

TABLA DE CONTENIDO

	Nº Pág.
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
TABLA DE CONTENIDOS	1
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. FIGURA Nº 1:ESQUEMA DEL PROBLEMA DIAGNOSTICADO	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	16
2.1. SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO	16
2.1.1 Reforma Curricular de la Educación Parvularia	17
2. 2. ORGANIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL AULA	18
2.2.1. Criterios generales de organización de los grupos de niños	18
2.2.2. Criterios específicos para la organización de los grupos de niños.	19
2.2.3. Tipos de compañeros de aula.	21
2.3. DISEÑO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN PARVULARIA	22
2.3.1. Distribución del trabajo desde los niveles de desarrollo de niños y niñas.	22
2.3.1.1. Las experiencias de aprendizaje en base a los niveles de desarrollo de niños y niñas	23
2.4. ROL DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN UNA PRÁCTICA PEDAGOGICA	25
2.4.1. Rol de la Educadora en el Aula.	25
2.4.1.1 Algunas características del profesor como mediador:	27
2.4.2. Rol Mediador de la Educadora de Párvulos.	28
2.4.3. Rol de los niños y niñas en el Aula.	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE TRABAJO	30
3.1 INVESTIGADOR EN ACCIÓN	31
3.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	34
3.3. SUJETOS DE ESTUDIO	34
3.4.INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	35

3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	36
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS	37
4.1. FIGURA Nº 2: ESQUEMA DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE ACCIÓN	38
4.2. FIGURA Nº 3: ESQUEMA DEL TERCER CICLO DE ACCIÓN	40
4.3. ¿CÓMO SE ENSEÑA EN ESTA AULA?	41
4.3.1 La educadora como transmisora de conocimiento	41
4.3.2. La Educadora de Párvulos como mediadora del aprendizaje	44
4.4. ¿CÓMO SE APRENDE EN ESTA AULA?	57
4.4.1. Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje	57
4.5. ¿QUÉ TIPO DE INTERACCIONES SE DAN EN ESTA AULA?	62
4.5.1. Interacción entre niños, niñas y Educadora	62
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	67
5.1. EL TRABAJO DESDE LAS CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES E INTERESES DE LOS PÁRVULOS EN UN AULA INTEGRADA	68
5.1.1. La graduación de las experiencias de aprendizaje en un aula integrada	70
5.1.2. Niños y niñas protagonistas del aprendizaje.	73
5.2. EL ROL MEDIADOR DEL EDUCADOR, EN FAVOR DEL PROTAGONISMO DE NIÑOS Y NIÑAS EN UN AULA INTEGRADA	74
5.2.1. Organización del grupo y del espacio en un Aula Integrada	76
5.2.2. Interacciones en el Aula Integrada	79
CONCLUSIONES	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

RESUMEN

El presente estudio se desarrolla en torno a un diseño de investigación acción, en donde se da a conocer una modalidad curricular que se imparte en diversos centros educativos de la región, reuniendo a niños y niñas de edades dispares en un mismo espacio y ambiente.

Lo anterior surge a partir de la realización de la práctica intensiva y la práctica profesional, la cual se dividió en 3 ciclos de acción.

En el primer y segundo ciclo de acción se visualizó una enseñanza claramente directiva, dejando en segundo plano las diferencias sustanciales que presentan los niños y niñas al tener edades diferenciadas, puesto que no es lo mismo un niño o niña de 3 años a uno de 5 años de edad.

Es por lo anterior, que se han tomado en consideración algunas estrategias que permitirán, de un modo u otro, poder efectuar cambios significativos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula integrada, teniendo como base la importancia del rol mediador que debe asumir la Educadora de Párvulos, para conseguir el protagonismo real y fidedigno de sus educandos, relevando así la importancia de la graduación de los aprendizajes a la hora de crear las experiencias, considerando las diferencias que presentan párvulos y párvulas en sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y sobre todo en la etapa de desarrollo que se encuentran.

INTRODUCCIÓN

Abordar un tema educativo exige fijar la atención en algunos de los múltiples elementos que conforman una realidad compleja y desde la cual emergen problemáticas de diverso origen pero con similares protagonistas, siendo en este caso los párvulos, párvulas y educadora.

La presente investigación se centra en un enfoque cualitativo, del cual surge un diseño de investigación acción, el que nos permite conocer y comprender ciertos aspectos particulares, las situaciones específicas y la realidad única y distinguible de un aula determinada, proceso fundamental para la reprofesionalización docente, ya que permite la observación, análisis crítico y reflexión del propio quehacer educativo. Desde aquí se desprenden tres ciclos de acción, los cuales fueron realizados como una medida de modificar la realidad en estudio.

El centro de ésta investigación serán las Aulas Integradas, entendiendo éstas como un espacio en donde se organizan a niños y niñas de edades dispares, presentando por ende diferencias sustanciales en sus etapas de desarrollo.

Su importancia yace en el hecho de que algunos centros educativos de la región cuentan con este tipo de aulas, en donde a los párvulos y párvulas se les presentan experiencias de aprendizaje de manera homogénea, sin establecer una graduación en los aprendizajes para que de este modo se considere de manera fehaciente al niño y la niña como un sujeto singular con características, capacidades, estilos, necesidades y preferencias únicas.

A lo largo del proceso surgieron factores que fueron determinantes en el análisis de las aulas integradas, tales como el espacio físico y ambiente, la organización, planificación, estructura curricular, y el rol de los protagonistas de esta aula (párvulos, párvulas y educadores).

Los aspectos antes mencionados se analizarán y profundizarán de modo tal que se encuentren las mejores estrategias y modalidades para implementar y llevar a cabo de manera óptima un Aula Integrada.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la década del 80 y principios del 90 el Sistema Educacional Chileno sufre un proceso de cambio, debido a determinadas razones tales como el fuerte deterioro en la calidad de los aprendizajes, una decreciente asignación de recursos monetarios asignados a la educación, entre otros, por lo que en el año 1996, en el gobierno encabezado por don Eduardo Frei Ruiz Tagle, inicia el proceso de Reforma Educacional, el cual generó nuevas estructuraciones en el sistema Educacional Chileno.

Dentro de estos cambios se incorpora a la Educación Parvularia como nivel del sistema escolar chileno y se comienzan a elaborar las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”, propuesta curricular que valida y sustenta la educación preescolar. Estas Bases Curriculares se originan con el fin de orientar sobre los aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas del nivel.

Pero tal y como lo menciona Maria Victoria Peralta *“la calidad es un tema siempre complejo donde no caben recetas fáciles, pero a la par, se sabe cada vez un poco más sobre cómo avanzar en este campo. Por ello, sigue siendo un tema crucial en todas las Reformas Educativas en marcha en Latinoamérica y en las Reformas Curriculares que se desprenden a partir de ellas”*. (Peralta, M. 2002:5)

Basándose en lo propuesto por las Bases Curriculares los centros educativos deben incorporar características que lo identifiquen como comunidades participativas, deliberantes y constructivas, con capacidad para consensuar responsabilidades en torno al crecimiento, desarrollo y aprendizajes de los párvulos y párvulas.

Un diseño curricular no sirve en gran medida si los educadores y educadoras no nos apropiamos de este, ni nos comprometemos realmente con el desafío de lograr conseguir una educación de calidad. Es por esto, que la integración hacia las prácticas docentes como educadoras investigadoras en Educación Parvularia, ha sido de gran relevancia, ya que para cada docente el investigar las prácticas pedagógicas debe volverse un proceso continuo de modo que se enriquezca su quehacer pedagógico, puesto que todo profesional de la educación debe estar actualizado respecto de aquellas formas, enfoques y nuevas perspectivas que tienen

que ver con los procesos de enseñanza aprendizaje y de esta manera construir conocimiento profesional.

En efecto, cabe señalar la importancia de que cada docente reconstruya sus saberes específicos, para así mejorar y fortalecer sus prácticas y el ejercicio profesional, es decir que deba existir un replanteamiento constante de las prácticas realizadas, su desempeño y su organización.

El docente debe darse el tiempo de conocer otras formas de enseñar y de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje

Desde las intervenciones pedagógicas realizadas en los años de estudio de nuestra carrera de Educación Parvularia en diversos centros educativos, se hizo posible observar desde una mirada crítica investigadora distintas modalidades curriculares y contextos variados. Esto es, observar en un aula específica la utilización de salas integradas por niños y niñas con edades que fluctúan entre los 3 y 5 años de edad, trabajando conjuntamente.

A través de las evidencias encontradas por medio de registros ampliados en la prácticas pedagógica realizada en el aula, podemos mencionar que las formas de enseñanza que se visualizan son de carácter "*guiadas y dirigidas*", ya que se demuestra constantemente que existe un predominio por dirigir, guiar y controlar las acciones de los niños y niñas durante la realización de sus trabajos durante la jornada, puesto que se observa que lo hacen de manera controlada y reproductiva, siendo actores pasivos en su aprendizaje.

La forma de enseñar que se aplica en el aula está conformada por instrucciones de trabajo, preguntas dirigidas e inducidas, que limita al niño y niña a obtener aprendizajes oportunos y que sean del interés de cada uno de ellos. La asistente trasmite información representada por medio de órdenes en donde los niños deben ejecutar las acciones planteadas por ellas, sin proporcionarles instancias en donde ellos sean capaces de decidir de manera natural y espontánea sus propios aprendizajes. Esto lo podemos observar en el siguiente registro

Registro nº 1
<p>A₂: Después les vamos a entregar unos moldes para que formen figuras ¡Miren! Se está juntando más, estamos llegando a la masa</p> <p>N₄: A ver tía</p> <p>A₁: No, ¡eso no! porque lo puedes dar vuelta. (Mientras tanto la A₂ sigue tocando y manipulando la masa y los niños y niñas continúan observando la masa)</p>

Registro nº2
<p>A₂: Niños a acostarse en las colchonetas. De espalda todos</p> <p>A₁: A ver Matías, de espalda o te vas para afuera</p> <p>A₂: Todos mirando para acá.</p> <p>A₂: Acomódate bien Montserrat. Cierren sus ojitos lentamente.</p>

Registro nº3
<p>A₂: ¿De que color está la masa ahora niños? (Mostrando la preparación)</p> <p>Ns: Azul</p> <p>A₁: ¿Porque está azul?</p> <p>N₁: ¿Porque le echamos polvos mágicos?</p> <p>A₂: Ahhhh</p>

Pseudo Participación dirigida: Esta categoría hace referencia a la participación que demuestran los párvulos y párvulas en las experiencias educativas, siendo estas restringidas y limitadas, controladas constantemente por las asistentes a cargo del grupo de niños. Los niños se observan como participantes pasivos y dirigidos de su propio aprendizaje.

Instrucción de trabajo: Esta categoría alude a la manera en que la asistente a cargo del nivel transmite las indicaciones de trabajo, siendo estas de manera instructiva, entregando solo las indicaciones de lo que desea conseguir de la experiencia educativa realizada por los niños.

Preguntas dirigidas e inducidas: Se refiere a aquellas preguntas que hace la asistente a los niños y niñas durante una experiencia educativa, en donde el tipo de respuestas que se desea conseguir ha sido llevada y encaminada con el fin de conseguir una respuesta determinada que se acerque al tema tratado, imposibilitando a los párvulos de alguna manera a responder de manera espontánea y diversa.

Preguntas abiertas: Son aquellas preguntas que realiza la asistente a los niños y niñas, en donde les entrega la posibilidad de responder de manera amplia, diversa y espontánea, respetándose de esta manera su libre expresión, creatividad e imaginación.

Por medio de las evidencias registradas se puede visualizar que en aula quien determina todos los contenidos que se trabajaran y los materiales con que se apoyaran para que se realice la actividad son las asistentes. Ellas son las que determinan el **cuando** se trabajara, **donde** se trabajará, **quienes** podrán manipular en algunos casos los materiales o participar activamente de la actividad, **como** se enseñara, entre otros, a lo que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo dentro del aula.

Es posible advertir que la orientación que asumen estos procesos de enseñanza y aprendizaje no posibilita la existencia de instancias en donde los niños y niñas tomen sus propias decisiones en lo que se refiere a la elección de algún tema que deseen trabajar, o la simple elección de materiales, ya que todo lo que se genera en el contexto educativo es impartido y guiado por las asistentes. Esto hace que se conciba en los niños y niñas un aprendizaje reproductivo, monótono, en donde no existe una intencionalidad pedagógica orientada hacia el aprendizaje genuino.

Las interacciones que se generan al interior del aula son de instrucciones de orden, provenientes desde las asistentes hacia los niños y niñas, con el fin de generar un ambiente tranquilo y pasivo durante la realización de las actividades. Esto conlleva a que los niños y niñas permanezcan en su lugar de trabajo, para que así fluya la actividad de manera pasiva, sin que ocurran distracciones y efectos que perjudiquen la realización de esta.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que se genera en el aula, existen por medio de las asistentes constantes ordenanzas que organizan y controlan la actividad. Esto lo podemos observar en las siguientes evidencias:

Registro nº 4

(Mientras los niños tratan de tocar la masa)

A₂: Siéntate, siéntese bien

A₁: Ya shhhhhhhh(silencio),

Tienen que observar como se hace la masa, miren solamente. Miren!

A₁: Siéntate por favor Nicolás.

Registro nº 5

A₂: Siéntese....están todos sentados (Dirigiéndose a Benjamín que se puso de pie)

N₅: No quiero mas....me estoy cansando

A₂: Pero si no has trabajado nada ¡Simón! (Llamándole la atención) Es temprano para que molestes.

Instrucción al Orden: Esta categoría se refiere a la forma verbal en que la asistente promueve a los niños y niñas realizar una determinada conducta, con el propósito de mantener control y orden en el lugar de trabajo, facilitando de este modo la realización de la experiencia educativa y el orden en la sala.

La forma en que aprenden los niños y niñas en el aula es de manera pasiva y reproductiva, por medio de peticiones de trabajo e imposición por parte de la Educadora, donde se evidencia un aprendizaje sistemático, sin considerar las características individuales, intereses, ritmos y tendencias de aprendizaje de cada niño y niña.

Según lo observado en la práctica pedagógica impartida, no se entregan los tiempos en donde los niños y niñas puedan exponer y decidir acerca de sus intereses, tampoco se generan instancias reflexivas en donde los párvulos y párvulas puedan crear sus significados y asociaciones con las acciones realizadas y poder así crear aprendizajes significativos acorde a sus intereses y necesidades. Esto lo podemos visualizar en las siguientes evidencias:

Registro nº 6
<p>A₁: Ahora coloquen todas las manitos al centro.....todas las manitos así (mostrándole como hacerlo). Vamos girando lentito las manitos....escuchen la melodía</p> <p>N₃: Noooo</p> <p>A₂: Movamos las manos en circulo.</p> <p>A₂: Escuchen la música, no hay que quedarse dormido.. Escuchen</p> <p>A₂: Ahora todos de guatita... parece que va volando un pajarito....escuchen la melodía</p> <p>N₁: Un león</p> <p>N₄: Tía un león</p> <p>A₂: Con la cabecita así (Mostrando como hacerlo) se duermen lentamente (los niños se hacen los dormidos sobre las colchonetas)</p>

Registro nº 7
<p>N₃: (Se para un niño de su silla)....tía quiero el lápiz amarillo.</p> <p>A: saca el lápiz y anda sentarte. (Dirigiéndose al niño)</p> <p>N₂: de muchos colores quiero pintar. (Comentan los niños mientras trabajan)</p> <p>N₅: Tía yo quiero pintar... (Un niño que ingresó a la sala durante la actividad)</p> <p>N₄: tía hay muchos lápices y queremos más colores.</p> <p>N₃: Nooo ¡quiero ese! (Indicando el color que deseaba utilizar)</p> <p>A: llévate el azul.</p>

Se puede observar por medio de las evidencias que los niños y niñas aprenden de una manera dirigida y guiada. No existe un espacio pedagógico generado por parte de las asistentes de párvulos que son las responsables del nivel.

Los niños y niñas no realizan una articulación entre lo ya aprendido con él o los conocimientos nuevos, es decir, no se produce una asimilación y acomodación; pasos fundamentales propuestos por Piaget para generar un aprendizaje de calidad.

Aprendizaje Pasivo por medio de la reproducción: Esta categoría alude a la manera en que los niños y niñas adquieren su aprendizaje, siendo estos reproductores pasivos de la enseñanza impartida en el aula.

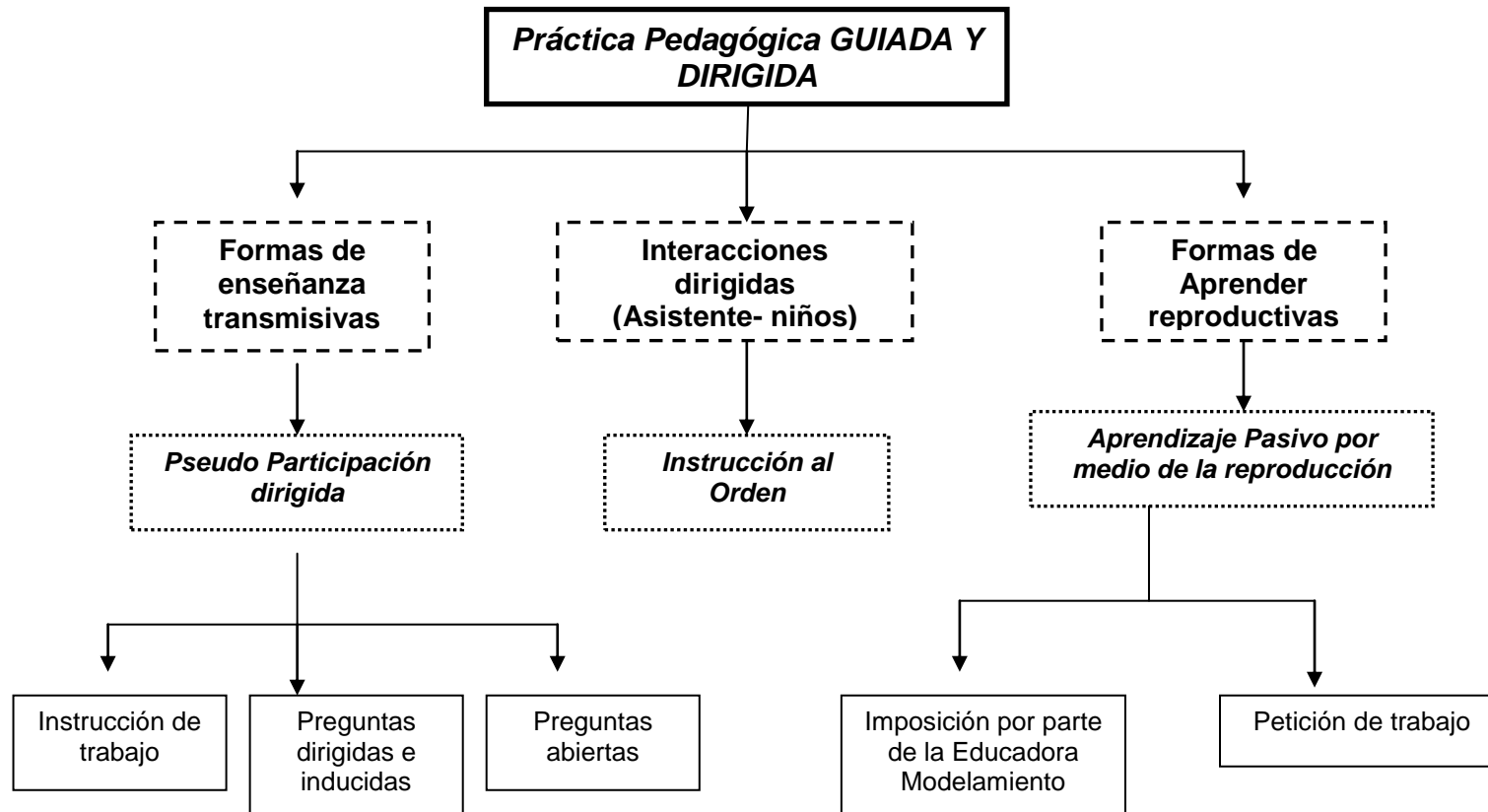
La forma de enseñar de las asistentes es por medio de la reproducción de contenidos, en donde se considera que los párvulos y párvulas han adquirido conocimientos y experiencias si logran reproducir lo que se enseña, es decir, como cajas vacías.

Imposición por parte de la Educadora a través del Modelamiento: Esta categoría se refiere a aquellas instrucciones de acciones que entrega la asistente a los niños y niñas, con el propósito de ser realizadas de acuerdo a un modelo de referencia siguiendo un determinado patrón. Esta acción puede ser demostrado verbal o visualmente por medio de láminas, movimientos corporales, entre otros.

Petición de trabajo: Esta categoría se refiere a aquellas situaciones que se presentan durante la experiencia educativa en donde los niños y niñas expresan sus ganas de participar y colaborar.

A continuación se expondrá un esquema como resultado del diagnóstico realizado que demuestra el tipo de enseñanza e interacciones que se generan dentro del aula.

1.1 Figura nº 1: Esquema del problema diagnosticado



De acuerdo a lo establecido a los niveles específicos en educación pre escolar, los niños a los 3 años de edad demuestran características particulares en distintos ámbitos, presentando en el ámbito de autonomía una capacidad de aprender sobre su independencia y sus limitaciones por medio de la exploración de su entorno, teniendo que equivocarse en reiteradas ocasiones para poder así comprender que es lo correcto y lo que no, aprendiendo así de las consecuencias de sus propios actos y de su vínculo con los demás.

Por otra parte, los niños que se acercan a los 5 años de edad desarrollan un control interno que les permite analizar sus acciones y anticiparse a las consecuencias de sus actos (Berk.L, 1999)

De acuerdo a las evidencias aportadas por las observaciones en las salas integradas, es posible señalar que los niños y niñas de 5 años de edad presentan diferencias sustanciales en su desarrollo evolutivo, tal y como lo mencionan Hurlock, E. 1982.

Un ejemplo basado en el desarrollo cognitivo sería el que los niños y niñas de 3 años de edad puedan distinguir entre los seres animados de los seres inanimados, pero no negando la existencia de estos, mientras que los niños y niñas de 5 años de edad, a pesar de que distinguen de igual manera los seres inanimados, estos reemplazan las creencias mágicas por explicaciones fundadas. A los tres años de edad tienen la capacidad de clasificar los elementos que les son familiares jerárquicamente, sin embargo, a los 5 años de edad se fija en las transformaciones, es capaz de invertir el pensamiento y explicar acontecimientos en contextos familiares desde las propias causas.

En otra área como es el caso del juego, el niño de 3 años de edad, se identifica con un juego simbólico, en donde depende de la posibilidad de sustituir y representar una situación vívida en otra supuesta, predominando un juego desorganizado, en donde los roles no son variados y no hay coherencia, orden ni sucesión lógica de las acciones. En cambio, en el niño de 5 años de edad, el juego se torna más socializado, se observa mayor orden y coherencia, además de existir cierta intencionalidad en relación a un motivo de juego propuesto.

Una muestra de la realidad donde se da a conocer una discordancia en la forma de aprendizaje por parte de los niños por causa de la diferencia de edad, es la siguiente:

Registro nº8
<p>E: Saben lo que paso la semana pasada?</p> <p>N₁: El mes del mar (responde un niño) [niño de 5 años]</p> <p>E: ahh si, pero aún seguimos celebrando el mes del mar</p> <p>N₁: Fuimos a la Caleta Portales [niño de 5 años]</p> <p>E: Fuimos a la Caleta Portales cierto?</p> <p>N₂: Y vimos los pescados [niño de 5 años]</p> <p>E: si, vimos muchos pescados!!</p> <p>E: Pero alguien recuerda porque no vinimos al jardín el día miércoles, les recuerda algo la fecha 21 de mayo?.</p> <p>N₁: El desfile! [niño de 5 años]</p> <p>N₂: Arturo Prat" [niño de 5 años]</p> <p>N₄: marinos! (Haciendo de manera espontánea pasos de parada)</p>

En la evidencia anterior se muestra como un mismo niño es el que responde a la pregunta realizada por la educadora, y lo más importante de esto es que mayoritariamente son los niños de 5 años de edad los que responden y los menores solo son receptores.

Lo anterior nos permite observar, por lo tanto una diferencia sustantiva entre el desarrollo evolutivo de niños y niñas de 3 años de edad con respecto a niños de 5 años de edad, puesto que es posible que por características de desarrollo los niños menores pueden sentirse incómodos o inseguros frente a sus compañeros mayores, quienes demuestran mayor personalidad y seguridad (Peralta, M. 1993), lo cual pone en duda la eficacia en aprendizajes exitosos dentro de las salas integradas.

Por ello cabe preguntarse ¿de qué manera se enseña y se aprende en un aula integrada que reúne a niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad?

En este contexto, se pretende realizar un estudio de carácter cualitativo interpretativo, en base a un diseño de investigación acción, con el propósito de alcanzar el siguiente objetivo:

- Conocer y comprender de que manera se enseña y se aprende en un aula integrada, considerando a su vez los tipos de interacciones que se dan entre niños y niñas cuyas edades fluctúan entre los 3 y 5 años de edad.

Desde el objetivo general anterior se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer de que manera aprenden los niños y niñas de 3 a 5 años de edad según su etapa de desarrollo.
2. Comprender el efecto que producen en niños y niñas, las estrategias metodológicas utilizadas por la educadora al interior de las salas integradas.
3. Descubrir las diversas formas de interacción que se producen entre niños y niñas de 3 a 5 años de edad al interior de las salas integradas.
4. Identificar estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje activo participativo en un aula integrada.

CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA

2.1. EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Desde los comienzos de la década de los noventa, la educación Chilena se encuentra en un proceso de profundas transformaciones educacionales en función a una mayor equidad y calidad en el sistema educacional. Para enfrentar este desafío, se definieron dos políticas básicas en Educación Parvularia en el año 1990: aumentar la cobertura para favorecer la igualdad de oportunidades y mejorar la calidad de la oferta educativa para los párvulos. (Arellano, J. 2001)

Con el propósito de mejorar la calidad de la oferta educativa para este nivel de enseñanza, en julio de 1998 se inicia la Reforma Curricular de la Educación Parvularia, incorporándose al proceso de Reforma Curricular Escolar Nacional.

La Reforma Curricular para la Educación Parvularia representa un conjunto de desafíos y demandas que debe enfrentar hoy la educación. Uno de los instrumentos que la favorece es que los niños y niñas de nuestro país desarrollen y consoliden los aprendizajes que constituyen la base de una formación plena y acorde a los nuevos requerimientos del mundo contemporáneo, en un marco de valores nacionalmente compartidos.

En nuestro país, la Educación Parvularia se ofrece a los niños y niñas desde los 85 días de vida, hasta el ingreso a Educación Básica, 6 años de edad. Se la concibe como una atención integral, en el sentido que considera a la niña y el niño en sus dimensiones biológica, psicológica y social, pretendiendo favorecer aprendizajes oportunos y pertinentes a sus necesidades y características.

2.1.1. Reforma Curricular de la Educación Parvularia

En el área de la Educación Parvularia, a la luz de la Reforma Educacional, se plantean los siguientes propósitos:

1. Mejorar sustantivamente la calidad de la Educación Parvularia favoreciendo aprendizajes relevantes y significativos, asegurando su equidad y la participación familiar y de la comunidad nacional.
2. Contar con un marco curricular para el nivel, que defina objetivos y contenidos esenciales orientadores en especial sobre el cuando, para qué, el qué aprenden los párvulos, estableciendo una base cultural esencial para todos ellos.
3. Dar continuidad, coherencia y progresión al currículum a lo largo de las distintas etapas que aborda la Educación Parvularia, desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica.
4. Dar continuidad, coherencia y progresión al currículum de la Educación Parvularia con el de la Educación Básica, posibilitando una mejor articulación entre ambos niveles.
5. Entregar orientaciones sustanciales al conjunto del sistema de educación parvularia, para que puedan ser desarrolladas por las distintas modalidades y programas. (MINEDUC, 2005)

Sobre este conjunto de antecedentes y para satisfacer de algún modo las falencias que afectaban nuestra educación y en respuesta a los nuevos requerimientos del mundo globalizado, aportes de las Neurociencias, Psicología del Aprendizaje, investigaciones Educativas, nuevas Tecnologías y el acceso inmediato a la comunicación, surgen las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, siendo estas un modelo que valida y sustenta la educación preescolar. Estas Bases Curriculares se originan con el fin de orientar los aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas del nivel, por lo que tendrán intencionalidades esenciales y niveles de flexibilidad que permitirán ser un instrumento pedagógico útil que apoye en lo sustancial la labor educativa con los niños y niña de edad preescolar.

Asimismo consideran todo el ciclo que comprende la Educación Parvularia (desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica), con algunas distinciones para los diversos subciclos que comprende. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son fundamentos para apoyar a los educadores y educadoras de párvulos junto a sus

comunidades educativas, a elaborar cada vez mejores currículos en su quehacer docente, lo que debiera reflejarse en el desarrollo de las prácticas pedagógicas que se gestan en el contexto del aula. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001)

2. 2. ORGANIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL AULA

El aula educativa se destaca por la organización que debe existir dentro de ella, en los distintos aspectos sean estos, la organización del tiempo, del espacio, el ambiente humano, entre otros, todo esto para entregar las mejores posibilidades y los espacios idóneos para que niños y niñas puedan desarrollar sus capacidades y habilidades y desarrollarse de manera plena e integral.

Para ello Maria Victoria Peralta postula distintas formas de organizar a los grupos de niños y niñas en el aula, para un mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.1. Criterios generales de organización de los grupos de niños

Para la organización de los grupos de niños y niñas en el aula se establecen diversos criterios, siendo los más relevantes los siguientes:

- **Nivel de desarrollo de los niños:** Niños y niñas presentan características propias, su *“nivel de autovalía, autonomía general y características de socialización, van a ser importantes indicadores de la cantidad de niños que podría haber en un grupo. En términos generales podría decirse que con niños más pequeños se requieren grupos menos extensos, atendiendo justamente a los aspectos señalados”* (Peralta, M 1993: 40).

- **Espacio físico con el que se cuenta:** En la realidad, *“este criterio se hace bastante determinante en la decisión de la instituciones que atienden párvulos, debido a la gran demanda de atención existente. Por tanto, es de esperar que si se cuenta con mas espacio interno, se atienda a conformaciones mayores”.* (Peralta, M, 1993: 40).

Lo anterior da cuenta de la importancia del espacio físico a la hora de organizar los grupos de trabajo, siendo las instituciones educativas las que determinan tal criterio, puesto que si la institución cuenta con salas pequeñas, el grupo con el cual debería trabajar debe ser igualmente pequeño, de modo que el desplazamiento y el movimiento cotidiano no se vea limitado, en cambio si las dimensiones son amplias o extensas, la institución puede ser utilizada por una mayor cantidad de sujetos.

Junto a lo anterior, también se distinguen criterios específicos que serán desarrollados a continuación.

2.2.2. Criterios específicos para la organización de los grupos de niños.

1) **Organización horizontal u homogénea:** Consiste en agrupar de modo intencional a los niños y niñas que presenten niveles de desarrollo similares. *“Con esta medida se pretende tener una mayor oportunidad de contar no sólo con niveles de respuestas parecidos, sino también el integrar ciertos intereses más comunes. De esta manera, las actividades que se organizan toman en cuenta esta base, aparentemente más compartida, que tienen esos niños y niñas.*

Ejemplo de esta organización serían: 3 meses a 6 meses; 2 años 8 meses a 3 años 4 meses; 5 a 6 años.

Como observación final cabría señalar que la organización inicial de esos grupos se hace en base a la edad cronológica, con límites no superiores a un año hasta que se diagnostica el nivel de real desarrollo de cada niño, lo que confirma que quede en ese grupo se incorpore en otro más a fin”. (Peralta, M, 1993: 40).

2) **Organización vertical, heterogénea o familiar:** Integrar dentro de un mismo grupo a niños y niñas con niveles de desarrollo poco similares o distantes, teniendo de esta manera intereses evidentemente diferentes, utilizándose como referente edades cronológicas distantes una de la otra. Por ejemplo, grupos de 2 a 4; 3 a 5; 4 a 6 años.

“El propósito básico de esta organización es favorecer una interacción más similar a lo que sería una familia, es decir, que permita compartir actividades,

experiencias e intereses de niños de diferentes edades, lo que conlleva, en el ámbito pedagógico, a tener que generar una organización de trabajo que permita este propósito. Esto significa, entre otros aspectos, contar con mobiliario y materiales para diferentes niveles de desarrollo, alternativas de trabajo diferentes, actividades grupales de tipo muy abiertas, etc. Para posibilitar la diversidad de respuestas, que favorezcan esta conformación". (Peralta, M, 1993: 41).

3) **Organización Mixta:** Es una combinación de las dos anteriores, intentando de esta manera poder aprovechar las ventajas de ambas, agregando además mayores problemas organizativos, por la complejidad que trae el trabajar con este tipo de organización.

Algunas de las formas que puede adoptar esta organización serían las siguientes:

- Estructuración de los grupos de manera horizontal, estableciendo ciertos períodos de la jornada diaria para trabajar en forma heterogénea, mezclándose niños y niñas de dos o más grupos en experiencias abiertas o libres.
- Organización de los grupos de manera vertical, estableciendo un período de la jornada diaria en donde párvulos y párvulas son separados en subgrupos, estos, conformes a un nivel de desarrollo común, realizándose actividades diferenciadas (Peralta, M, 1993).

Este tema de la organización de los grupos de niños, no es menor por lo que la decisión sobre la agrupación que se va a utilizar dentro de un aula, no es sencilla, pues cada uno de los tipos de organización presentadas dan a conocer diferentes aportes así como también limitaciones al trabajo pedagógico.

En efecto, la organización de los grupos de niños y niñas dentro de una aula, aporta a la creación de distintos espacios y ambientes, para la mejor realización de experiencias y mayor adquisición de aprendizajes por parte de los niños y niñas, y dentro de estos mismos espacios se establecen diversas relaciones, sean de amistad y compañerismo.

2.2.3. Tipos de compañeros de aula.

Los diferentes compañeros desempeñan papeles distintos en el proceso de socialización. Si los compañeros de los niños son apropiados para sus edades y sus niveles de desarrollo, contribuirán mucho a que realicen buenas adaptaciones sociales. Por otra parte, si son inadecuados desde el punto de vista del desarrollo, las adaptaciones sociales de los niños, contribuirán también a la realización de malas adaptaciones personales y a la insatisfacción de los niños.

Por ejemplo, el tener sólo como compañeros a hermanos mayores es inadecuado desde el punto de vista del desarrollo para los niños, porque se ven obligados a casi siempre adoptar el papel de seguidores. Como resultado de ello, comienzan a desempeñar cualquier papel, por muy amargamente que resientan el ser seguidores (Berk, L. 1999).

Los compañeros de aula se pueden dividir en varias clasificaciones, una de las cuales influye en la socialización en distintos periodos.

“Compañeros de juegos son los individuos con los que los niños se dedican a actividades agradables. Pueden ser de cualquier edad o sexo; pero los niños suelen obtener mayor satisfacción con los de su propia edad y su mismo sexo, cuyos intereses de juegos son similares a los suyos”. (Berk, 1999: 798)

Los niños y niñas se relacionan e interactúan de manera diferente con los niños de su misma edad, que con los de distinta edad.

En condiciones en donde existe una integración o mezcla de edades en los niños, estas conducen a una gran cantidad y complejidad de interacciones en los niños más pequeños, junto con una adaptación especial de los niños mayores, que reducen su índice de comunicación y asumen más responsabilidad en las tareas. Sin embargo, los niños mayores en actividades que presentan mezcla de edades prefieren compartir con compañeros de su misma edad, quizás porque tienen más intereses compatibles en el juego y una experiencia de interacción más cooperativa. La manera de interactuar de los niños más pequeños con compañeros de su misma edad es intensa y armoniosa que difiere de la de los niños mayores.

Los niños prefieren hacer amistad con compañeros de su misma edad; buscan ayuda, aliento e instrucciones de niños mayores; y dan ayuda y simpatía a los más pequeños

(French, 1984). Los niños y niñas se benefician en ambas relaciones, con las de su misma edad y con los de una mezcla de edades.

Además, los niños más pequeños adquieren nuevas competencias de sus compañeros mayores, y cuando los niños más maduros enseñan a sus compañeros más pequeños, practican cuidados, guía y otros comportamientos pro- sociales.

2.3. DISEÑO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Según lo que se ha señalado en los párrafos anteriores, es necesario dar a conocer de manera explícita de qué manera la Educadora de Párvulos desarrolla las experiencias de aprendizaje al interior del aula. Este subtítulo dará cuenta de la dinámica pedagógica de acuerdo al desarrollo de los niños y sus efectos en el aprendizaje de los niños y niñas en un aula integrada.

2.3.1. Distribución del trabajo desde los niveles de desarrollo de niños y niñas.

Para desarrollar el trabajo en un aula preescolar, habrá que distribuir en secciones o nivel acordes a su edad o etapa de desarrollo, ya que *“...urge que los educadores y los institutores obren de la manera que hemos indicado; esto es, eligiendo el modo o de enseñanza propia a la naturaleza de cada individuo... y convencerse de que el hombre, aún desde el seno de su madre, exige una solicitud particular”* (Froebel (1826), citado por Peralta, M, 2002).

Desde el nacimiento hasta los dos años el niño puede desarrollar el mayor número de las sinapsis cerebrales que tendrá en su existencia, si el ambiente en el que se desenvuelve le permite la aplicación de su potencial entendimiento y a la participación en el mundo que lo rodea, resolviendo las interrogantes que momento a momento se le van planteando en una interrelación afectiva favorable a su sensación de seguridad, indispensable para manifestar su desarrollo intelectual y psicomotor.

Todo esto requiere una nueva formación de la Educadora de Párvulos y un currículo que cree un ambiente complejo, integrado por múltiples opciones de encuentro de los niños con

el mundo que los rodea. Tal encuentro es requisito fundamental para el afianzamiento de la personalidad del niño y de su identidad y pertenencia al mundo social, cuyo tejido está impregnado de la cultura familiar del mundo moderno y de sus técnicas.

La nueva visión del niño como persona, como sujeto de derecho, solo puede satisfacerse desde un currículo integrado y abierto a la incorporación de una selección de la cultura adecuada a cada parvulario, desde las exigencias y necesidades de los propios niños y del posicionamiento de sus familias y de su comunidad. También requiere una comunicación dialógica, que implica una relación directa de la educadora con los infantes y con las familias para compartir provistos y recursos procedimentales adecuados que irán conformando planes de trabajo directo y flexibles.

El currículo dialógico debe ser diferenciado en cada jardín infantil, adaptándose a cada proyecto curricular. La selección curricular que opera es abierta y, por lo tanto, exige que la educadora construya un currículo adecuado a las circunstancias en las que trabaja. Solo así puede posibilitar la relación constante entre la selección curricular conforme a los ámbitos, núcleos, y aprendizajes esperados, con la cultura de pertenencia de cada niño, su familia y su comunidad, de modo que el mundo objetivo de los universales de la cultura se signifique desde el punto propio de la cultura de pertenencia en el respeto que ésta se merece (Peralta, M, 2002)

Lo anteriormente mencionado refleja la necesidad de modificar y crear nuevos currículos o estrategias acordes a cada nivel o contextos específicos, puesto que cada aula o contexto educativo es una realidad única y distinguible. Los niños y niñas necesitan relacionarse con sujetos de edades similares, para que así puedan generar significados y experiencias acordes a cada etapa de su desarrollo.

2.3.1.1. Las experiencias de aprendizaje en base a los niveles de desarrollo de niños y niñas

Acorde a lo expresado, desde el siglo XVII y en especial a fines del siglo XVIII, empieza a desarrollarse en la Educación en general, un cambio profundo de los paradigmas vigentes, generándose las bases de “La educación Moderna”, o más comúnmente llamada: “La Educación activa o nueva”. A este rico ideario en formación, aportaron pensadores como Rousseau (1712-1778) y J. Herbart(1776-1841). Sin embargo, en el ámbito de la Educación Parvularia, especialmente significativos fueron el pensamiento y las experiencias

prácticas que realizaron H. Pestalozzi (1746-1827) y F. Froebel (1782-1852), ya que a partir de ellos, más el aporte precursor de Comenio, empiezan a configurarse los paradigmas fundantes de este nivel.

Uno de los paradigmas da a conocer la importancia de ver al párvulo como un sujeto aprendiente, con características propias e individuales. Este paradigma apunta directamente al protagonismo que niños y niñas deben tener en su proceso de enseñanza aprendizaje, en donde deben ser ellos mismos los que realicen los procesos de construcción de sus experiencias y aprendizajes, siendo estos aprendizajes acordes a las características propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentre, tomando en cuenta además las características personales de cada uno.

“El entendimiento y la capacidad se manifiestan de modo muy desigual en los niños, con precocidad en unos y tardíamente en otros. Algunos a los dos años, son notablemente locuaces y despiertos para todo; otros, a los cinco, apenas pueden compararse a los anteriores” (Comenio (1630) citado por Peralta, M 2002: 154)

Se plantean además paradigmas más específicos que apuntan directamente a los aspectos metodológicos del nivel. Uno de estos paradigmas se relaciona directamente a que las experiencias de aprendizaje del párvulo deben ser concretas, significativas, vivenciales, graduadas y acordes a su etapa de desarrollo.

Esto es que, toda experiencia de aprendizaje debe nacer desde las propias necesidades y características de los niños y niñas, que el niño o la niña pueda tocar, percibir, observar con todos sus sentidos, para que así la experiencia se vuelva realmente significativa.

Por lo anterior que *“todo cuando se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir, y que para aprender todo con mayor facilidad deben utilizarse cuanto más sentidos se pueda”* (Comenio (1630) citado por Peralta, M, 2002: 154)

Tal y como lo menciona Comenio, todo aprendizaje debe ser graduado, puesto que no es favorable proponer experiencias a un niño de 3 años con objetivos que apunten a niños de 5 años de edad, ya que estos presentan características diferentes en sus distintas áreas de desarrollo.

“Por consiguiente, existe necesariamente, en las impresiones que deben serle (al niño) comunicadas por la enseñanza, una graduación que hay que respetar, y el comienzo y el

avance de sus conocimientos deben corresponder exactamente al comienzo y al avance de sus fuerzas, a medida que se vayan desarrollando” (Pestalozzi (1871), citado por Peralta M, 2002: 154)

Este planteamiento, refleja el desarrollo de una educación centrada y pertinente a las características, necesidades e intereses tan propios y diferenciales del niño y la niña sugerida de una perspectiva eminentemente pedagógica, y que mantiene su vigencia hasta el presente.

Se espera *“una educación flexible y respetuosa de la individualidad del párvulo”*. (Peralta, M, 2002:162)

2.4. ROL DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Se entiende por prácticas pedagógicas aquel complejo proceso de intercambios de experiencias entre profesores y estudiantes que surgen en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje. Es ampliamente sabido que éstas tienen importantes y cruciales efectos en el aprendizaje y la formación de personas. En efecto, las prácticas pedagógicas se pueden definir como un *“proceso que se gesta en el contexto del aula y que comprende el desarrollo e implementación de una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expectativas que surgen desde y a partir de la vida cotidiana de la escuela focalizada en el proceso de enseñar y aprender”* (Prieto, D. 2001:109).

2.4.1. Rol de la Educadora en el Aula.

Para el desarrollo de los propósitos de la Educación Parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora a lo largo de sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional.

En las salas educativas esperamos ver a educadoras con distintas características, personalidades, maneras de pensar y de presentar las experiencias, que muestren diversidad respecto de sus edades y de sus formas de vida, pero que tengan en común el oficio de enseñar a los niños.

Educadoras que sepan que su principal rol es mediar, ofreciéndoles a los niños, oportunidades para que descubran observando, actuando sobre los objetos, comunicándose gestual y verbalmente, investigando, pensando y formulándose sus propias preguntas.

Se entiende por mediación a la acción de servir como intermediario entre las personas y la realidad; también puede entenderse por mediación a las personas intermediarias como los procesos mediadores.

La mediación en el ámbito educacional integra tres elementos, estos son: el educador, y toda persona que facilita un desarrollo se considera un intermediario entre el alumno y el saber, entre el alumno y el medio, y entre otros alumnos (Tébar, 2003).

La mediación en el aprendizaje se entiende como el camino en que los estímulos emitidos por el entorno son transformados por un agente mediador. Generalmente estos agentes pueden ser los padres, tutores ó educadores. El mediador de aprendizaje guiado por sus intenciones, cultura y desempeño, selecciona y organiza el mundo de los estímulos del niño escogiendo aquellos aprendizajes que son más apropiados, organizándolos, filtrándolos y esquematizándolos, para así llevarlo a su finalidad.

La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el sujeto mediado para lograr así su plena autonomía. Según esto, *“El educador mediador regula los aprendizajes, favorece el progreso y lo evalúa; proporciona una relación de ayuda facilitadora de aprendizajes y, su tarea esencial, ayuda a organizar el contexto en el que ha de desarrollarse el sujeto”* (Hadji, Ch. en Avnazini, G, 1992:64, citado por Tébar, L, 2003:43).

La mediación parte de un principio antropológico positivo y es la creencia de la potenciación y perfectibilidad de todo ser humano. Es por esto que debemos entender la mediación como una posición humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora en el complejo mundo de la realidad educativa.

2.4.1.1 Algunas características del profesor como mediador:

- El mediador debe ser experto, dominar los contenidos curriculares, planificar, anticipar los problemas y soluciones, además de revisar las fases del proceso de aprendizaje.
- El mediador establece metas, favorece la perseverancia, desarrolla hábitos de estudio y fomenta la autoestima y la metacognición.
- Tiene la intención de facilitar el aprendizaje significativo.
- El mediador fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente.
- El mediador potencia el sentido de capacidad, favoreciendo una autoimagen y creando una dinámica de interés por alcanzar nuevas metas.
- El mediador enseña que hacer, cómo, cuándo y por qué. Ayuda además a cambiar el estilo cognitivo de los estudiantes controlando su impulsividad.
- El mediador comparte las experiencias de aprendizaje con sus alumnos, potencia la discusión reflexiva y fomenta la empatía con el grupo.
- El mediador atiende a las diferencias individuales de los alumnos, diseñando criterios y procedimientos diferentes para cada uno de ellos, potencia el trabajo individual, independiente y original.
- El mediador desarrolla en los alumnos actitudes positivas. (Tébar, L. 2003).

Toda persona puede acrecentar su potencial, su capacidad de aprender a través de la mediación. Vygotsky señala el concepto de Zona de Desarrollo Potencial en donde afirma que esta es la distancia existente entre el nivel de desarrollo real, detectado por la resolución de problemas sin ayuda, y el nivel de desarrollo próximo, determinado por la resolución de un problema con la ayuda de alguien. Con esto Vygotsky demuestra el papel de la mediación potenciadora del aprendizaje, afirmándose así la creencia de conseguir en base a la mediación el logro y ampliación de aquellas potencialidades del sujeto, que se encuentran ocultas o que no han tenido alguna oportunidad de demostrarse.

Según lo anterior, las Educadoras deben plantear desafíos que apoyen a los niños y niñas en su trabajos, pero no realizándolos por ellos; que les realicen preguntas, pero que nos los agobien con ellas; educadoras que sepan qué, cuándo y por qué preguntar; que estén interiorizadas del aprendizaje esperado para el cual han sido construidos los diseños metodológicos.

“El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción de conocimientos del propio alumno.

Para ello tienen que ayudar al niño a que establezca sustantivas entre lo que ya conoce y lo que aprende, y a que reflexione sobre el contenido investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que ha descubierto” (EP¹, p 412. citado por Tébar, L, 2003:77).

Por tanto se necesita educadoras que recuperen los comentarios propios de cada niño y niña, para reforzar la intencionalidad educativa de acuerdo a lo que se espera que aprendan los niños. Educadoras que orientan, guían el trabajo de los niños, enfatizando las frases o momentos en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, marcando ritmos variados de trabajo sin rigidizar los tiempos, pero estando atentas a los procesos que están viviendo los niños, de manera de ser oportunas al tomar la decisión de cerrar o suspender una experiencia que continuará los días siguientes.

Que den instrucciones claras, que aporten información pertinente a los niños y al mismo tiempo reconozcan que no tienen todo el conocimiento que pudieran demandarles los niños, para lo cual, desarrollen estrategias de apoyo y búsqueda de información con los propios párvulos y párvulas, con sus pares o profesionales de la institución. *“El propio mediador es el primer modificado, el más necesitado de automodificación para poder llegar al educando” (Avanzini, G, 1992:133. en Tébar, L, 2003:44).*

Educadoras que modelen con su propia acción para dar pistas a los niños respecto de cómo hacer determinadas cosas, como acercarse a la solución de los problemas, es decir, educadoras que modelen como aprender a aprender. (Fundación Integra, Cuaderno Pedagógico nº5)

2.4.2. Rol Mediador de la Educadora de Párvulos.

El educador debe favorecer en el niño y niña aprendizaje oportuno y pertinente de acuerdo a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico, también debe crear instancias en donde el párvulo construya sus propios conocimientos y significados. La manera de enseñanza debe permitir que los niños y niñas descubran y generen sus propios procesos, creando de esta manera instancias en donde se forme una construcción de aprendizaje significativo en cada uno de ellos. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001:14)

¹ EP, corresponde al nivel de Enseñanza Primaria que es utilizado en España, donde el autor se desempeña como académico

2.4.3. Rol de los niños y niñas en el Aula.

Según lo anterior es posible señalar que, *“el niño y la niña como sujetos-personas que son, deben asumir un rol activo, más completo y amplio en sus aprendizajes. Lo que los fortalece en su desarrollo total”* (Peralta, M. 2002)

El permitir que niños y niñas se desarrollen de forma íntegra y armoniosa, no significa que tengan una mera adquisición de contenidos , sino que sean capaces de equivocarse, de proponer, de investigar, de ser protagonistas directos de sus propias experiencias y de sus futuros aprendizajes, pues sólo de esta manera podrán entender la realidad que les rodea.

“La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Esto debe considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación.” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001: 17)

CAPITULO III: METODOLOGÍA

La investigación realizada se lleva a cabo mediante un enfoque cualitativo, este enfoque es un método de indagación usado principalmente en las ciencias sociales, el cual utiliza registros narrativos de los fenómenos que son estudiados, los que se basan en principios teóricos tales como la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social. Emplea métodos de recolección de datos con el propósito de explorar las relaciones sociales para así conocer y comprender los aspectos particulares, las situaciones específicas y la realidad única y distinguible del contexto que se encuentra indagado.

La investigación cualitativa requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan, buscando además explicar las razones de los diferentes aspectos del comportamiento. Esto quiere decir que la investigación cualitativa investiga el por qué y el cómo se determina indagar una situación específica.

El enfoque cualitativo presenta diversos diseños de investigación, sin embargo, en este proceso se consideró el diseño de investigación acción, siendo este quien da cuenta de las relaciones e interacciones sociales y de enseñanza y aprendizaje que surgen a partir de las prácticas pedagógicas. Este diseño permite conocer y comprender los aspectos particulares, las situaciones específicas y la realidad única y distinguible del aula, lo que a la vez facilita la presencia de instancias de reflexión intencionada basándose en las evidencias que se extraen directamente de las interacciones intersubjetivas que se desarrollan durante las prácticas pedagógicas.

Para la labor docente se hace sumamente importante el investigar el contexto educativo en la que se encuentra inserta de modo que pueda de esta manera analizar y reflexionar su propia práctica pedagógica, enriqueciendo de este modo su quehacer pedagógico y su ejercicio profesional, planteándose y replanteándose sus propias acciones.

Según lo anterior, la Educadora de Párvulos debe asumirse como investigadora en acción permitiendo, a través de la reflexión de la práctica educativa, la identificación de problemas, la puesta en marcha de un plan de acción como un proceso que no solo mejora las prácticas educativas, como afirma Elliot sino que *“unifica la investigación y mejora la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional”* (1991:53). La investigación en acción, entendida como una estrategia de cambio y desarrollo profesional

ofrece la posibilidad de trabajar de manera participativa y colaborativa, generando conocimiento que aporte a la calidad del sistema preescolar.

3.1 INVESTIGADOR EN ACCIÓN

El concepto de investigación en acción es entendido como la forma de conocer la realidad, con el fin de comprenderla y mejorarla, como construcción de conocimientos que incorporan la reflexión, el diálogo y la acción, complementándose y retroalimentando el proceso de transformación de la realidad. El conocimiento que se construye en estos espacios es un conocimiento crítico, ya que incorpora la acción y la reflexión, siendo el objeto de estudio, la práctica educativa.

En efecto, este es un método que permite identificar un problema específico, el cual va a ser resuelto mediante la acción, teniendo así un gran número de características que hace de la investigación acción una adecuada elección a la hora de abordar una problemática de carácter social.

Algunas de estas características son:

- La preocupación existente por la mejora de calidad de la acción y las prácticas humanas.
- El gran interés centrado en los problemas inmediatos de los profesionales y de los actores que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El interés no se basa en el intento de controlar las variables del entorno.
- Es flexible puesto que el problema, los propósitos y las metodologías pueden cambiar en el transcurso de la investigación, tiene un enfoque crítico y emancipador, es claramente colaborativo, lo que quiere decir que aquel que tiene interés en el problema observado, tiene derecho a ser incluido en la búsqueda de la solución o las soluciones, esto es, que el investigador, esté dentro o fuera del entorno del problema.

Dadas las características anteriores, es posible afirmar que la investigación acción busca transformar la realidad descubierta, buscando las formas de cambiar y replantear el quehacer educativo, todo esto por medio de algunos pasos, que se enuncian a continuación..*“apoyándose en el modelo de Lewis, Kemmis (1989), elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza, el proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico,*

construido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.” (Latorre, A. 2003: 35).

Ambos ejes están interactuando constantemente, estableciendo de tal modo una solución al problema y ampliando la comprensión de la práctica que se lleva a cabo en el aula.

El modelo de Kemmis integra cuatro fases de investigación acción, las cuales se componen por la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

“Cada uno de los momentos implica una mirada espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.” (Latorre, A. 2003: 35).

Según lo anterior, se entiende por planificación en educación al *“aspecto fundamental dentro de un proceso de desarrollo curricular, ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo”* (Bases Curriculares de la Educación parvularia, 2001: 89)

Este proceso de planificación se basa en diversos criterios generales que se señalan a continuación:

- Criterios de contextualización y diversificación: implica que la planificación debe adecuarse a las propias características, necesidades y fortalezas de cada párvulo y párvula, su familia y la comunidad circundante.
- Criterios de selección y graduación de los aprendizajes: En cada planificación, los aprendizajes esperados y contenidos a tratar deben responder a lo que es relevante y pertinente para trabajar con los niños y niñas, debiendo graduar estos aprendizajes de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo más distante.
- Criterios de sistematización y flexibilidad: *“Apuntan a conseguir la planificación como definiciones técnicas consistentes y sistemáticas, que presentan a la vez apertura y flexibilidad en distintos planos y en especial, en función de las características, fortalezas, necesidades generales y particulares de los niños y niñas, incluyendo sus ritmos, estilos de aprendizaje y niveles de logros.”* (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001: 89)
- Criterio de Integralidad: Se debe tener presente a la hora de seleccionar los aprendizajes esperados, que estos favorezcan el desarrollo integral de cada

niño y niña, equilibrando estos aprendizajes de modo que se beneficien no solo los aspectos deficitarios, sino que también aquellos ya fortalecidos.

- Criterio de Participación: Una planificación de convocar, recoger y reflejar las pretensiones de la comunidad educativa, considerando además las de familias con respecto a los niños y niñas.

En tanto la acción es comprendida como el foco de la investigación en el diseño de Investigación Acción, queriendo decir con esto que, el plan de acción es el fin último de este diseño, ya que por medio de éste se espera cambiar o mejorar la propia práctica educativa. *“La intención es lograr una mejora en congruencia con los valores educativos explicitados en la acción”* (Latorre. A, 2003:28)

“Esta acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión” (Latorre. A, 2003:47).

Por lo anterior, la reflexión es definida como *“un proceso que capacita a las personas prácticas a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos, pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemática, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica. Reorganiza la forma de pensar sobre la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica”*. (Latorre. A, 2003:19)

La observación es un procedimiento en el cual *“el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio. La observación permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos”*.

Por otra parte la observación es una técnica básica para la recogida de datos, y es clave para el enfoque cualitativo de investigación.

Un tipo de observación es la Observación participante, la cual *“se usa con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de observación y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa”*. (Latorre. A, 2003:57)

Este tipo de observación es adecuada para estudiar los fenómenos que exigen la presencia y la participación del investigador in situ de modo que se comprenda la

problemática o fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes como investigadores, estos deben estar presentes, y participar activamente de su aula, para poder investigarla y comprenderla más a fondo.

La observación participante es un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”, permitiendo al investigador acercarse a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que aquejan, entregando la instancia precisa para el conocimiento de una realidad social.

Luego de revisar las condiciones que reúne el diseño de la investigación acción se hace necesario dar a conocer la pregunta orientadora que surge del problema de estudio del presente seminario, la cual es:

1. La utilización de salas integradas de niños y niñas cuyas edades fluctúan entre los 3 y 5 años de edad, ¿favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje en ellos?
2. ¿Qué rol desempeña la mediación pedagógica al interior de una sala integrada?
3. ¿Qué formas de interacción se producen entre niños y niñas al interior de una sala integrada?

3.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Para este estudio de enfoque cualitativo se plantearon objetivos tales como el conocer de que manera aprenden los niños y niñas de 3 a 5 años de edad según su etapa de desarrollo; comprender el efecto que producen en niños y niñas, las estrategias metodológicas utilizadas por la educadora al interior de las salas integradas y, descubrir las diversas formas de interacción que se producen entre niños y niñas de 3 a 5 años de edad al interior de las salas integradas.

3.3. SUJETOS DE ESTUDIO

El contexto de estudio consiste en un aula en donde se integran a niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad, pertenecientes al nivel medio mayor y transición I de un Jardín Infantil particular ubicado en la ciudad de Valparaíso.

3.4. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Existen diversas maneras de recoger datos o buscar información, una de estas es observar lo que las personas dicen o hacen, para de esta manera tratar de descubrir lo que ocurrió (los efectos de la acción y solicitar a otros que también observaron la acción), o podemos preguntar directamente a las personas sobre lo ocurrido (los puntos de vistas de las personas amplían las perspectiva y pueden ser de suma importancia para evaluar la acción), o simplemente analizar materiales o huellas que den cuenta se lo sucedido (el análisis incluye grabaciones, filmaciones, fotografías, trabajos de los niños o niñas, registros escritos, entre otros).

Los instrumentos utilizados para recolectar los datos necesarios fueron primeramente registros, los cuales permiten captar a través de la observación directa aquellos hechos o situaciones tal cual suceden en la realidad, observando de manera objetiva, sin interpretaciones ni miradas subjetivas frente a las acciones o sucesos que ocurren al momento de observar, este instrumento de observación lleva el nombre de registro ampliado. Este tipo de instrumento permite organizar todo lo que se dice y lo que se hace en una situación determinada.

Otro tipo de recolección de información utilizados fueron las observaciones de campo, las cuales se pueden definir como una instancia o situación en donde se puede llevar a cabo una observación directa a una situación específica, sin intervenir, suponer o realizar prejuicios hacia la realidad que se observa. Las observaciones de campo permiten observar, analizar y reflexionar sobre una determinada situación.

Otros fueron los Diarios profesionales, los cuales permitían analizar y reflexionar desde una mirada más crítica y reflexiva una determinada situación, llegando a alcanzar una deliberación más avanzada y acabada de una situación particular, permitiendo de este modo obtener un crecimiento personal y profesional. Estas reflexiones alcanzadas permiten obtener aprendizajes profesionales, los cuales son fundamentales para sostener y fundamentar una labor profesional.

3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Luego de la recolección de los datos se dio inicio a un diagnóstico que arroja una serie de interacciones que se producen en esta aula específica. Estas han sido clasificadas en categorías tales como, formas de aprendizaje por parte de los niños y niñas pertenecientes al nivel, y formas de enseñanza por parte de la educadora, dando cuenta por medio de estas desde donde se centra el proceso de enseñanza aprendizaje en esta aula; tipos de interacciones que se generan al interior del aula integrada; todo esto por medio de la recolección de evidencias a partir de registros ampliados.

Posteriormente se proponen estrategias de acción frente al problema detectado, éstas han sido subdivididas en 3 ciclos de acción, creando experiencias de aprendizaje basadas en las estrategias de acción seleccionadas.

Al término de cada ciclo de acción se realizan evaluaciones basadas en registros ampliados y diarios profesionales, los cuales evidencian si las estrategias de acción se llevaron a cabo, pudiendo obtener además una visión crítica de la propia práctica pedagógica.

Por medio de la interpretación y reflexión crítica de los hallazgos encontrados en el primer, segundo y tercer ciclo de acción, emergen algunos aprendizajes profesionales, los cuales son confrontados con la propia práctica y sustentados en teoría.

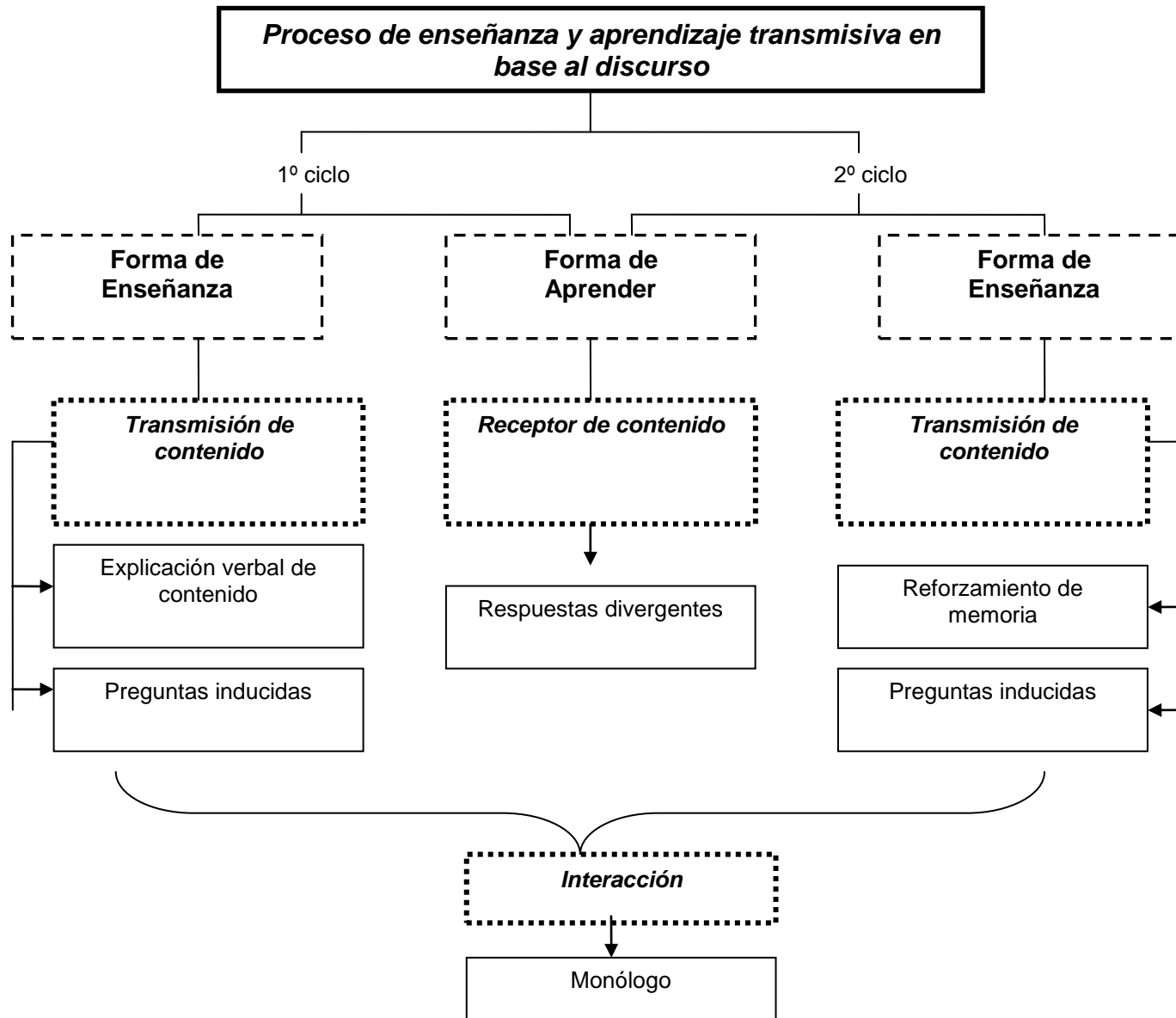
CAPITULO IV: HALLAZGOS

En base al diagnóstico realizado al grupo de niños y niñas en un aula integrada, se establecen una serie de acciones estratégicas a desarrollar, con el fin de modificar gradualmente el tipo de enseñanza- aprendizaje que se imparte dentro de este espacio educativo.

Las líneas de acción propuestas fomentan el rol protagónico de los niños y niñas, y para que esto se genere debe la educadora ser una mediadora del aprendizaje.

Es por ello que en este capítulo, se hace necesaria la incorporación de los esquemas y análisis de los tres ciclos de acción desarrollados en el aula integrada, para de esta forma dar cuenta del proceso de investigación y acción impartidos en esta aula integrada

4.1 Figura nº 2: Esquema 1º y 2º ciclo de acción



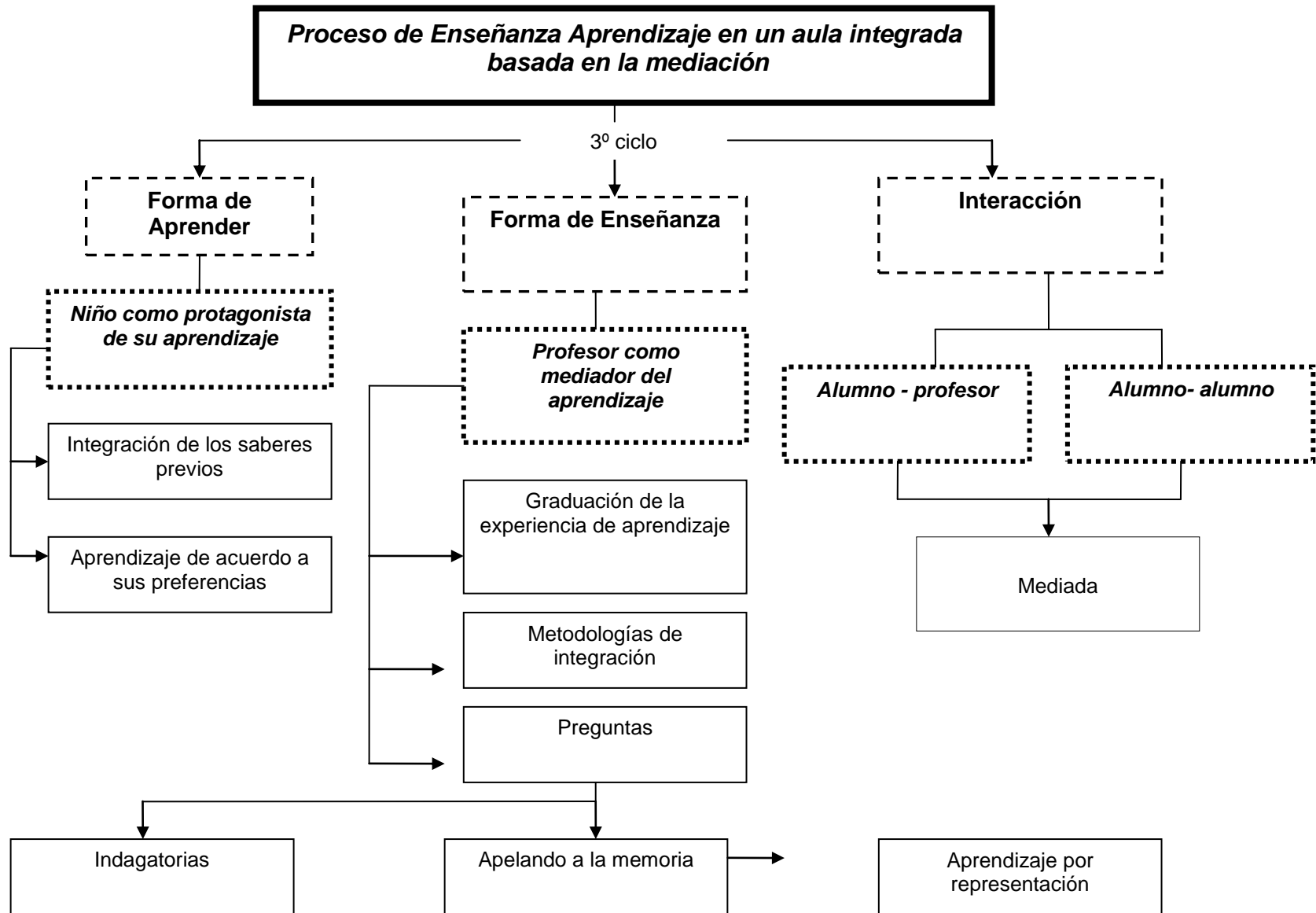
El esquema anterior muestra como a pesar de haber establecido líneas de acción basadas en la mediación de la educadora y el protagonismo de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje, los resultados no fueron tales, puesto que la educadora en el primer ciclo de acción, mostró un rol transmisivo más que mediador, en donde su centro era el transmitir los contenidos, dejando de lado aquellos conceptos, experiencias y aprendizajes que el niño trae consigo, tomando éste un papel de oyente o receptor de los contenidos expuestos por la educadora.

La educadora a su vez realizaba preguntas inducidas, esto es que, cada pregunta va con una intención específica, se espera que el niño o la niña respondan lo que es correcto para la educadora, para esto, ella guía e induce las respuestas para lograr dicho objetivo.

En el segundo ciclo de acción, los resultados no variaron, la enseñanza sigue siendo transmisiva, y la educadora apela a la memoria de los niños y niñas pero siempre esperando que respondan lo que ella dio a conocer, no específicamente lo que para ellos fue significativo.

Por todo lo anterior se concluye que el tipo de interacción que se dio en estos dos ciclos antes mencionados fue basada en el monólogo, queriendo decir con esto, que fue sólo la educadora quien protagonizó el proceso, dando cuenta de su discurso, y dejando a los párvulos y párvulas como meros oyentes.

4.2 Figura nº 3: Esquema 3º ciclo de acción



Del análisis del contenido de los registros ampliados realizados a un grupo de niños y niñas pertenecientes a un aula integrada, cuyas edades fluctúan entre los 3 y 5 años de edad, emergieron tres grandes categorías de análisis sociales relevantes que permiten visualizar e interpretar, distintos aspectos observados en el aula específica investigada, categorías que son constantes para los tres ciclos de acción realizados, exceptuando que en el primer y segundo ciclo de acción la forma de enseñanza se centraba en la transmisión de conocimiento por parte de la educadora, logrando en un tercer ciclo de acción el rol mediador del aprendizaje. Otras de las categorías dan cuenta del niño como protagonista de su aprendizaje; y la interacción que se produce entre los niños y niñas, y entre la educadora y los párvulos.

En los párrafos siguientes se dará cuenta de los hallazgos organizados en categorías de análisis anteriormente enunciadas.

4.3 ¿CÓMO SE ENSEÑA EN ESTA AULA?

4.3.1 La educadora como transmisora de conocimiento

En el primer y segundo ciclo de acción, la educadora se muestra como una transmisora de conocimiento, esto es, que no entrega los espacios y momentos para que niños y niñas den a conocer sus saberes o experiencias anteriores, siendo estos últimos solo receptores del discurso expuesto por la educadora, entregándoles las respuestas, dejando claro quien sabe, y que es lo correcto, evidenciando que para la educadora, los párvulos y párvulas son cajas negras prestas a recibir información.

Evidencia de lo anterior es lo siguiente:

Registro nº 1
<p>E: Se las voy a pasar a los niños para que las observen (dirigiéndose a la asistente) Miren esta! (les muestra una imagen) ¿Que es lo que ven en esa lámina (los niños se las pasan entre todos)</p> <p>N₁: Un sol!</p> <p>E: Un sol cierto?, pero aparecen otras cosas ahí.... Hay una chimenea que está arrojando mucho humo, ese humo se va hacia las nubes y se queda ahí y cuando entones llueve se</p>

produce la llamada lluvia ácida, la nube queda con toda la contaminación que arroja la chimenea y cuando llueve toda esa toxica cae sobre nosotros.

N₂: Entonces hay que tener paraguas

E: Si, pero a nosotros nos puede cubrir el paraguas, pero a los animalitos, a las hormigas, a las arañas, que les pasará a ellas?

N₁: Se mueren

E: Se mueren cierto?. Ustedes se acuerdan que estuvimos en economía de agua y de luz, que no podíamos gastar tanto agua y luz?

N₁: Si

E: Era porque el planeta con la excesiva contaminación se está calentando de tal manera que se está evaporando todo el agua y se nos está acabando el agua para tomar.

N₂: Y ya no tenemos agua

E: Aun queda agua, pero por eso ustedes tienen que cerrar las llaves de agua, apagar las luces, botar la basura donde?

Otra muestra de una transición de conocimiento es la siguiente evidencia:

Registro nº 2

E: Miren esto (Observan otra lámina) que es esto?

N₁: Oh!! (Sorprendidos miran la lámina)

E: Esto es un desagüe, acá toda el agua sucia que nosotros ya hemos utilizado, cuando vamos al baño y hacemos pipi y nuestras necesidades. Cuando uno tira la cadena en el baño toda esa agua viaja por unos tubos grandes que finalmente llega al mar. Estará bien eso o no?

N₂: No

E: Y porque la gente lo hará?

N₁: Porque la gente contamina

E: (Saca otra lámina en que aparece Santiago dividido en 2, un limpia y otra con smog). Miren esta lámina. Esta es la ciudad de Santiago, miren así es un día normal, cuando no hay contaminación (los niños observan la lámina). Se ven todos los edificios, la cordillera nevada, ven, esto es cuando no está el aire contaminado y acá (mostrando la otra parte de la lámina) es cuando hay mucha contaminación en el aire, cuando empiezan a regir las restricciones vehiculares

¿Alguien sabe que la restricción vehicular?

N₂: (los niños no responden)

E: Es cuando no todos los autos pueden andar circulando por la calle, dependiendo del

numero que tengan en su patente, y saben porque sucede esto?

N₃: Por la contaminación

E: Si, por la contaminación que existe en el ambiente, todos esos gases tóxicos que arrojan los autos y los buses en Santiago y que hacen que el aire sea sucio. Pero hasta el momento eso no sucederá acá, ya que si nosotros cuidamos nuestro entorno no nos tendría que suceder eso.

(Se paran los niños a observar las láminas que tengo en las piernas y Benjamín toma una y la comienza a arrugar)

Estas evidencias muestran como la educadora bloquea la participación de los niños y niñas, dando cuenta de su verdad, al igual que lo siguiente:

Registro nº 3

E: Y porque estamos hablando de esto nosotros?

N₁: De que hay que apagar las chimeneas para que no sigan contaminando

E: Cierto, por la excesiva contaminación que nos esta afectando Bien.... Miren nosotras queremos hacer un experimento con ustedes. Esta plantita del grupo 1 la vamos a ir regando casa 2 días con el agua natural, la sin contaminantes, esta agua no esta contaminada y el grupo numero 2 van a ir regando la planta, y vamos a ir registrando todos los cambios que van a ir produciendo.

E: ustedes van a elegir su grupo, a ver...agrupémonos en las mesas.¿ quien va a trabajar en el grupo 1

Ns: Yoooo

A₁: Se pueden colocar acá si quieres..

E: y con el grupo 2?..Tienen que ir registrando en el panel todo lo cambios que va sucediendo en las plantas, si se están cayendo las hojas, si están cambiando su color, si le están saliendo pelotitas en las hojas ya?? Y nos vamos a turnar...puede ser un día en la mañana el Maxi con la Flor y en la tarde el Benjamín con la Marcela

(Se dirige al otro grupo)

Y acá el grupo 2 deben turnase para regar la planta...Acá lo mismo...En la mañana 2 niños y en la tarde otros dos niños la tienen que regar., pero para eso se tienen que ir turnando y tienen que comprometerse y colocarse de acuerdo con su grupo.

N₃: Yo quiero la número 2

4.3. 2. La Educadora de Párvulos como mediadora del aprendizaje

En un tercer ciclo de acción se promueve y desarrolla un rol mediador, entendiéndose que una educadora mediadora es aquella que no entrega conocimiento sino que indaga los intereses, actitudes y contextos de sus educandos, de modo tal que niños y niñas logren encontrar sus propias respuestas; no soluciona los problemas de los niños y niñas, sino que media para que ellos y ellas mismas encuentren la solución que para ellos les resulte acertada, aun cuando la educadora deberá posteriormente corregir presuntos errores.

Una educadora mediadora está cuando se le solicita, atiende a las necesidades específicas de cada párvulo y párvula, fortalece las potencialidades de los párvulos y párvulas para un desarrollo pleno, armónico e integral, además debe entregar los espacios y posibilidades en donde el niño y niña construya sus propios conocimientos y significados.

Desde la categoría expuesta anteriormente subyacen una primera subcategoría relacionada con la *graduación de las experiencias de aprendizaje*.

a) La graduación de la experiencia de aprendizaje

Apela directamente a que se ofrezcan experiencias graduadas para los niños y niñas, esto es, acorde con las posibilidades, características y necesidades que ofrece la etapa de desarrollo en la que se encuentren los párvulos y párvulas, y al nivel de cada quien en particular, para lo cual se utiliza un formato de planificación específica para el Nivel Integrado.

Evidencia de esto es la siguiente planificación diseñada en el tercer ciclo de acción:

Nombre: El verano		Fecha: 10 de noviembre 2008	
Ámbito: Formación Personal y Social		Núcleo: Autonomía	
Aprendizaje Esperado: 4. Adquirir destrezas en el uso de algunos instrumentos punzantes, cortantes, de carpintería y jardinería, en sus respectivos contextos de empleo, tomando los resguardos necesarios, para su uso adecuado y seguro			
Aprendizaje esperado específico	3 a 4 años		4 a 5 años
	Adquirir progresivamente destrezas en el uso de instrumentos cortantes, como tijeras		Afianzar la destreza en el uso de instrumentos cortantes, como tijeras
Contenido Conceptual		Contenido Procedimental	
Conociendo el verano		Observando, Creando, Cortando	
Experiencia de Aprendizaje		Recursos	
Inicio Por medio de un relato con imágenes sobre el verano, niños y niñas irán relatando desde sus experiencias que saben sobre el verano, la educadora mediará la experiencia a través de preguntas indagatorias.		Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes para el relato • Revistas • Tijeras, • Pegamento Humanos: 17 niños y niñas Espacio Físico: - Sala de Actividades	
Desarrollo			
3 a 4 años Niños y niñas cortarán imágenes desde revistas, inicialmente con sus dedos, en un instante se les entregan tijeras para comenzar a adquirir dicha destreza, las imágenes deben aludir al verano para posteriormente pegarlas en un collage	4 a 5 años Niños y niñas cortaran imágenes sobre el verano desde revistas, utilizando tijeras mostrando seguridad en el corte, para posteriormente pegarlas en un collage		
Cierre		Evaluación:	
Niños y niñas muestran su collage y se autoevalúan		Indicadores	
		3 a 4 años: Participa expresando sus aprendizajes previos; Se inicia en el corte con tijeras.	4 a 5 años: Participa expresando sus aprendizajes previos; utiliza las tijeras mostrando cortes seguros al cortar las imágenes.

La planificación presentada anteriormente muestra cómo se toma en cuenta el mismo aprendizaje esperado, graduando en el aprendizaje específico, solicitando acciones acorde a las habilidades adquiridas o que deben adquirir según su nivel de desarrollo correspondiente. La experiencia de aprendizaje es la misma, tanto para los niños de 3 años como para los de 5 años de edad, la única diferencia es el desarrollo de ésta, donde se solicita *cortar*, pero a cada niño según sus posibilidades, puesto que a los 3 años los niños y niñas están adquiriendo progresivamente el dominio de sus capacidades motrices finas, en este caso algunos aún cortan con sus dedos en forma de pinza y están en proceso de adquirir la habilidad de cortar con tijeras, en cambio, los niños de 5 años de edad ya utilizan la tijera, sólo deben seguir dominando este instrumento mostrando un corte más seguro.

Otra graduación realizada es la de los indicadores de evaluación, indiscutiblemente si los aprendizajes esperados apuntan a conductas observables distintas, el indicador debe estar dirigido específicamente a éste.

De este modo, al realizar planificaciones graduadas exclusivas para salas integradas, niños y niñas son tomados en cuenta en su totalidad, puesto que cada necesidad y característica es de suma relevancia a la hora de crear las experiencias de aprendizaje, y no se cae en el peligro de desarrollar mayor inclinación hacia uno u otro grupo.

A continuación se puede observar una evidencia que demuestra como se gradúa durante una experiencia educativa:

Registro nº 4
<p>Luego de haber observado las imágenes referentes al verano y de haber compartido experiencias y conocimientos previos, los niños y niñas continúan con la experiencia educativa sentados en el suelo en semicírculo. Se encuentran los materiales sobre una mesa al alcance de ellos.</p> <p>E: al parecer ustedes saben mucho del verano y a la mayoría le gusta mucho ir a la playa, quede sorprendida!</p> <p>Ns: si</p> <p>N₂: yo voy con mi mamita y mi papito</p> <p>N₃: yo también y llevamos unas palas para hacer hoyos en la arena, es muy divertido. A la Victoria le gusta correr cuando el agua le va a mojar los pies</p>

N₄: a mi también

N₅: a mi también me gusta correr en la arena

E: sí?, es muy divertido cuando vamos a la playa, a mi... me gusta mucho tomar sol.

N₃: mi mamá se acuesta a tomar el sol, pero luego le da calor y se coloca bajo el quitasol

E: ah por supuesto, porque como ustedes decían, la palabra quitasol mmm su nombre lo está diciendo "nos quita el sol" ...que bien....ahora vamos a realizar algo que a ustedes les gusta mucho, miren hacia acá (mostrando la mesa en donde se encuentran tijeras, pegamento, lápices de colores, revistas y diversos materiales para realizar un collage).

N₄: vamos a recortar

N₅: vamos a pegar con las revistas

E: ah sí.?. pero siempre son los mismos en hablar y el resto que opina, que piensan que haremos estos materiales?, a ver cerremos los ojitos para concentrarnos y encontrar respuestas

(los niños y niñas cierran sus ojos)

N₅: vamos a pintar el verano

N₆: no, vamos a recortar

E: ya...y que más, sigamos pensando (indicando que cierren los ojos)

N₄: iremos a la playa

E: mmm puede ser...si, nos podremos transportar a la playa.... Que más?

N₇: recortaremos las revistas

E: haber abramos los ojitos... ustedes podrán realizar lo que quieran y como lo quieran hacer, pero antes vamos a ordenar la sala para poder seguir trabajando, pero nuevamente lo haremos por grupos, bueno?

(la educadora junto a la asistente comienzan a ordenar las mesas)

N₂: los grandes con los grandes y los chicos con los chicos, cierto tía?

E: Sayen pero recuerda que esto lo hacemos solo para poder trabajar mejor y para que nos llevemos mucho mejor. Recuerden a que grupo pertenecen

N₂: nosotros somos el grupo 2 y ellos son el grupo 1

E: pero recuerden que es solo para trabajar, el resto del tiempo ustedes pueden compartir todo el tiempo.

E: ¿quienes pertenecen al grupo 1?

N₄: yo tía

E: ¿y quién más?, nadie más?

N₆: yo soy del 1

E: todos los niños que sean del grupo 1 podrán trabajar en este lado de la sala

(en un lado de la sala se encuentran las mesas para que trabajen los niños de 4 a 5 años de edad y en el otro extremo las mesas para que trabajen los niños de 3 a 4 años de edad)

E: y en este lado se pueden sentar ustedes, los del grupo 2(indicando a los niños mayores en edad)

Al graduar las experiencias de aprendizaje se plantean objetivos para cada grupo de niños que integran esta aula integrada, así lo demuestra la siguiente evidencia:

Registro nº 5

Se encuentran los niños divididos por grupos (1 – 2) en cada extremo de la sala de actividades.

E: niños, todo lo que conversamos acerca del verano y todo lo que ustedes consideren importante o les haya llamado la atención podrán recrearlo como ustedes quieran utilizando los materiales que se encuentran en esa mesa, ustedes vendrán a escoger el material con que desean trabajar y realizar lo que deseen en torno al verano.

N₃: revistas...

N₅: yo le haré un dibujo a mi mamá de cuando fuimos a la playa

La educadora se dirige donde los niños más pequeños y les dice

E: niños si desean trabajar con revistas podrían comenzar primeramente a rasgar las hojas con las manos (mientras realiza una muestra) y si se sienten capaces lo hacen con tijeras, además le pueden ir dando la figura con la tijera cuando ya tengan el corte realizado.

N₅: así tía..... (el niño rasga con la mano)

E: muy bien....ahora si desean pueden darle la figura a lo que recortaron... pero tomen la tijera con mucho cuidado, recuerden que son objetos que si los utilizamos mal nos puede ocasionar daño.

Luego se dirige hacia el otro grupo ...

E: Decidieron que van a hacer?...tienen muchas cosas con que trabajar...

N₃: si..yo le haré un regalo a mi mamá con esto....(indicando una imagen de una revista)

E: que lindo Sayen

Los niños toman inmediatamente las tijeras para trabajar y recortan la revista

E: tengan cuidado con las tijeras, recuerden que son objetos que si los utilizamos mal nos pueden producir daño

N₅: nos puede cortar un dedo

E: un dedo y mucho más, sus compañeros del otro grupo las toman con mucho cuidado, ustedes no se apresuren tanto

Los niños de ambos grupos trabajan concentradamente en la realización del collage el cual deberán exponer finalmente ante sus compañeros

En los hallazgos anteriores se muestra de que manera la educadora gradúa una determinada experiencia educativa, solicitándoles a los niños y niñas que trabajen junto a sus compañeros de edades similares, con el objetivo de llevar a cabo un aprendizaje oportuno y pertinente en los párvulos y párvulas de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentran, respetando de esta manera los ritmos, necesidades y estilos de aprender.

Lo anterior facilita a que ambos grupos participen y trabajen de manera similar pero a la vez diferente, puesto que el nivel de exigencia es congruente con lo que el niño y niña pueda realizar

b) *Metodologías de integración*

Una segunda subcategoría que dice relación con las evidencias, son *las Metodologías de integración* que se realizan en un aula integrada, es decir, las maneras en que se genera el aprendizaje de los niños y niñas. Por una parte son las disertaciones, las cuales permiten a los párvulos y párvulas exponer y desarrollar libremente sobre algún un tema que satisfaga sus preferencias; otra metodología son los talleres, los cuales permiten agrupar a niños de edades desiguales para trabajar en equipo con un determinado objetivo el que vendría siendo el mismo para todos; y, por último, las salidas de campo, en donde los niños y niñas comparten una experiencia y aprenden de acuerdo a su propia metacognición.

Evidencia de esto es lo siguiente:

Registro de disertación
N₁ : si no se quedan callados no escucharan mi disertación. Mi nombre es Ángel y voy a hablar del museo naval
N₂ : el museo naval!
N₁ : El museo naval queda en 21 de mayo, ahí están los héroes de la patria, O'higgins y sus alas, Lord Cochane y sus alas, Arturo Prat el capitán de la Esmeralda.
N₁ : Acá encontramos muchos lugares lindos...y no se que más, que dice aquí tía (indicando el panel)
E : ahí dice sala mul.....
N₁ : ahh si, acá están los barquitos en botella. Acá se ven los cañones, pistolas, piratas y

barcos piratas. Acá está Arturo Prat y la Esmeralda y eso es todo

N₃: Los barcos piratas de la película que vi con mi papa.

E: que película Marcela?

N₃: la de los piratas

E: Como es el museo naval niños, alguien lo recuerda?

N₄: Era grande y habían muchos cañones tía

E: Ah! y que vimos en el museo naval?

N₃: Estaba Arturo Prat

E: y porque estaba Arturo Prat?

N₁: porque es un héroe

N₅: Arturo Prat manejaba la Esmeralda

E: Cierto, Arturo Prat era el capitán de la Esmeralda

N₆: y murió en la Esmeralda

N₇: también por el Huascar

E: El Huascar que era?

N₃: un barco

N₅: un barco que hicimos nosotros acá.

N₂: Un barco peruano

Estas metodologías dan la oportunidad a los niños y niñas de dar cuenta de lo que saben y lo que son, uno de estos métodos es el taller, evidencia de esto es lo siguiente:

Registro de taller

E: Niños saben que día es hoy?

N₁: Jueves

E: y recuerdan cual fue el taller de cocina que decidieron realizar?

N₂: Si, cocadas

E: Cocadas cierto, y cuales eran los materiales que debíamos tener para prepararlas

N₁: Manjar.

E: manjar y que más?

N₁: Coco

E: Pero falta lo más importante....a ver cerremos los ojitos y pensemos en el ingrediente estrella que falta para realizarlo

(Los niños realizan la acción de cerrar los ojos)

N₁: no lo se tía

E: haber una pista.....es algo muy rico que algunas veces las comemos con nuestra leche

N₁: Galletas!!!

E: si, las galletas, eso era lo que faltaba. Entonces tenemos en la mesa...

Ns: Manjar, coco y galletas

E: bien, pero ahora debemos alistarnos para cocinar...si ya tenemos nuestras manos limpias que nos falta para comenzar el taller

N₁: colocarnos los gorros

P: y para que?

N₂: Para cubrirnos el pelo

E: para cubrirnos el pelo.....y porque?

N₁: Porque así debemos cocinar

E: ya, pero debemos lavarnos las manos, cubrirnos el pelo pero porque será?

N₂: Para estar limpios

E: si para estar limpios, ya que cuando estamos cocinando debemos mantener la limpieza como medida de higiene, ustedes saben que es la higiene?

N₁: Si, es cuando uno esta limpio y ordenado

E: si es cierto, es muy importante que tengamos las manitos limpias y cubierto nuestro pelo para cocinar ya que ustedes van a cocinar para todos los niños del jardín.

E: recuerden que no debemos tocarnos la nariz con las manos, si necesitan ayuda me la piden bueno?

Ns: si

E: ahora pensemos que debemos hacer primero

N₃ : las cocadas

E: si, pero como se comienzan a hacer las cocadas?

N₁: moliendo las galletas

E: miren, existen dos maneras en que las pueden realizar.....que se imaginan con esta bolsa y esta piedra (mostrando a los niños los elementos)

N₄: Molerlos

E: ya y como?

N₁: colocando las galletas dentro de la bolsa y luego pegándole con la piedra

E: Están todos de acuerdo con saben

Ns: siiii

Otro método en donde niños y niñas pueden explorar y crear sus propios aprendizajes, es la salida de campo, a continuación un extracto de una estas salidas:

Registro de salida de campo
Los niños y niñas visitan la biblioteca infantil ubicada en Valparaíso, ahí observan libros y disponen de materiales para escoger libremente como juegos, revistas, películas, entre otros. Cada uno de los niños puede realizar actividades libres que posibiliten la construcción de su propio aprendizaje.

Según lo anterior, las metodologías expuestas demuestran la manera en que los niños y niñas construyen y desarrollan su auto aprendizaje. En este sentido, la educadora adopta un rol mediador, concepto expuesto más arriba. Se puede observar en este ámbito que son los educandos quienes llevan el rol protagónico de su aprendizaje y la dirección de la experiencia educativa.

c) Preguntas indagatorias

La tercera subcategoría corresponde a las *preguntas indagatorias*. Estas hacen referencia a las preguntas utilizadas por la educadora para indagar en profundidad en las respuestas o aprendizajes previos entregados por los niños.

Evidencia de esto es lo siguiente:

Registro nº 6
E: y recuerdan cual fue el taller de cocina que decidieron realizar? N₂: Si, cocadas E: Cocadas cierto, y cuales eran los materiales que debíamos tener para prepararlas N₁: Manjar. E: manjar y que más? N₁: Coco E: Pero falta lo más importante....a ver cerremos los ojitos y pensemos en el ingrediente estrella que falta para realizarlo

(Los niños realizan la acción de cerrar los ojos)

N₁: no lo se tía

E: haber una pista.....es algo muy rico que algunas veces las comemos con nuestra leche

N₁: Galletas!!!

E: si, las galletas, eso era lo que faltaba. Entonces tenemos en la mesa...

Ns: Manjar, coco y galletas

Otro ejemplo de esta subcategoría es la siguiente evidencia:

Registro nº 7

E: ¿¿Los trolley solo están en Valparaíso??

A₁: No, en todas las partes del mundo incluso en Islandia.

E: ¿Donde?

A₁: En Islandia, y en la nieve también.

E: en la nieve?, estas segura que en la nieve?

A₁: si esos que van por el aire con dos cables igual que los trolley

E: Ha siiii, pero mira, ¿les cuento algo? Esos no se llaman trolley, aunque lo que tiene parecido es que también usan electricidad, como dice la Sayen, esos se llaman andariveles, esos son los que están en la nieve.

A₅: a mi me gusta la nieve.

E: quienes conocen la nieve?

Ns: yooo (mientras levantan la mano)

E: y como es al nieve?

Ns: blanca

E: sii blanca

N₇: y se hacen pelotitas (..)

Ns: (se levantan imitando un lanzamiento de bolas de nieve)

E: ya volvamos a nuestros asientos.... ahora... ¿alguien quiere preguntarle algo a la Sayen, algo que no les haya quedado claro?

El indagar en los conocimientos previos de niños y niñas permite el proceso metacognitivo de párvulos y párvulas, tal y como se muestra a continuación:

Registro nº 8
<p>E: Oigan niños y como nosotros podemos ayudar a que nuestro planeta no se siga contaminando?</p> <p>N₁: Haciendo las cosas como corresponden</p> <p>E: Y como correspondería Sayen?</p> <p>N₁: Primero hay que botar la basura donde corresponde</p> <p>E: Donde corresponde cierto?</p> <p>N₁: En el basurero</p> <p>E: y toda la basura en el mismo basurero?</p> <p>Ns: Si, no</p> <p>E: Y porque no?</p> <p>N₁: Cuando ya esté lleno la bota en una parte del camión y se la lleva a una parte donde botan toda la basura</p> <p>E: Pero si nosotros observamos nuestra sala solo tenemos un basurero y que arrojamos en ese basurero? A ver cuando ustedes se suenan donde arrojan ese papel?</p> <p>N₁: Se bota en el basurero</p>

Lo anterior muestra como la educadora va mediando a través de preguntas que indagan en los comentarios o respuestas que el niño va entregando desde un tema específico, la educadora no entrega el concepto o la respuesta que teóricamente o para ella es correcta, sino que encamina al niño al encuentro del concepto o de lo que desea saber, fomentando la curiosidad, la capacidad de descubrir por sí mismo e incentivándolos a su vez a reflexionar y discutir sobre lo que se está aprendiendo.

d) *Preguntas de apelación a la memoria que conllevan a un aprendizaje por representación*

La última subcategoría que emerge de las *formas de enseñanza*, es la utilización de *preguntas de apelación a la memoria que conllevan a un aprendizaje por representación*, esto quiere decir que la educadora al realizar preguntas que permitan recordar lo previamente realizado, favorece a que niños y niñas relacionen experiencias previas con nuevos aprendizajes otorgando significados a los símbolos antes conocidos, tal y como se muestra en el siguiente hallazgo:

Registro nº 9

E: y que son los campeonatos?

N₃: son juegos largos...

E: son juegos largos en donde eligen a un equipo ganador

E: Benjamín y tienen alguna mascota?

N₁: si, es un loro

E: un loro, y de que color?

N₁: verde

A: como el loro trichahue

E: que más tiene el equipo de wanderes?

N₁: dos estrellitas

E: y que significan esas estrellas?

N₁: que son del wanderes

E: que son del wanderes, ya, y tiene algún estadio el wanderers?

N₁: si , el estadio del wanderes

E: y donde esta el estadio del wanderers?

N₁: esta en Valparaíso

Otra evidencia de la relación entre lo conocido por niños y niñas y lo que se esta conociendo se describe a continuación:

Registro nº 10

E: Como es el museo naval niños, alguien lo recuerda?

N₄: Era grande y habían muchos cañones tía

E: Ah! y que vimos en el museo naval?

N₃: Estaba Arturo Prat

E: y porque estaba Arturo Prat?

N₁: porque es un héroe

N₅: Arturo Prat manejaba la Esmeralda

E: Cierto, Arturo Prat era el capitán de la Esmeralda

N₆: y murió en la Esmeralda

N₇: también por el Huascar

E: El Huascar que era?

N₃: un barco

N₅: un barco que hicimos nosotros acá.

N₂: Un barco peruano

E: y recuerdan que paso con ese barco?
N₁: Arturo Prat salto de la Esmeralda y cayó muerto
E: y cómo cayo muerto, alguien recuerda?
N₃: le dispararon
E: ah si, y quienes le dispararon?
N₄: Los hombres malos

El niño ya posee un esquema cognitivo creado y el apelar a su memoria permite que estos esquemas vayan reestructurándose, tal como se señala a continuación:

Registro nº 11

E: Saben lo que paso la semana pasada?
N₁: El mes del mar (responde un niño)
E: ahh si, pero aún seguimos celebrando el mes del mar
N₁: Fuimos a la caleta portales
E: Fuimos a la caleta portales cierto?
N₂: Y vimos los pescados
E: si, vimos muchos pescados!!
E: Pero alguien recuerda porque no vinimos al jardín el día miércoles, les recuerda algo la fecha 21 de mayo??
N₁: El desfile!
N₂: Arturo Prat"
N₄: marinos! (Haciendo de manera espontánea pasos de parada)

En las evidencias anteriores se muestra como por medio de preguntas que apelan a la memoria la educadora facilita la articulación de los aprendizajes previos con los nuevos, puesto que el tema tratado ya es conocido desde antes y para unir la nueva información con la que ya está dentro del esquema cognoscitivo del párvulo o párvula, es necesario recordar, apelar a lo que ya se sabe para que así niños y niñas establezcan una relación entre el símbolo y su significado.

4.4 ¿CÓMO SE APRENDE EN ESTA AULA?

4.4.1. Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje

Se entiende por niños y niñas protagonistas de su aprendizaje al proceso de construcción y participación que ejercen los niños y niñas del nivel pre- escolar durante las experiencias educativas, ejerciendo éstos una participación activa de su propio proceso de aprendizaje, entregándoles las posibilidades, el espacio, tiempo y confianza para que ellos sean capaces de construir sus propios procesos sociocognitivos., considerando su saber pedagógico, valores, ideas, expectativas, problemas y principios que guían e informan sus aprendizajes.

Desde esta categoría anteriormente definida, subyacen subcategorías que dicen relación con:

a) Relacionando los saberes previos con otros nuevos, buscando comparación, formulando preguntas.

Esto es, que se relacionan los saberes previos de los niños y niñas en el transcurso de la experiencia de aprendizaje con los próximos a adquirir, esta relación surge desde las preguntas indagatorias realizadas por la educadora.

En efecto, dentro de las evidencias recogidas es posible constatar:

Registro nº 12
E: a pesar de que el trolley funciona con electricidad, ¿igual lo tienen que manejar?
A₁: a, si porque si no lo manejan se va para todos lados y pueden chocar
A₄: si po, porque tiene que manejarlo un señor o si no nos van a atropellar.
E: exacto, tiene que ser manejado para que no suceda lo que ustedes dicen.
E: ¿¿Los trolley solo están en Valparaíso??
A₁: No, en todas las partes del mundo incluso en Islandia.
E: ¿Donde?
A₁: En Islandia, y en la nieve también.

E: en la nieve?, estas segura que en la nieve?

N₁: si esos que van por el aire con dos cables igual que los trolley

E: Ha siiii, pero mira, ¿les cuento algo? Esos no se llaman trolley, aunque lo que tiene parecido es que también usan electricidad, como dice la sayen, esos se llaman andariveles, esos son los que están en la nieve.

N₅: a mi me gusta la nieve.

P₁: quienes conocen la nieve?

Ns: yooo levantan la mano

E: y como es al nieve?

Ns: blanca

E: sii blanca

A₇: y se hacen pelotitas (..)

Ns: (se levantan imitando un lanzamiento de bolas de nieve)

E: ya volvamos a nuestros asientos.... ahora... ¿alguien quiere preguntarle algo a la Sayen, algo que no les haya quedado claro?

Otra evidencia de relación de saberes previos se expone a continuación:

Registro nº 13

N₇: yo tengo un polerón del wanderers y unos pantalones del wanderers

E: verdad angelito, a ti te gusta vestirse como los jugadores del wanderers

N₇: si

N₃: a mi también

N₅: a mi también me gusta vestirme tía

E: que bien que se vistan todos como jugadores, entonces también juegan a la pelota

N₆: si a mi me gusta jugar a la pelota

E: entonces cuando salgamos ahora vamos a llevar una pelota para jugar bueno

Ns: si

N₇: y así seremos como el wanderers

E: si, nos convertiremos en jugadores estrellas como ellos

E: niños y ustedes sabían que el equipo del wanderes es el equipo mas antiguo de chile

E: Marcela tu le querías hacer una pregunta a Benjamín?

N₅: Si, que mi hermano con sus amigos juega como el wanderers

E: ah tu hermano también juega a la pelota

N₅: si
E: y lo hace como los jugadores, entonces debe jugar muy bien tu hermano
N₅: si juega muy bien
E: y en que parte juega de la cancha
N₅: en el arco
E: ah juega en el arco, y alguien sabe como se llaman aquellas personas que juegan fútbol en el arco?
N₇: arqueros
E: se llaman arqueros
N₁: yo los he visto jugar en mi tele
E: en tu tele, con tu papa
N₁: si con mi papa
E: y alguien los ha visto jugar en el estadio
Ns: no
E: díganles a si papas que los lleven a ver jugar al wanderers a estadio bueno?
 Benjamín tienes algo más que decirle a tus compañeros

Las preguntas indagatorias son fundamentales para la integración de los saberes previos de párvulos y párvulas, tal y como se evidencia a continuación:

Registro nº 14

E: Oigan niños les tengo una pregunta, ¿quien conoce la vida de las abejas?
N₁: las abejas que trabajan mucho para que la reina viva feliz
E: Sí?, ¿las abejas tienen reina?
N₁: si, es la que la manda
E: Y ¿Por qué dicen que trabajan mucho?
N₂: para sacar la miel de las flores
E: Mmm, la miel? Como harán eso??
Ns: (los niños se quedan callados esperando)
N₃: la abeja cuando va a la flor.....trae la miel
E: ah el Martín dice que cuando va hacia la flor
N₁: no, lo que pasa que cuando la abeja tiene que trabajar va a la flor y trae la miel..
E: y donde viven las abeja, como será su casa?
N₁: yo me acuerdo que vi una vez con mi mamá en una revista y era una casa redonda que colgaba de los árboles

Las evidencias anteriores muestran como los niños y niñas dan a conocer sus saberes previos desde las preguntas indagatorias realizadas por la educadora, de esta forma niñas y niños están siendo protagonistas de su aprendizaje, puesto que van uniendo sus propios saberes a los comentados por sus compañeros, van creando sus propias ideas, las que al ser expresadas por los niños pueden ser afirmadas o corregidas si es necesario, tanto por sus pares como por la Educadora.

Cada niño y niña cuenta con una estructura mental en formación, con información adquirida por medio de los estímulos del medio, por experiencias vividas con anterioridad, u observaciones que realizan en su cotidianidad, por ello que cuando se habla sobre un tema específico siempre salen a la luz aquellos hechos antes vivenciados, que al ser integrados aportan a la reconstrucción de sus esquemas ya formados.

b) Aprendiendo a partir de los intereses o preferencias de los niños.

Otra subcategoría que surge a partir de las evidencias es el aprendizaje de acuerdo a sus preferencias, es decir, las experiencias de aprendizaje son creadas desde las preferencias de los niños y niñas, son ellos los que deciden que desean hacer o aprender, tal y como se muestra en el siguiente hallazgo:

Registro nº 15
<p>E: Niños saben que día es hoy?</p> <p>N₁: Jueves</p> <p>E: y recuerdan cual fue el taller de cocina que decidieron realizar?</p> <p>N₂: Si, cocadas</p> <p>E: Cocadas cierto, y cuales eran los materiales que debíamos tener para prepararlas</p> <p>N₁: Manjar.</p> <p>E: manjar y que más?</p> <p>N₁: Coco</p> <p>E: Pero falta lo más importante.....a ver cerremos los ojitos y pensemos en el ingrediente estrella que falta para realizarlo</p> <p>(Los niños realizan la acción de cerrar los ojos)</p> <p>N₁: no lo se tía</p> <p>E: haber una pista.....es algo muy rico que algunas veces las comemos con nuestra</p>

leche

N₁: Galletas!!!

E: si, las galletas, eso era lo que faltaba.

Quando se aprende desde las necesidades de los niños y niñas, el interés crece y el aprendizaje se hace más significativo, evidencia de ello es el siguiente registro:

Registro nº 16

E: niños, escuchemos lo que nos tiene que decir Ángel, necesito que estén todos sentados o si no, no van a poder escuchar lo que Ángel les preparó.

N₁: si no se quedan callados no escucharan mi disertación. Mi nombre es Ángel y voy a hablar del museo naval

N₂: el museo naval!

N₁: El museo naval queda en 21 de mayo, ahí están los héroes de la patria, O'Higgins y sus alas, Lord Cochane y sus alas, Arturo Prat el capitán de la Esmeralda.

N₁: Acá encontramos muchos lugares lindos...y no se que más, que dice aquí tía (indicando el panel)

E: ahí dice sala mul.....

N₁: ahh si, acá están los barquitos en botella. Acá se ven los cañones, pistolas, piratas y barcos piratas. Acá esta Arturo Prat y la Esmeralda y eso es todo

Las preferencias, gustos y necesidades específicas que presentan párvulos y párvulas deben ser el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, a continuación otra muestra de ello:

Registro nº 17

E: Quiero que entre todos realicemos un tablero con todas las responsabilidades ambientales que tenemos que tener

E: ustedes van a pintar como quieran, lo que quieran, con lo que ustedes quieran, como ustedes pueden ayudar a no contaminar nuestro planeta, se les ocurren algunas ideas?

Ns: Sii (responden a la vez)

N₁: Yo voy a dibujar un basurero

E: Un basurero vas a dibujar?

N₄: Yo voy a dibujar una escoba

N₃: A mi papa y mi mama barriendo

N₅: A mi papá haciendo caca y mi mama botando los papeles

E: y luego todas estas responsabilidades las vamos a publicar en conjunto en la sala. Van a realizar sus propias normas ambientales.

Los hallazgos anteriormente señalados dan cuenta de que son los niños y niñas quienes deciden que hacer, ellos con anterioridad seleccionan lo que desean aprender; de que desean hablar por medio de las disertaciones; o que desean cocinar en los talleres realizados en el nivel, de modo que al trabajar desde sus preferencias el aprendizaje se hace más significativo, porque se realiza algo que el niño o niña desea, o que conoce y necesita profundizar.

El trabajar desde sus preferencias evita el desinterés de los niños y niñas, por esto mismo que conocer sus gustos es un factor de relevancia, puesto que párvulos y párvulas tienden a rechazar lo que no les es relevante.

4.5 ¿QUÉ TIPO DE INTERACCIONES SE DAN EN ESTA AULA?

4.5.1 Interacción entre niños, niñas y Educadora

Esta categoría hace referencia al proceso social de acciones e intercambios verbales que se generan entre los niños, niñas y educadoras del aula integrada, durante una experiencia de aprendizaje. Desde aquí se desprenden etiquetas que dan cuenta acerca de cómo la educadora conlleva e intenciona una determinada experiencia educativa mediándola gradualmente, para favorecer y estimular el auto aprendizaje de los niños y niñas y, cómo se desarrolla la interacción entre los niños y niñas del nivel.

Desde la última categoría que alude a las interacciones emergen otras sub-categorías que se dan a conocer a continuación.

a) Interacción mediada

La primera subcategoría, alude a *la interacción mediada* es decir, a las acciones que se dan en conjunto con un intercambio verbal entre la educadora con los párvulos y párvulas. La manera en que la educadora interactúa con los niños y niñas es a través de la utilización de preguntas indagatorias favoreciendo distintas instancias para la resolución de problemas

y apelando a la memoria, para apoyar el aprendizaje por representación, mediando o encaminando una determinada experiencia educativa, de modo que niños y niñas logren una autoconstrucción de conocimiento.

El rol mediador, ya se ha expuesto en la primera categoría de análisis de este capítulo, de tal forma que no se volverá a definir tal acción. A continuación se puede observar una evidencia que demuestra como se lleva a cabo la interacción mediada:

Registro N° 18
<p>N₈: Tía mire puedo moler así, tía mira puedo molerlas así</p> <p>E: si amor, como ustedes quieran, las galletas tiene que ir quedando molidas molidas</p> <p>A: tienen que quedar bien molidas</p> <p>N₉: tía mira así</p> <p>A: más molida, tiene que quedar mas molida que eso....(dirigiéndose a un niño que le mostró sus galletas)</p> <p>N₄: se rompe con la uña</p> <p>E: si, eso suele suceder, pero que podemos hacer entonces?</p> <p>N₈: si tía porque se están cayendo las galletas</p> <p>E: por eso mismo, que podemos hacer porque se nos esta rompiendo la bolsa y se caen las galletas...</p> <p>N₉: poner una bolsa más firme</p> <p>E: Sí!! podría ser una opción</p> <p>N₅: cambiar las galletas que están molidas a bolsas nuevas.</p> <p>E: ¿qué opción tomamos?</p> <p>N₃: La de la Sayen, porque tenemos todas las bolsas iguales no hay mas duras.</p> <p>E: haber entonces vayan cambiando las galletas, a otras bolsas, y los que tengas galletas ya molidas las echan a la fuente... (entrega las bolsas a cada niño)</p>

Otra evidencia de lo anterior es lo siguiente:

Registro nº 19
<p>N₆: y que hay ahí leo? (un niño preguntándole algo de la imagen)</p> <p>N₁: es el obispo, también vive ahí</p> <p>E: y quien es el obispo leo?</p> <p>N₁: no se</p>

E: pero pregúntele a algún compañero si sabe
N₁: el obispo quien es?
N₂: es un sacerdote que hace la misa los domingos
N₅: yo voy con mi papito y mamita a misa
E: ah que bien y quien mas va a misa
Ns: yo
N₂: yo tía
N₄: Yo voy con mi tata y mi tía
E: que bien, porque así Jesús se pone muy felices y los cuida todo el tiempo. y tu Leito vas a misa

La interacción mediada, permite que niños y niñas se expresen sin necesidad de inducir respuestas, tal y como se muestra a continuación:

Registro nº 20

E: perdón mi amor...haber niños si no se quedan en silencio no podrán escuchar a su compañero lo que nos trajo preparado. Siga Leito
N₁: acá vive Jesús, María y Dios (apuntando la imagen de la Catedral)
E: Si es cierto
N₁: Jesús murió en la Cruz por nosotros
N₂: Murió con uno martillo
N₁: no, murió con unos clavos que les pusieron aquí
E: Donde Leo?
N₁: acá (apuntando la mano)
N₄: pero esta en la cruz
N₁: lo colocaron en una cruz los malos
E: y porque Leito le hicieron eso a Jesús
N₁: porque si
E: pero porque si, alguien sabe porque le hicieron eso?
N₁: porque eran malos
E: ah y porque tan malos para hacerle algo así?
N₄: pero el no murió, porque después vivió
E: si, eso fue un milagro, el murió y luego resucito, volvió a vivir por nosotros.

Como se observa en la evidencia anterior, la educadora durante la experiencia educativa demuestra una intervención graduada y mediada para continuar con lo expuesto por la niña o niño. La interacción mediada fomenta en los párvulos y párvulas la construcción de sus propios aprendizajes, es decir, la educadora estimula y favorece el que los niños y niñas vayan construyendo sus propios aprendizajes, en donde sean ellos mismos quienes cimientan su conocimiento y entendimiento de la realidad, creando y rescatando de esta manera lo significativo y relevante de aquel proceso.

La educadora mediadora realiza una intervención como una manera de sustento al proceso educativo de los párvulos y párvulas, interviniendo cuando es necesario y solicitado por los niños durante el proceso.

b) *Mediación entre pares*

Otra subcategoría hace referencia a la *Mediación entre pares*, es decir el dialogo y relación que se da entre los niños y niñas del nivel integrado, siendo esta de apoyo, protección y cooperación por parte de los niños y niñas mayores del nivel, hacia los párvulos y párvulas más pequeños en edad. Evidencia de esto es lo siguiente:

<p>Registro de observación (Salida de campo)</p>
<p>En el trayecto hacia la plaza del congreso, niños y niñas mayores espontáneamente toman de las manos a los menores de edad, como medida de protección y cuidado, puesto que al saberse mayores asumen que deben ser ellos quienes los guían o acompañan en el transcurso de la salida. Suelen oírse comentarios como:</p> <p>N₁: Benja, querí venir conmigo, para que no te pase nada (lo toma de la mano)</p>

Otro ejemplo de mediación entre pares es lo siguiente:

<p>Registro de observación (Hora de almuerzo)</p>
<p>Frecuentemente a la hora de almorzar, se sientan niños y niñas en conjunto, no existiendo una distinción entre los menores o mayores de edad, sin embargo, los párvulos de superior edad ayudan a los mas pequeños a comer si los ven en dificultades, como por ejemplo al tomar la cuchara y llevársela a la boca, o simplemente</p>

porque los mas grandes terminan primero de almorzar y sienten la necesidad de ayudar a sus pares.

El cuidado y cooperación de parte de los niños y niñas mayores hacia los menores se ve recurrentemente en esta aula integrada, tal y como se muestra en la evidencia siguiente:

**Registro de observación
(Hábitos higiénicos)**

Encontrándose los niños y niñas en el baño para proceder a lavarse los dientes, frecuentemente son los niños mayores de edad los que solicitan repartir la pasta de dientes a sus compañeros, los niños y niñas más pequeños, no suelen pedir realizar esta acción, sino que solo se limitan a esperar con su cepillo de dientes en la mano; realizan la acción solo si fuese la educadora quien determina que un niño o niña pequeño lo haga, sin tomar en cuenta las peticiones de los mas grandes.

Los hallazgos anteriormente señalados dan cuenta de cómo se genera en un aula integrada la interacción y socialización entre pares, siendo ésta en ocasiones una relación de cuidado y protección desde los niños y niñas mayores -5años de edad- hacia los menores -3 años de edad-.

Por lo tanto, en diversos momentos o situaciones que se dan en la cotidianeidad, se observa una participación activa y participativa en los niños y niñas mayores del nivel, en cambio, los párvulos y párvulas menores adoptan un papel de espectadores de lo que sucede en el aula, participando solo cuando se les solicita, demostrando frecuentemente una actitud de pasividad frente a su proceso de aprendizaje.

En este capítulo se ha dado cuenta de la sistematización de los hallazgos agrupados en tres categorías de análisis: niños y niñas protagonistas de su aprendizaje, el profesor como mediador el aprendizaje y las interacciones al interior del aula integrada. En todas ellas se evidencian rasgos, discursos y realidades que subyacen; diferenciaciones entre un grupo y otro de niños, aprendizajes variados según cada etapa del desarrollo. Todos ellos necesarios de analizar y discutir en contraste con la teoría que existe al respecto. El próximo capítulo, dará cuenta de ello.

CAPITULO V: DISCUSIÓN

En este capítulo se analizan los temas relevados a partir de las categorías de análisis que surgieron en el capítulo anterior: niños y niñas protagonistas de su aprendizaje; el profesor como mediador del aprendizaje; y, la interacción que se produce entre los niños y niñas, y entre la educadora y los párvulos.

La investigación realizada arrojó en un diagnóstico inicial, una práctica educativa guiada en donde niños y niñas se mostraban como meros receptores y reproductores del conocimiento. Para la consecución de esta investigación se hace necesaria la creación de líneas de acción las cuales se llevaron a cabo para solucionar el problema detectado, estas líneas de acción abordaron la importancia de cambiar la participación del niño, que anteriormente era solo pasiva, a una participación activa y protagonista del aprendizaje y para poder lograr esto, se hace sumamente necesaria la transformación de la educadora, dejando de enseñar de manera directiva, e intentando no guiar los aprendizajes de los niños y niñas.

Lo anterior se fundamenta en la teoría conductista del aprendizaje en donde el sujeto se limita a recibir los estímulos externos entregados por el medio, y el comportamiento es condicionado, *“el comportamiento humano está determinado por contingentes sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores”* (J. Gimeno, A.L. Gómez, 2002:37).

Para el conductismo, los educadores ocupan un rol de transmisores o reforzadores de conducta y conocimiento, dando a conocer que niños y niñas son cajas negras o vacías las cuales están prestas a recibir conocimiento e información.

La secuencia mecánica de estímulo; respuesta; refuerzos, establecidos por la teoría del condicionamiento, no es recomendable para trabajarlo en la escuela, puesto que la propuesta es demasiado simplista y no refleja la riqueza de intercambios de símbolos y significados que se dan en un aula. Todo estímulo y refuerzos similares provocan diversas reacciones que incluso son contradictorias en los diferentes sujetos, momentos y contextos.

Por otra parte, cuando este método funciona, al maestro se le escapa de las manos la complejidad que conllevan los efectos secundarios que no han sido previstos y deseados que puede provocar el condicionamiento mecánico de una respuesta, además el alumno aprende de modo mecánico las conductas y al mismo tiempo se incapacita para desarrollar estrategias de cambio para esa misma conducta, limitando al párvulo y párvula en el análisis y reflexión de sus acciones, y sus conocimientos.(J. Gimeno, A. L. Gómez, 2002)

5.1. EL TRABAJO DESDE LAS CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES E INTERESES DE LOS PÁRVULOS EN UN AULA INTEGRADA

En el transcurso de la investigación, la realidad del grupo, asume una gran importancia, esto es, el hecho de ser un Grupo Integrado, con un rango de 2 años de diferencia entre los niños mayores y los menores de edad, se requiere una organización distinta del grupo de párvulos, y todo lo que conlleva.

Lo anterior se fundamenta desde las distintas teorías de precursores de la educación parvularia como, Froebel, Pestalozzi, Comenio, entre otros, que dan cuenta de la importancia de conocer y comprender la singularidad existente en cada niño, ya que cada quien aprende según su nivel, según su capacidad y según sus características, puesto que *“El entendimiento y la capacidad se manifiestan de modo muy desigual en los niños, con precocidad en unos y tardíamente en otros. Algunos a los dos años, son notablemente locuaces y despiertos para todo; otros, a los cinco, apenas pueden compararse a los anteriores”* (Comenio (1630) citado por Peralta, M. 2002: 154).

Lo anterior da cuenta de la relevancia que entregan los autores a las características particulares de cada niño y niña, siendo estas fundamentales a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, Comenio, hace referencia a que cada niño y niña aprende desde sus capacidades, las cuales son determinantes según la etapa de desarrollo en que se encuentre, por ejemplo a los 3 años de edad niños y niñas en el área cognitiva puede ya clasificar mediante 2 criterios, en cambio un niño de 5 años puede ya clasificar desde más de 3 criterios, quizás el rango de diferencia de criterios no es tan amplio, pero acrecienta la diferencia que muestran los párvulos y párvulas en el aula integrada. (Papalia, 1992)

Los hallazgos presentados en el capítulo apuntan fehacientemente a la importancia y relevancia que tiene el trabajar desde las necesidades, características, edades y niveles de desarrollo de niños y niñas, un ejemplo de esto es lo siguiente:

Registro nº2
<p>E: Niños saben que día es hoy?</p> <p>N₁: Jueves</p> <p>E: y recuerdan cual fue el taller de cocina que decidieron realizar?</p> <p>N₂: Si, cocadas</p> <p>E: Cocadas cierto, y cuales eran los materiales que debíamos tener para prepararlas</p> <p>N₁: Manjar.</p> <p>E: manjar y que más?</p> <p>N₁: Coco</p> <p>E: Pero falta lo más importante....a ver cerremos los ojitos y pensemos en el ingrediente estrella que falta para realizarlo (Los niños realizan la acción de cerrar los ojos)</p> <p>N₁: no lo se tía</p> <p>E: haber una pista.....es algo muy rico que algunas veces las comemos con nuestra leche</p> <p>N₁: Galletas!!!</p> <p>E: si, las galletas, eso era lo que faltaba. Entonces tenemos en la mesa...</p> <p>Ns: Manjar, coco y galletas</p>

Una manera significativa de tomar en cuenta estas diferencias sustanciales existentes entre los párvulos de un aula integrada, es la graduación de las experiencias de aprendizaje lo que será analizado en el siguiente párrafo.

5.1.1. La graduación de las experiencias de aprendizaje en un aula integrada

La creación de experiencias educativas deben apuntar a las características, gustos, intereses, entre otros, de cada niño y niña, tal y como menciona Froebel y Pestalozzi citados en el texto de María Victoria Peralta (2002) *“...urge que los educadores y los institutores obren de la manera que hemos indicado; esto es, eligiendo el modo o de enseñanza propia a la naturaleza de cada individuo... y convencerse de que el hombre, aún desde el seno de su madre, exige una solicitud particular”* (Froebel (1826) citado por M, Peralta, 2002).

“Por consiguiente, existe necesariamente, en las impresiones que deben serle (al niño) comunicadas por la enseñanza, una graduación que hay que respetar, y el comienzo y el avance de sus conocimientos deben corresponder exactamente al comienzo y al avance de sus fuerzas, a medida que se vayan desarrollando” (Pestalozzi (1871) citado por M. Peralta, 2002)

Según lo anterior, toda experiencia de aprendizaje en un aula debe ser graduada, más aún si ésta es un aula integrada, porque trabajar en un aula organizada de forma *Horizontal* (descrita anteriormente), no es lo mismo que agrupar en un espacio a niños en donde sus diferencias de edades supera los 2 años de edad, por ello que toda educadora antes de planificar debe detectar las características, necesidades e intereses de los niños y niñas a los cuales tiene a cargo, puesto que el eje central del quehacer educativo son éstos últimos.

En efecto, en toda planificación de las experiencias de aprendizaje se da cuenta de una correlación y respuesta al grupo con el cual se esta trabajando, como menciona María Victoria Peralta (1993) la planificación *“...implica un cuidadoso proceso de recolección de antecedentes (de observación y evaluación diagnóstica permanente), de manera que la planificación sirva efectivamente a los propósitos que se desean de ella, y no sea una etapa que hay que cumplir y que no tiene base alguna en la realidad educativa, como muchas veces sucede”*. (M. Peralta, 1993: 140).

Lo anterior implica en forma concreta que cada experiencia debe responder no solo a las características, intereses y/o necesidades grupales, sino que también de forma

indispensable a las necesidades, intereses y características que presenta cada párvulo y párvulo de manera individual.

Por lo anterior que la graduación de los aprendizajes en un aula integrada son de suma relevancia para que el trabajo que se de en este espacio sea eficaz y significativo, entendiendo y proponiendo a su vez que si se gradúan las experiencias deben graduarse los aprendizajes esperados específicos de la experiencia propuesta, ya que como es sabido en el área de Educación Parvularia, toda experiencia de aprendizaje debe sustentarse desde objetivos que en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son organizados en *Ámbitos de Aprendizaje*, desde los cuales subyacen núcleos de aprendizaje , estos núcleos “*representan ejes en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes esperados*”,(Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001:27) y desde estos últimos se extrae un aprendizaje llamado *Específico* el cual enuncia lo que se debe trabajar de manera concreta con los párvulos y párvulas y desde los cuales se extraen a su vez los indicadores a evaluar en la experiencia planificada.

En el aula integrada investigada, los niños y niñas pertenecientes al segundo ciclo de Educación Parvularia, se encuentran organizados en un espacio específico, por lo que los aprendizajes esperados son los mismos para niños de 3 a 5 años de edad, es por eso que se sugiere a la hora de planificar, la graduación del aprendizaje esperado específico, ya que de esta manera se estará explicitando concretamente que se espera realizar tanto con niños entre 3 y 4 años de edad, como con los de 4 a 5 años, ésto representado gráficamente en la descripción del desarrollo de la experiencia de aprendizaje, y a su vez se extraerán los indicadores a evaluar específicos para cada grupo de niños, y como se a dicho anteriormente la experiencia estaría creada de manera idónea para cada grupo de párvulos, siendo estos el foco principal del proceso.

Otra manera enriquecedora del proceso en donde las características de cada párvulo y párvula son fundamentales es la utilización de metodologías específicas para el grupo integrado, como lo pueden ser los talleres, que son “ un espacio de elaboración manual de un producto tangible y concreto surgido de necesidades, intereses, propuestas, problemas o emergentes de los niños y niñas, así como fruto de sus propios procesos investigativos y creativos, en donde se aprende haciendo” (B. Dávila, 2002: 2).

En efecto, la utilización de talleres en un aula integrada es de gran aporte, puesto que la composición del grupo de niños y niñas que participa de estos talleres pueden ser

heterogéneos, es decir que pueden ser participes niños de diversas edades y niveles de desarrollo, enriqueciendo a su vez el aprender haciendo, objetivo fundamental a desarrollar en la edad pre - escolar. Desde la coordinación entre práctica y proceso mental, surge un conflicto cognitivo el cual lleva al niño o niña a resolver por si mismo (haciendo), las problemáticas o situaciones que surjan.

Para lo anterior se hace necesaria la mediación de la educadora, por medio de preguntas indagatorias, y abiertas, como ¿cómo podríamos hacer...? Qué falta...? por qué crees tú...?, entre otras, tal como muestra la siguiente evidencia:

Registro nº2
A: tienen que quedar bien molidas
N₉: tía mira así
A: más molida, tiene que quedar mas molida que eso....(dirigiéndose a un niño que le mostró sus galletas)
N₄: se rompe con la uña
E: si, eso suele suceder, pero que podemos hacer entonces?
N₈: si tía porque se están cayendo las galletas
E: por eso mismo, que podemos hacer porque se nos esta rompiendo la bolsa y se caen las galletas...
N₉: poner una bolsa más firme
E: Sí!! podría ser una opción

Otra metodología de integración son las salidas de campo, las visitas culturales, en donde no se hace necesaria la parcelación de los aprendizajes, puesto que por medio de estos métodos cada niño y niña extrae o internaliza lo que él como persona y ser singular desea aprender; cada niño o niña, observará lo que quiere observar, realizará preguntas para ahondar en lo que para él es relevante y significativo.

5.1.2. Niños y niñas protagonistas del aprendizaje.

A partir de lo antes mencionado y de los hallazgos evidenciados en el capítulo anterior queda demostrado en el siguiente registro el protagonismo activo que presentan los niños y niñas en su aprendizaje y como son tomados en cuenta sus intereses y preferencias a la hora de crear la experiencia de aprendizaje.

Registro nº1
<p>N₁: Buenos días mi nombre es Sayen y les voy a hablar sobre los trolley. Los trolley es una palabra inglesa llamada trolley que significa carro en ingles.</p> <p>Los trolley son medio de transporte terrestre igual que las micros y buses, pero la gran diferencia es que va conectado a la electricidad, ¿Quieren dar una vuelta?</p> <p>E: ¿Quieren dar una vuelta?</p> <p>Als: siiiii</p> <p>N₁: (la niña se acerca y habré la puerta de la imagen)</p> <p>N₂: Por el trolley</p> <p>N₃: y pos ahí se bajan, por ahí se bajan</p> <p>N₄: y por ahí (se acerca A3 y A4 a la imagen)</p> <p>E: nooooo, pero todos sentaditos, para que su compañera pueda seguir contándonos.</p> <p>N₁: (La niña se acerca a la imagen y muestra la parte trasera del trolley)</p>

De acuerdo a lo anterior es posible señalar que, *“el niño y la niña como sujetos-personas que son, deben asumir un rol activo, más completo y amplio en sus aprendizajes. Lo que los fortalece en su desarrollo total”* (Peralta, M. 2002).

Cabe mencionar que el protagonismo de los niños es fundamental para que ellos construyan y generen sus propios procesos cognitivos, en donde sean capaces de entrelazar sus experiencias previas con lo próximo a conocer, generando de esta manera una comprensión y razonamiento para llegar a alcanzar un proceso metacognitivo.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia señalan que *“La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Esto debe considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos*

necesarios que requiere cada situación.” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001: 17).

Por otra parte, según Piaget, en un proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta lo que un educando es capaz de hacer y aprender en un momento determinado, dependiendo del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentre.

5.2. EL ROL MEDIADOR DEL EDUCADOR, EN FAVOR DEL PROTAGONISMO DE NIÑOS Y NIÑAS EN UN AULA INTEGRADA

Un factor relevante para que niños y niñas protagonicen su proceso y alcancen así una participación activa en éste, es la existencia de una intervención pasiva, es decir, un educador que asuma un rol mediador el cuál consiste en ayudar y orientar al sujeto en la autorreflexión sobre las condiciones que debe controlar para aprender de sus propios errores y experiencias. (Tébar, 2007). Además el educador debe ser un experto en técnicas y estrategias de aprendizaje para saber cómo intervenir de forma correcta en la solución de las deficiencias que vaya encontrando. Por otra parte el educador, debe generar los espacios e instancias de estrategias metodológicas basadas en la mediación, teniendo como objetivo el construir y desarrollar habilidades en el mediado para lograr así su plena autonomía.

Cuando una experiencia de aprendizaje ha sido mediada por el educador, el educando puede adquirir las conductas apropiadas; los aprendizajes; operaciones mentales; estrategias; significados; entre otros, los cuales modifican la estructura cognitiva para responder de forma adecuada a los estímulos intencionados del mediador (Tébar, 2007).

Sin embargo, para poder ejercer un cambio en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto debe comenzar desde el propio mediador, ya que él debe ser el primer modificado, el más necesitado de “auto modificación” para poder llegar finalmente al propio educando (Avanzini, G, 1992:133 citado por Tébar, 2007, 69.) El educador mediador debe en lo posible realizar un acercamiento de los niños y niñas de una manera creativa, lúdica y práctica. Por otra parte, el educador mediador debe poseer una actitud atenta ante cualquier eventualidad que pueda surgir en el proceso de aprendizaje, como el caso en que pueda verse afectado el interés del educando, para poder así ofrecerle nuevas

posibilidades o sugerencias que los motive a conseguir el que activen sus operaciones, elevando con esto su capacidad de abstracción y conocimiento.

“La metodología adoptada por el maestro atenderá a los diferentes ritmos de aprendizaje, a las estrategias más idóneas para cada contenido, a su propia preparación y a los recursos que disponga, actuando siempre con flexibilidad.

El profesor debe propiciar actividades diversas y utilizar diferentes técnicas de trabajo, de acuerdo con el momento en que se encuentre la tarea” (Tébar, L. 2007: 108)

A continuación se evidenciará una experiencia educativa, mediada por la educadora.

Registro nº 20
<p>N₁: acá vive Jesús, Maria y Dios (apuntando la imagen de la Catedral)</p> <p>E: Si es cierto</p> <p>N₁: Jesús murió en la Cruz por nosotros</p> <p>N₂: Murió con uno martillo</p> <p>N₁ : no, murió con unos clavos que les pusieron aquí</p> <p>E: Donde Leo?</p> <p>N₁: acá (apuntando la mano)</p> <p>N₄: pero esta en la cruz</p> <p>N₁: lo colocaron en una cruz los malos</p> <p>E: y porque Leito le hicieron eso a Jesús</p> <p>N₁: porque si</p> <p>E: pero porque si, alguien sabe porque le hicieron eso?</p> <p>N₁: porque eran malos</p> <p>E: ah y porque tan malos para hacerle algo así?</p> <p>N₄: pero el no murió, porque después vivió</p> <p>E: si, eso fue un milagro, el murió y luego resucito, volvió a vivir por nosotros. Ustedes saben porque?</p> <p>N₄: no</p> <p>E: alguien sabe? Y tu Leito sabes para que les expliques a tu compañeros?</p> <p>N₁: no</p>

De acuerdo a lo expresado anteriormente es fundamental relevar el rol mediador del educador, debiendo éste *“...regular los aprendizajes, favorecer el progreso y evaluarlo;*

proporcionar una relación de ayuda facilitadora de aprendizajes y, su tarea esencial, ayudar a organizar el contexto en el que debe desarrollarse el sujeto". (Tébar, 2007, pág: 69)

5.2.1. Organización del grupo y del espacio en un Aula Integrada

El reconocer la existencia de distintos grados de aprendizaje o diversos niveles de desarrollo es un factor fundamental a la hora de trabajar en un aula integrada, porque un aula integrada no sólo es la organización de niños de ciertas edades en un espacio específico, sino que conlleva mucho más, es un indagar más a fondo, un construir y reconstruir estrategias, metodologías y espacios, todo pensando siempre en el niño como centro del proceso.

En ocasiones la organización de los niños y niñas en el aula no es considerada con la importancia que se requiere, puesto que no existe una sola manera de organizarlos. En efecto, María Victoria Peralta (1993) plantea la existencia de 3 posibilidades de organizaciones, las cuales apuntan netamente a una de tipo *Horizontal* en la cual se agrupan intencionalmente a niños y niñas de edades lo más similares posibles, tomando en cuenta la edad cronológica en donde no exista una diferencia mayor a un año de edad, pudiendo de esta forma contar con niveles de respuestas y acciones similares, puesto que se tratarán temas de interés común.

Otra posibilidad de organización planteada por esta autora es la de tipo *Vertical*, la cual se caracteriza por agrupar a niños y niñas, con intereses y niveles de desarrollo diferentes, utilizando edades cronológicas distantes, como por ejemplo, niños entre 2 y 4 años de edad.

Una última posibilidad de organizar a los niños y niñas es la de tipo *Mixta*, que en esta investigación es llamada *Integrada*, en donde se mezclan las dos posibilidades de organización antes mencionadas, debiéndose aprovechar las ventajas de ambas. Este tipo de organización conlleva, además de variadas ventajas aportadas, una serie de dificultades en el área organizativa, como por ejemplo, desde el punto de vista del educador, la organización mixta trae consigo un proceso más complejo a la hora de planificar, crear experiencias educativas acorde a cada niño, sin generalizar, ni nivelar hacia los mayores o hacia los menos (M. Peralta, 1993).

Un factor relevante que emerge en el transcurso de la investigación es el espacio físico y ambiente del Aula Integrada, puesto que esta se constituye por 17 niños y niñas y 3 adultos, contando la sala con una superficie igual a 4.73 m² de longitud; y una anchura de 2.60 m², considerando los mobiliarios existentes, lo que hace que a cada niño le corresponda un 0.72 m² por niño, lo cual los limita e imposibilita en el movimiento y desplazamiento en el transcurso de las distintas experiencias de aprendizaje.

Lo anterior se sustenta desde la normativa vigente entregada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la cual señala que la superficie total mínima con la que debe contar cada sala de actividades corresponde a 1.10 m² por párvulo, lo cual evidencia la escasez de espacio existente en la sala de actividades, influyendo de esta manera en distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de esta aula específica.

Cuando hablamos de espacio en el aula, suelen ser empleados dos términos que parecen equivalentes, pero se hace necesaria la distinción de estos, ya que pese a que se encuentran íntimamente relacionados, el término espacio se refiere al lo físico, es decir, a la sala para la actividad, caracterizados estos por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Sin embargo, el término ambiente se refiere al conjunto de estos espacios físicos antes mencionados y a las relaciones que en él se establecen, como es el caso de las interacciones que se generan entre párvulas y párvulos; y, de estos últimos con la educadora.

Uno de los aspectos afectados es el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, puesto que la modificación de los espacios para la realización de estas no se hace posible, contradiciendo así una de las dimensiones del ambiente estipuladas que apunta a lo funcional, entendiéndose esto como *“el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente...Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera”* (M.L. Iglesias, 2008: 53).

Otro aspecto afectado son las interacciones que se dan en el aula, siendo estos los ruidos distractores provenientes de la sala adyacente, puesto que ambas salas se dividen solo por un biombo o pared corrediza, de material ligero, el cual no llega a su tope con el techo, teniendo una abertura de 10 cms en su parte superior, evidencia de esto es la siguiente fotografía:



Biombo corredizo con 10 cms de apertura



Fotografía tomada desde el otro extremo de la sala

Otra evidencia que apoya lo anteriormente expuesto es el siguiente registro de observación, relatándose una situación educativa en donde el ruido imposibilitó la continuidad de ésta, pudiéndose observar lo dificultoso que es en ciertas ocasiones lograr la concentración y atención de los párvulos y párvulas durante una experiencia educativa, reafirmando que la dimensión física del espacio es de suma relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Registro de observación

Los niños y niñas se encuentran realizando una experiencia educativa, la cual consiste en imaginar con los ojos cerrados una determinada narración que les va contando la educadora, para posteriormente plasmar y recrear lo que ellos lograron imaginar. Los niños y niñas se encuentran sentados sobre colchonetas, con las cortinas cerradas y en un ambiente propicio para lograr una adecuada concentración. Sin embargo, en la sala que se encuentra adyacente comenzaron a cantar fuertemente con guitarra, impidiendo de esta manera que los párvulos y párvulas pudiesen realizar su trabajo cumpliendo con el objetivo propuesto.
--

Todo lo anterior, da cuenta de la importancia del factor físico y ambiental del aula para la realización eficaz de las experiencias de aprendizaje; el desarrollo óptimo de las necesidades de juego, socialización, desplazamiento, entre otras, que el niño y la niña requieren, *“...los niños desean espacio en todas las edades. Pero en el período comprendido entre el año y los 7 años, el espacio, un espacio amplio, es casi tan deseado como la comida y el aire. Para moverse, correr y averiguar cosas a cada nuevo movimiento, sentir su propia vida en cada parte del cuerpo”* (Peralta, M. 2002: 39).

5.2.2. Interacciones en el Aula Integrada

Dentro del espacio físico descrito antes en el que se encuentran insertos los párvulos y párvulas, surgen una serie de interacciones que en ciertas ocasiones son vistas como meras acciones que se dan en conjunto entre dos sujetos o más participantes, por lo tanto, para tener una mayor comprensión sobre lo que es interacción se hace necesaria la descripción de este término, que es lo que se realizará a continuación.

Se suele definir como interacción al proceso de índole social donde se producen intercambios verbales entre dos o más sujetos. *“La interacción se produce cuando existen dos o más conductas entre dos o más sujetos y son las conductas y algo más: ese algo es*

el sentido de la relación que hay entre ambas "acciones", y tal sentido es la base de la relación simbólica que existe entre uno y otro sujeto para un momento o un lapso determinado" (A. Velasco, 2007: 2)

Lo anterior plantea que la interacción no se produce solo por la existencia de dos o mas conductas por parte de los sujetos, sino que va mucho más allá, es la relación que se da entre estas acciones la que conllevaría a una interacción real entre ambos sujetos, esto es que, por ejemplo en una escuela, la acción que realice el profesor deberá producir algún efecto en los niños y niñas, dicho efecto se representará en otra acción, surgiendo así una relación entre ambas acciones dándole real sentido a la acción transformándola en una interacción.

Lo anterior da cuenta de que al inicio de los ciclos de acción en donde la forma de enseñanza estaba enmarcada en la transmisión de conocimiento, no se establecía una interacción genuina, puesto que era solo la educadora quien daba a conocer sus posturas, sus verdades, su saber, sin interactuar con los párvulos y párvulas, sin tomar en cuenta lo que saben, evitando que sean ellos mismos quienes descubran, limitándolos en todos los sentidos en su aprendizaje. Lo que en estos dos primeros ciclos se planteaba no era una interacción, si no que un simple monólogo, ya que "el monólogo es la forma privilegiada de la comunicación en el aula, entonces la interacción resultante tiene consecuencias obvias para la clase de instrucción, formación y educación que reciben los educandos, que, en tal sentido, habría que denominar "oyentes" antes que educandos" (A. Velasco, 2007: 3), y es lo que eran estos niños, unos oyentes y receptores de lo que la educadora tenía para contar.

Pero en un tercer ciclo de acción, la educadora dio un vuelco considerable, puesto que en este último ciclo, se establecen 2 tipos de interacciones notables, una de las cuales es la *Interacción Mediada*, ésta interacción es la que se establece entre los niños y niñas y la educadora, interacción que se fundamenta en el rol mediador de la educadora, en donde por medio de preguntas indagatorias espera recibir respuestas de los niños y niñas.

Es por lo anterior que se plantea que toda interacción debe traer consigo una intención para que se produzca de forma verdadera, ya que "*la estructura de la interacción se define inicialmente por la intención (usualmente instantánea y sostenida luego) de entrar en acción conjunta con el Otro: se trata así de la presencia de dos o más intencionalidades instantáneas: sin intención no hay interacción*"(A. Velasco, 2007: 2).

Esto es, que al existir dos o más acciones coordinadas sean estas de forma espontánea o no, da cuenta de la existencia de ciertas intenciones de los sujetos participantes, por ende se puede decir que *“la interacción manifiesta en su estructura la del mundo simbólico que ambos sujetos están creando, de manera que ver la interacción es ver el mundo propio que existe entre ambos sujetos en ese momento o lapso vital”*. (A. Velasco, 2007:2).

En el caso de esta aula integrada, la educadora intenciona por medio de las preguntas indagatorias para que niños y niñas vayan respondiendo a sus propias preguntas, al existir una intención en la interacción que se produce entre niños, niñas y educadora, y al ser esta con una intención netamente mediadora, se puede afirmar que dentro de esta aula se establecen interacciones reales, genuinas y concretas, puesto que el efecto que produce esta intención mediada, es el que los niños y niñas vayan protagonizando su aprendizaje, concepto que fue ya definido anteriormente.

En efecto, la interacción antes descrita es parte de lo que se llama una interacción didáctica, siendo esta aquella que se produce en un aula. Se trata de un proceso complejo de razonamiento interpersonal en donde desde los dichos verbales de un sujeto (educadora) siguen las de otros sujetos (párulas y párvulos), estas surgen como respuestas tentativas ante retos cognoscitivos que genera la educadora, con la finalidad de que esta logre ayudar a que los niños y niñas construyan sus propios aprendizajes. (A. Velasco, 2007).

El otro tipo de interacción que se da en esta aula, es la que se produce entre pares (niños y niñas), en donde son los niños mayores de edad los que adquieren un papel protagónico del proceso, siendo estos últimos los que intentan motivar o apoyar a sus compañeros mas pequeños.

Tomando en cuenta las definiciones anteriores sobre interacción, se puede decir que quizá esta ultima subcategoría de análisis (interacción entre pares) no correspondería a una real interacción, puesto que no se produce una relación concreta entre las acciones tanto de niños pequeños y niños mayores en edad, la intención existe, ya que los niños y niñas más grandes pretenden ayudar, apoyar y cooperar con los de menor edad, pero son estos, los más pequeños los que no muestran respuesta frente a dicha intención, por ende, no se produciría una real interacción.

Todo lo anteriormente señalado invita a conocer y comprender a cabalidad lo que significa e involucra el trabajo en un aula integrada.

Un factor fundamental para el trabajo en un aula de este tipo es el rol que debe cumplir la educadora, y por medio de esta investigación se ha confirmado la importancia de un rol mediador del aprendizaje, para que de este modo niños y niñas logren protagonizar fehacientemente su proceso, construyendo sus propios aprendizajes y significados.

Para que lo anterior se produzca es necesario contar con un espacio físico acorde con el número de niños y niñas, y a las necesidades que estos presenten, puesto que a los 3 años de edad el movimiento, el juego libre y el desplazamiento constante son factores fundamentales para el desarrollo de estos. Al investigar esta aula, los párvulos y párvulas contaban con menos de un metro cuadrado para su desplazamiento, por ende el estudio del espacio físico y el cumplimiento con las normativas, sigue ocupando un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más aun en un aula integrada.

Por ello que el concepto de Aula Integrada, no es solo reunir a un grupo de niños y niñas de edades distantes, en un espacio específico, sino que esto comprende mucho más, es un conocer en profundidad las características de cada párvula y párvulo según su nivel de desarrollo, sus preferencias y estilos, de modo que a la hora de planificar o crear las experiencias educativas, estas deben considerar al niño y la niña de manera integral y singular.

CONCLUSIONES

A partir de los objetivos planteados en esta investigación se desprende que el trabajo en un aula integrada es un proceso complejo, ya que no sólo es la organización de niños de ciertas edades en un espacio específico, sino que conlleva mucho más, es un indagar más a fondo, un construir y reconstruir estrategias, metodologías y espacios, todo pensando siempre en el niño como centro del proceso educativo. Involucra a su vez una serie de factores que de una u otra forma se entrelazan, algunos de estos son: la planificación, la organización de los espacios y ambientes; el rol que cumplen tanto niños y niñas como la propia educadora dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como se detallará en los siguientes párrafos.

En nuestra región son variados los establecimientos educacionales que presentan el aula integrada como una de sus modalidades de trabajo, pero ¿cuál es el criterio utilizado para la implementación de modalidades como ésta?, ¿qué teoría los sustenta?, o ¿la organización de los niños y niñas es netamente un tema de espacio, o de recursos económicos?.

Las interrogantes anteriores subyacen desde las evidencias constatadas en esta investigación, las cuales dan cuenta de como el trabajo “integrado” implantado en el aula investigada, no tiene un sustento que avale este tipo de modalidad. El trabajo dentro de ésta, era generalizado, los aprendizajes eran comunes para todos los niños y niñas, sin tomar en cuenta la diferencia sustancial de edades existentes entre este grupo de párvulos y párvulas, siendo los aprendizajes acordes a un solo grupo de niños, en este caso, los mayores.

Según lo anterior, se hace necesario relevar el cumplimiento de los objetivos específicos planteados al inicio de esta investigación, como lo son el conocer de que forma aprenden los niños y niñas según su etapa de desarrollo; el efecto que produce en estos mismos niños las metodologías utilizadas por la educadora al interior de un aula integrada; descubrir las diversas formas de interacciones que se producen en este espacio estudiado y el poder finalmente identificar de manera concreta las estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje activo y participativo de los niños y niñas.

En el proceso de investigación se pudo detectar que niños y niñas de 3 a 5 años de edad aprendían de manera desigual, puesto que, como se dijo en el párrafo inicial, los aprendizajes (específicamente los objetivos de estos), apuntaban claramente hacia los niños y niñas mayores, no tomando en cuenta la singularidad de la totalidad de los educandos, generando en los niños y niñas mayores una actitud participativa frente a las

experiencias de aprendizaje, y adoptando un rol de cuidador, protector y cooperador de los niños y niñas más pequeños, siendo estos últimos espectadores de lo que sucede a su alrededor, participando sólo en la medida que se les ha solicitado, tomando un rol pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello que una de las estrategias principales a utilizar a la hora de planificar es conocer y comprender las distintas características, necesidades e intereses de los niños y niñas, diagnosticar a fondo al grupo de niños, de modo que al diseñar el currículum sean estos factores, el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. El modo integrado de organizar a los niños y niñas otorga variadas ventajas, siendo una de estas, la aportada al desarrollo socio-emocional e intelectual de los niños y niñas, al poder estos últimos relacionarse, compartir y vivir diversas experiencias con compañeros de edades diferenciadas, pero en conjunto con estas ventajas, el aula integrada presenta una serie de dificultades en el área organizativa, esto es que, la organización mixta trae consigo un proceso más complejo a la hora de planificar y crear las experiencias educativas las cuales deben ser congruentes a cada niño o niña, sin generalizar, ni nivelar hacia los mayores o los menores, para entregar aprendizajes adecuados para cada nivel de desarrollo en el que se encuentren los párvulos y párvulas.

Para concretar lo anterior se propone como estrategia de enseñanza para la facilitación del aprendizaje activo y participativo de los niños y niñas en un aula integrada, la utilización de una planificación específica para estas mismas (expuesta en los hallazgos), en donde la experiencia educativa se gradúa en aspectos como: el aprendizaje esperado específico, el desarrollo de la experiencia y finalmente los indicadores de evaluación (los cuales surgen directamente desde el aprendizaje esperado específico), tal y como se implementó en el tercer ciclo de acción, evidenciando cómo párvulos y párvulas eran considerados de modo integral en su proceso, siendo más participes y protagonistas de su aprendizaje.

Un factor de relevancia es el giro que debe dar la educadora en base a su rol dentro del proceso, puesto que al tomar un rol de mediadora, estaría abarcando todo lo antes mencionado, como el conocer al niño en su integralidad y singularidad, dejar que éste sea el único protagonista y constructor de su proceso. El educador debe ser el primero en modificarse, planteando y replanteando nuevas estrategias y modelos, para poder llegar así a los párvulos y párvulas, puesto que los estilos más comunes de los educadores, son por ejemplo, la poca creatividad, los pocos cuestionamientos de la propia práctica, el acomodo al quedarse en lo simple, evitando con todo lo anterior un proceso de organización más complejo en todos los aspectos que involucran un aula.

El ejercicio analítico y reflexivo aportado por esta investigación da cuenta de la importancia del conocimiento pleno y real del grupo de niños y niñas con el cual se desea

trabajar, repercutiendo esto no solo en las Educación de Párvulos, sino que también en todos aquellos profesionales que tiene la oportunidad de relacionarse con personas, porque el trabajar con sujetos, es un proceso complejo, más aún si éste grupo de sujetos es de edades diferenciadas, he ahí la importancia de graduar los aprendizajes, tomando en cuenta la singularidad de cada integrante del grupo, para que niños y niñas obtengan finalmente un aprendizaje coherente y pertinente.

Para el logro de lo anterior se hace necesaria la creación de estrategias metodológicas acordes al grupo con el que se va a trabajar, puesto que no se puede llevar a cabo una estrategia pensada y creada para un grupo de educandos de 5 a 6 años de edad, en un aula, en donde se integran a niños de 3 a 5 años, que muestran diferencias concretas y específicas.

De esta manera, el trabajo en un *Aula Integrada* se convierte en un factible y concreto modo de organización de niños y niñas en un aula, en la medida que sea implementada correctamente, es decir, tal y como se ha mencionado en esta investigación, respetando los espacios; ambientes; necesidades; características, e intereses de los párvulos y párvulas en cuestión; y, por sobre todo, que exista una modificación de la educadora, en donde esta última pueda analizar y reflexionar críticamente su propio quehacer pedagógico, tal y como se ha llevado a cabo en el proceso de investigación acción expuesto, de modo que se pueda generar un cambio concreto en las metodologías, estrategias y experiencias de aprendizaje, considerando la graduación de los aprendizajes por medio de planificaciones específicas para el nivel integrado, como un instrumento eficaz y coherente a la realidad con la cual se trabaja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARELLANO, JOSÉ P (Ex Ministro de Educación en Chile, Septiembre 1996-Marzo 2000). Reforma Educacional Chilena. Revista CEPAL nº 73, Santiago de Chile, 2001
- BERGERON, M. El desarrollo psicológico del niño. Cuarta edición. Editorial Morata, 1992.
- BERK, L. Desarrollo del niño y del adolescente. Cuarta Edición. Madrid, Iberia. Editorial Prentice Hall, 1999.
- BUSTOS, B; CABEZAS, V; VILLARROEL, K. Construcción de Saberes Pedagógicos desde la Implementación e la Reforma de Educación Parvularia. Chile, 2005.
- GIMENO, J; PEREZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. Décima edición. Madrid, España. Editorial Morata. 2002.
- HURLOCK, E. Desarrollo del niño. Segunda edición. México. Editorial McGraw- Hill, 1982.
- IGLESIAS, MARÍA L. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista iberoamericana de educación. n.º 47. Edita OEI, 2008
- LATORRE, A. La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Primera edición. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L, 2003
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Santiago de Chile, 2001.
- MOLL, L. Vygotsky y la educación. Argentina. Editorial Aique, 1993.
- PERALTA, María V. Una pedagogía de las oportunidades, nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI. 1º edición. Santiago de Chile. Editorial Andrés bello. 2002.

- PERALTA, Maria V. El currículo en el Jardín Infantil (un análisis crítico). Segunda edición. Santiago de Chile. Editorial Andrés bello, 1993.
- PERALTA, MARIA V. La Reforma Curricular de la Educación Parvularia: Una oportunidad de generar cambios significativos para una mejor calidad. Santiago de Chile. Editorial Maval Ltda, 2002
- PRIETO, MARCIA P. Mejorando la Calidad de la Educación; Hacia una Resignificación de la Escuela, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2001
- TEBAR, LORENZO, B. El perfil del profesor mediador. Primera edición. Madrid, España. Editorial Santillana, 2003.
- TEBAR, LORENZO, B. El profesor Mediador del Aprendizaje. Santiago, Chile. Primera edición. Editorial Arrayán, 2007.
- VELASCO, ANTONIO. Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. Revista Iberoamericana de Educación nº 42/3. Edita OEI, 2007.
- WERTSCH, J. Vygotsky y la formación social de la mente. España. Editorial Paidós, 1988