



**Universidad de Viña del Mar**

ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Carrera de Educación Parvularia

“El tránsito de prácticas pedagógicas transmisivas hacia una práctica pedagógica participativa basada en la potenciación de la autonomía y el trabajo colaborativo: sistematización de la práctica profesional desde la mirada de la investigación-acción.”

**“Tesis para optar al Título Profesional de Educador de  
Párvulos y al Grado de Licenciado en Educación”**

**Tesistas:**

**Catalina Castillo Latorre**

**Melissa Gómez Llorens**

**Aracely Urquijo Flores**

**Profesor Guía:**

**Pamela Martínez Andunce**

**Viña del Mar, 2009**

## DEDICATORIA

Cómo poder sintetizar todo lo que quiero decir en estos momentos. Primero que todo quisiera dar las gracias, desde lo más profundo de mi corazón a “MI FAMILIA”, integrando en este cercano grupo de personas a mis papas, que hicieron posible que llegara hasta estas instancias; de donde obtuve siempre apoyo moral incondicional y que se preocuparon hasta de los más mínimo detalles para que todo este último proceso se hiciera más agradable. Luego, a mis hermanitas queridas, las que con un pensamiento y postura más positiva de la que yo tuve este último tiempo lograron subirme el ánimo y dejar el pesimismo de lado. A mi compañero de hace 6 años, que con su forma de vida algo diferente hizo que tomara otra mirada respecto a las responsabilidades y exigencias, recordándome todo el tiempo lo capaz que soy y todo lo que puedo dar de mí.

Como dejar de lado a mis profesores (as) que estuvieron apoyándonos durante estos 4 años de carrera, que gracias a ellos (as) pudimos salir airosas de todo lo vivido, cada uno apporto con un granito de arena, unos más grandes que otros, pero que de verdad fueron muy significativos en su medida.

Por último a mis grandes amigas y compañeras de carrera, las que tuvieron que soportar un semestre entero de regaños, de días de mal genio extremo, de tener que complementarnos y trabajar a la par de manera exhaustiva, pero gracias al esfuerzo de las tres logramos un excelente trabajo. Gracias amigas, además de haber sido compañeras de Universidad durante todos estos años, lograron entrar a mi corazón y ser parte de mi vida.

**Catalina Castillo Latorre.**

## DEDICATORIA

El comenzar a escribir estas líneas significa estar en la recta final de éste largo proceso y también decir ¡Misión cumplida!

Quisiera dedicar esta Tesis, la cual es el término de toda mi carrera a toda mi familia, Abuelos, tíos, hermanos, primos y amigos ya que cada uno de ellos aportó más que un granito de arena durante toda mi carrera.

A mi Mamá y a mi Papá, los cuales fueron un apoyo importantísimo durante todo éste trayecto, dándome fuerza constantemente y alentándome siempre durante toda esta tarea.

A mi Wife, el cual durante dos años logró que riera cuando me sentía triste y que me relajara cuando me sentía colapsada. Gracias por todo, solo tú sabes lo que fue todo esto.

A la Claudita, Juan Carlos, Josefa y Joaquín, quienes me dieron un gran apoyo; me acompañaron desde el primer día hasta el último, me vieron en innumerables ocasiones riendo, ya sea por diversas alegrías o por logros alcanzados, y otras veces llorando, casi siempre por mucho cansancio; gracias por decir siempre las palabras precisas, acompañarme y acogerme durante todos estos años.

Finalmente quiero agradecer a mis compañeras y amigas de Tesis, Cata y Ara: fueron el pilar fundamental en mi carrera, gracias por su apoyo y comprensión, cariño y amistad. Perdón por los períodos de hiperventilación, pero gracias por quererme como soy.

**Melissa Gómez Llorens**

## **DEDICATORIA**

Al escribir estas palabras comienza para mis compañeras y para mí un nuevo camino, hoy en cierta medida cerramos un capítulo más de este largo libro llamado vida. Es increíble y gratificante recordar la trayectoria realizada a lo largo de estos arduos cuatro años de carrera y llegar a la meta y poder decir, ¡lo logré!

Claro está, que nada de esto hubiera sido posible sin el inagotable apoyo, entrega, dedicación y amor de toda mi familia desde mi núcleo más cercano; mamá, papá, hermana y el resto de mi familia que por supuesto son muy importantes en mi vida y en mi desarrollo, como lo son mis queridos abuelos, mis tíos.

No quiero dejar fuera de estos agradecimientos a otra parte importante y fundamental de este proceso de formación profesional, me refiero a mis dos compañeras y amigas de tesis; Catalina Castillo Latorre y Melissa Gómez Llorens, por su inagotable paciencia, dedicación, amistad, apoyo, alegrías y consuelo en los momentos difíciles. Por supuesto agradecer a los increíbles docentes que realmente fueron un aporte, no solo en mi formación profesional, si no que también en mi desarrollo personal. Gracias por su apoyo y enseñanza. A mis compañeras y amigas de toda la carrera, gracias por su apoyo y compañerismo.

Por último, no quiero dejar de agradecer a todos mis amigos que aportaron en mi proceso de formación profesional y a una persona en especial que me brindó mucho apoyo y contención emocional durante este último tiempo de desesperación.

¡GRACIAS!

**Aracely Urquijo Flores**

## **AGRADECIMENTOS**

Queremos agradecer a los profesores que tuvimos durante toda nuestra carrera, y que hicieron posible el lograr alcanzar nuestras metas y objetivos.

Gracias por la paciencia, el apoyo y la comprensión que tuvieron con todas nosotras durante cuatro años.

También queremos agradecer a nuestras supervisoras de práctica, aunque sus informes hayan sido agotadores, nos hemos formado correctamente como Educadoras de Párvulos debido a sus incansables exigencias y correcciones constantes.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Preguntas Investigación</b>	<b>26</b>
<b>1.2.1 Objetivos de la investigación</b>	<b>26</b>
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Reforma Educacional Chilena</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Reforma Curricular de Educación Parvularia</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Los procesos formativos del párvulo</b>	<b>29</b>
<b>2.4 Rol de la educadora</b>	<b>29</b>
<b>2.5 Las Prácticas Pedagógica, su incidencia en la formación de los párvulos</b>	<b>32</b>
<b>2.5.1 Contexto en el que Surgen las Prácticas Pedagógicas</b>	<b>33</b>
<b>2.5.2 Relaciones Establecidas en las Prácticas Pedagógicas</b>	<b>34</b>
<b>2.5.2.1 La Interacción como Base de las Prácticas Pedagógicas</b>	<b>34</b>
<b>2.5.2.2 El Poder y La Jerarquización en las Prácticas Pedagógicas</b>	<b>35</b>
<b>2.5.2.3 Efectos de la Práctica Pedagógica en los Alumnos</b>	<b>36</b>
<b>2.6 Prácticas pedagógicas desde un Paradigma Tradicional de la enseñanza</b>	<b>37</b>
<b>2.7 Prácticas pedagógicas centradas en la directividad</b>	<b>37</b>
<b>2.8 Prácticas pedagógicas transmisivas</b>	<b>39</b>

<b>2.9 Prácticas pedagógicas Escolarizadas</b>	<b>41</b>
<b>2.10 Proceso formativo de los párvulos en el contexto del siglo XXI</b>	<b>43</b>
<b>2.10.1 Desarrollo de autonomía en los procesos formativos del párvulo</b>	<b>43</b>
<b>2.11 Trabajo Colaborativo en los procesos formativos de los párvulos.</b>	<b>44</b>
<b>2.12 Teorías del aprendizaje en una perspectiva tradicional</b>	<b>46</b>
<b>2.12.1 El Conductismo</b>	<b>47</b>
<b>2.13 Teoría del aprendizaje bajo los nuevos enfoques</b>	<b>48</b>
<b>2.13.1 Enfoque Constructivista</b>	<b>48</b>
<b>2.13.2 Socio constructivista</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Tipo de Investigación utilizada. Descripción y fundamentación</b>	<b>52</b>
<b>3.2 Tipo de diseño utilizado. Descripción y fundamentación</b>	<b>53</b>
<b>3.3 Preguntas de investigación. Formulación</b>	<b>55</b>
<b>3.4 Objetivos de la investigación. Formulación</b>	<b>55</b>
<b>3.4.1 Objetivo general</b>	<b>55</b>
<b>3.4.2 Objetivos específicos</b>	<b>55</b>
<b>3.5 Criterios de selección cultural. Formulación y descripción</b>	<b>55</b>
<b>3.6 Procedimientos de recolección de la información. Descripción y fundamentación</b>	<b>56</b>
<b>3.7 Procedimientos de análisis de la información. Descripción y fundamentación</b>	<b>57</b>

<b>3.8.1 Tabla primer ciclo de acción</b>	<b>59</b>
<b>3.8.2 Tabla segundo ciclo de Acción</b>	<b>60</b>
<b>3.8.3 Tabla tercer ciclo de Acción</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO IV: HALLAZGOS</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Primer ciclo de acción</b>	<b>63</b>
<b>4.1.1 Categoría de Análisis: Primer inicio en el trabajo autónomo por parte de los niños (as)</b>	<b>63</b>
<b>4.1.1.1 Búsqueda de soluciones</b>	<b>63</b>
<b>4.1.1.2 Iniciativas asociadas a la participación que buscan la reafirmación o autorización del adulto</b>	<b>64</b>
<b>4.1.1.3 Opinar, comentar y o contribuir</b>	<b>65</b>
<b>4.1.1.4 Coartar la toma de decisiones</b>	<b>66</b>
<b>4.1.1.5 Negación de la Autonomía</b>	<b>67</b>
<b>4.1.2 Categoría de Análisis: Aprendizaje Activo</b>	<b>68</b>
<b>4.1.2.1 Aprender Haciendo</b>	<b>68</b>
<b>4.1.2.2 Aprender Imitando</b>	<b>70</b>
<b>4.1.3 Categoría de Análisis: Atisbos de Trabajo Colaborativo</b>	<b>71</b>
<b>4.1.3.1 Escaso trabajo colaborativo</b>	<b>71</b>
<b>4.1.4 Categoría de Análisis: Comienzos de obtención del Aprendizaje Significativo</b>	<b>73</b>
<b>4.1.4.1 Precario trabajo con conocimientos previos</b>	<b>73</b>
<b>4.1.4.2 Relacionando los preconceptos con nuevos conceptos</b>	<b>74</b>
<b>4.1.5 Esquema Primer Ciclo de Acción</b>	<b>75</b>



<b>4.1.6 Síntesis del Primer Ciclo de Acción</b>	<b>76</b>
<b>4.2 Segundo Ciclo de Acción</b>	<b>77</b>
<b>4.2.1 Categoría de Análisis: Inicio en el desarrollo de la Autonomía</b>	<b>77</b>
<b>4.2.1.1 Búsqueda de soluciones</b>	<b>78</b>
<b>4.2.1.2 Toma de Decisiones</b>	<b>79</b>
<b>4.2.1.3 Opinar, comentar y o contribuir</b>	<b>80</b>
<b>4.2.2 Categoría de Análisis: Atisbos de Trabajo Colaborativo</b>	<b>81</b>
<b>4.2.2.1 Trabajo en equipo</b>	<b>82</b>
<b>4.2.3 Categoría: Primer inicio para alcanzar un aprendizaje significativo</b>	<b>84</b>
<b>4.2.3.1 Pequeña indagación en conocimientos previos</b>	<b>84</b>
<b>4.2.4 Categoría: Aprender Haciendo</b>	<b>86</b>
<b>4.2.4.1 Aprender Haciendo</b>	<b>86</b>
<b>4.2.5 Esquema Segundo Ciclo de acción</b>	<b>88</b>
<b>4.2.6 Síntesis Segundo Ciclo de acción</b>	<b>89</b>
<b>4.3 Tercer Ciclo de acción</b>	<b>90</b>
<b>4.3.1 Formas de Enseñanza</b>	<b>90</b>
<b>4.3.1.1 Formas de Enseñanza que propician la participación</b>	<b>90</b>
<b>4.3.1.1.1 Preguntas Abiertas</b>	<b>91</b>
<b>4.3.1.1.2 Potenciación a la toma de decisiones</b>	<b>92</b>
<b>4.3.1.1.3 Preguntas sobre conocimientos previos</b>	<b>95</b>
<b>4.3.1.2 Formas de Enseñanza pasiva</b>	<b>97</b>
<b>4.3.1.2.1 Instrucciones</b>	<b>97</b>

<b>4.3.1.2.2 Preguntas Cerradas</b>	<b>98</b>
<b>4.3.1.2.1 Favoreciendo la adquisición de contenidos conceptuales</b>	<b>99</b>
<b>4.3.2 Formas de Aprendizaje</b>	<b>101</b>
<b>4.3.2.1 Aprendizaje Participativo</b>	<b>101</b>
<b>4.3.2.1.1 Toma de decisiones</b>	<b>101</b>
<b>4.3.2.1.2 Definición de roles</b>	<b>104</b>
<b>4.3.2.1.3 Respuestas de los niños a las preguntas abiertas</b>	<b>107</b>
<b>4.3.2.1.4 Conocimientos previos de los niños</b>	<b>108</b>
<b>4.3.3 Esquema tercer ciclo de acción</b>	<b>112</b>
<b>4.3.4 Síntesis del tercer ciclo de acción</b>	<b>113</b>
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN</b>	<b>114</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>131</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>133</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso formativo que permite desarrollar en las personas, no solamente saberes y contenidos como parte de un currículum formal, sino que también facilita y entrega a cada persona, valores culturales de la realidad en la cual están inmersos. Este proceso formativo que comienza desde el minuto en que nacemos y que nos acompaña durante toda nuestra vida, nos entrega herramientas necesarias para defendernos en ella, sin embargo, éste fin educativo se ve entorpecido con ciertos elementos discordantes, entre las diversas realidades, en las que se imparte la educación propiamente tal.

Una de las realidades institucionales estudiada, de la cual pudimos ser partícipes, presenta una limitación en su metodología de enseñanza, que obstruye en cierta medida, el desarrollo integral de los párvulos. El problema se centra principalmente en una institución Particular con empadronamiento de la JUNJI, en el Primer Nivel Transición, el cual fue identificado a través de distintas metodologías como grabaciones, registros ampliados, etiquetaciones, categorías y análisis, con una participación pasiva por parte de la alumna, que nos permitió comprender el contexto, limitaciones y respuestas esperadas y obtenidas por los párvulos.

En primera instancia se realizó un diagnóstico que nos permitió comprender la realidad educativa del nivel, la metodología que es implementada por parte de la educadora del aula para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego de analizar y estudiar minuciosamente el contexto en el cual estábamos presentes, logramos identificar como problema una práctica pedagógica que se caracteriza por general el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una metodología conductista-directiva con énfasis en la escolarización; generando un aprendizaje con poco protagonismo por parte de los párvulos, lo cual conlleva a una dependencia al método impartido en el aula y a la búsqueda del refuerzo positivo.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, se plantea implementar una propuesta de mejora, la que siguió la misma metodología iniciada en el proyecto realizado en el primer semestre del 2009, bajo el enfoque de investigación-acción. Para lo cual, se implementó

un tercer y último ciclo, esperando generar cambios significativos en el aula, utilizando como estrategias de acción, la potenciación de la autonomía, a través de la resolución de problemas, toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

A partir de la implementación del tercer ciclo de acción, nacen los hallazgos de la investigación, los cuales fueron analizados y contrastados con la teoría, generando una discusión reflexiva respecto a la realidad investigada.

Con la realización de esta investigación, se logra una modificación en la iniciativa de los niños y niñas y en la metodología de enseñanza de la educadora, para que de esta manera los protagonistas de este proceso puedan construir su propio aprendizaje, evidenciando que tanto la relación alumno -profesor como el proceso de enseñanza-aprendizaje entregado, puede darse a niveles más participativos e integrador entre todos los presentes en el aula.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La educación abarca todas las etapas de la vida, como también los más diversos espacios de la sociedad en que vivimos. Cuando investigamos o reflexionamos en educación debemos intentar mirar el desarrollo completo del ser humano. Hasta aquí las mayorías de las investigaciones se vinculan a una mirada de las disciplinas científicas. Sin embargo, la investigación y escritos sobre educación deberían ser eminentemente concientizadoras en el sentido de que tienen una injerencia directa en la acción social.

Los profesionales de la educación deben participar conscientemente en la construcción del mundo que se viene forjando. Creemos que en educación no es prudente hacer una distinción entre objeto y sujeto de estudio, sino que tenemos que dedicarnos a buscar el conocimiento en acción para construir un mundo mejor, porque asumimos que la realidad se hace y se construye en un proceso dialéctico a partir de este conocimiento.

Como docentes debemos estar inmersos en el objeto de estudio, en una realidad social que continuamente nos descompone debido a las injusticias y crecientes diferencias sociales, la indiferencia de algunos y la superioridad de otros, males sociales que abundan en la educación. Por tanto, en educación se requiere de una metodología de creación pedagógica que refleje permanentemente estos conflictos de clases, género, generacionales, culturales, y que no nos permita alejarnos del marco conceptual de una realidad educativa diferenciada.

Si habláramos de los estudios realizados en educación, podríamos decir que éstos son muchos y que además abarcan una amplia gama de temáticas contingentes, pero sin embargo en los niveles de educación Parvularia, las documentaciones existentes nos indican que existen muchos autores que han realizado investigaciones, pero pocos con metodología de investigación acción participativa, no pudiendo comprender ni realizar cambios significativos en la cotidianeidad de sus praxis educativas.

Las prácticas pedagógicas en Educación Parvularia tienen sus fundamentos en los precursores de la misma, desde Froebel, Agazzi y Montessori entre otros, los esfuerzos

han estado puestos en desarrollar las capacidades del párvulo de manera integral. Desde luego, esto ha implicado para el nivel la constante preocupación por responder a los cambios y a los diferentes contextos en que se desarrolla.

En Chile, en la década de los 90, se necesitaban personas que tuvieran la capacidad de reproducción, por lo tanto, se educaba para eso, sin embargo, hoy en día se plantea reconstruir la pedagogía, considerando lo que el país actualmente requiere, es decir una educación que entregue nuevas competencias más complejas, donde sean los propios sujetos los protagonistas de su aprendizaje.

Para responder a estos nuevos desafíos, la Reforma Educacional chilena, tiene a su base el paradigma constructivista o de construcción de conocimiento. *“En sus variadas versiones, el constructivismo pedagógico recoge la idea elemental de que el conocimiento es algo que construye el sujeto, y que el educando se desarrolla fundamentalmente haciendo cosas, no tanto recibiendo información de la realidad”* (Mineduc, 2000: 365).

Debido a las razones anteriormente señaladas, desde 1996, en el Gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz Tagle, se pone en marcha la Reforma Educacional, que implicó nuevas estructuraciones en el sistema general de la educación Chilena. Estos cambios estuvieron orientados a una serie de innovaciones llamados “Pilares de la Reforma Educacional”; siendo estos la Reforma Curricular, Perfeccionamiento Docente, Extensión de la Jornada Escolar Completa y Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, los que surgen debido a la gran problemática que existía en nuestra educación.

Dentro de la Reforma Curricular se incorpora a la Educación Parvularia como nivel del sistema escolar chileno y se comienzan a elaborar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, modelo que valida y sustenta la educación preescolar. Estas Bases Curriculares se originan con el fin de orientar sobre aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas de los distintos niveles educativos. Cabe destacar que, la educación Parvularia comprende desde los 85 días hasta el ingreso de la niña o niño a la educación básica, sin ser obligatorios ninguno de éstos niveles pedagógicos.

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 niños y niñas.

Todo lo anteriormente señalado ha demandado transformaciones tanto a la escuela, para cambiar sus prácticas y procesos, como a los profesores para innovar o mejorar las prácticas pedagógicas inscritas en las aulas.

Dado las implicancias y efectos que tiene las prácticas pedagógicas en la formación de personas se hace necesario investigarlas y estudiarlas en su complejidad, considerando que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en educación son el punto de partida para el análisis y la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje que hoy día se está llevando a cabo por docentes que pertenecen a un establecimiento educativo en particular.

Para poder plantear el problema presente en la práctica pedagógica investigada, se hace necesario definir qué son las prácticas mismas; entendiéndolas como los procesos de intercambios de experiencias entre docentes y estudiantes que surgen en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es ampliamente sabido que éstas tienen importantes efectos en el aprendizaje y la formación de personas. Por lo tanto, 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. Ellas incluyen desde las consideradas más burocráticas o rutinarias, como confeccionar planillas o pasar listas, hasta aquellas que involucran el trabajo del profesor en torno al conocimiento y la variedad de interacciones en las que se compromete con sus alumnos”* (Prieto, 2001: 19).

Por otra parte, si desglosamos el concepto de prácticas pedagógicas concebimos dentro de este, la acción pedagógica como *“una disciplina que se mueve entre la teoría y la práctica, y que debe valerse de la primera para crear formas de mejorar la efectividad*

*de la segunda en el aprendizaje de las personas, por medio de la experiencia y la investigación, de cualquier naturaleza que ésta sea". (Ordoñez C, 2004: 7)*

Una vez comprendido aquellos conceptos, se puede deducir que la práctica pedagógica vivenciada en el nivel transición I, de una institución Particular con empadronamiento de la JUNJI, ubicada en la ciudad de Viña del Mar, tiene como característica, una práctica educativa conductista- directiva, con énfasis en la escolarización, en la cual se percibe protagonismo de la educadora por sobre los niños y niñas del nivel, transmitiendo los conocimientos a los párvulos, en vez de considerar sus aprendizajes previos para poder realizar una reconstrucción significativa de manera conjunta con los nuevos aprendizajes. Es decir, la educadora busca que los niños y niñas reproduzcan sólo aquello que ella quiere e intenciona para que se realice de determinada manera.

Al referirnos que las prácticas pedagógicas tienen carácter conductista, muchos autores plantean que *"las personas nacen como una tábulas rasas, es decir, sin ninguna tendencia innata a comportarse ni de una manera ni de otra. Con el pasar de los años el ambiente va moldeando, o condicionando, al individuo con características y modos de comportarse únicos. En educación, esto puede implicar desarrollar un ambiente en la sala de clases que promueva comportamientos deseables en los alumnos"* (Arancibia V, Herrera P, Strasser K, 2007: 47), situación que se percibe en la práctica pedagógica investigada.

Por otra parte, antes de seguir delimitando las características del conductismo pedagógico, es necesario detenernos, en el cómo definimos el aprendizaje, y cómo creemos que éste ocurre.

Si hablamos del concepto aprendizaje, podemos decir que éste ha sido definido por muchos teóricos, profesionales de la educación e investigadores. Shuell lo define como *"el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia"*. (Schunk, 1991: 35)



Vigotsky, 1979, explica el aprendizaje desde el constructivismo social, o aprendizaje situado. Los procesos de aprendizaje y desarrollo se influyen entre sí; o sea, que existe unidad pero no identidad entre ambos. La instrucción o enseñanza adecuadamente organizada debe estar basada en la negociación de zonas de desarrollo próximas; es decir; debe servir como un imán para hacer que el nivel actual de desarrollo del educando se integre con el potencial. (Vigotsky, 1979 citado por CH. Crook: 1998).

Al respecto, las teorías del aprendizaje ofrecen al docente estrategias y técnicas validadas para facilitar aprendizajes, así como en la fundamentación para seleccionarlas inteligentemente, sin embargo todavía muchos docentes están ejerciendo sus prácticas bajo las restricciones de una fundamentación teórica limitada.

Cada perspectiva del aprendizaje es abordada en términos de su interpretación específica del proceso de aprendizaje y de las implicaciones resultantes para los docentes y los profesionales del área educativa.

Refiriéndonos al aprendizaje dentro del enfoque conductista presente en nuestra práctica pedagógica investigada, se puede afirmar que éste *“se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico”*. (Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, 1993: 70).

Los elementos claves dentro de este enfoque educativo son el estímulo, la respuesta, y la asociación entre ambos. La preocupación esencial es cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene.

*“El conductismo focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo”* (Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, 1993: 70).

En la evidencia que se muestra a continuación se ve claramente reflejado que la educadora no da el espacio ni el tiempo al niño (a) para realizar un proceso mental, en el cual logre la reflexión necesaria y que demuestre los conocimientos que ellos ya tienen adquiridos.

E: “miren todos hacia acá” [señalando el pizarrón] “vamos a dibujar las figuras geométricas”

Vicente: “yo conoco el cadrado, el ciruculo y criangulo”

E: “muy bien Vicente, pero nosotros vamos a conocer entonces el cuadrado, el círculo, el triángulo y el rectángulo” [dibuja las 4 figuras en el pizarrón] (RA2)

En esta situación la educadora debiese haber aprovechado el conocimiento previo de Vicente y haberlo hecho más partícipe de la experiencia, dándole un rol protagónico en el cual él ayude a sus pares a construir un nuevo conocimiento trabajando así cooperativa y significativamente.

Volviendo a las características que definen esta práctica, y de acuerdo a los hallazgos y evidencias dentro de la investigación, abordaremos el tema de la escolarización, como también la directividad el liderazgo pedagógico directivo.

De lo primero podemos decir; y según lo que Freire aborda o plantea como “educación bancaria”, *que “la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.*

*De ahí que ocurra en ella que:*

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.*
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.*

E: “Ya Vicente, mira como se escribe tu nombre [comienza a escribir el nombre mientras verbaliza cada letra] “V I C E N T E, ahora comienza a hacer los agujeros con la aguja”

Vicente: “¿así tía? [Hace los agujeros]

E: “Si, así, muy bien, tienen que hacerlos bien juntitos para que se desprenda la letra” (RA1)

Ésta evidencia da una clara alusión de que solo el educador es quien educa, quien sabe y quien piensa, no dándole la oportunidad a los niños para que se expresen creativamente y desarrollen su capacidad creativa. Por ejemplo en ésta misma actividad, cuando la educadora escribe el nombre del niño podría partir preguntándole si es que conoce alguna letra, y no transmitirle todo el contenido. Debido a esto, los niños solo reproducen lo que el educador quiere que reproduzca, lo cual en este caso es desprender las letras de sus nombres a través de agujeros realizados con una aguja.

*d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*

*e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.*

Julián: “¿ahora me toca a mí tía?

E: “Espera tu turno, voy a ir en orden, y quiero que todos vean como se escribe el nombre de su compañero” (RA1)

Ésta evidencia da cuenta de cómo la educadora disciplina a los niños haciendo que éstos hagan lo que ella espera que hagan, que en éste caso es ver lo que está realizando con cada trabajo. En esta actividad en particular se perdió mucho tiempo preparando el material con los niños, en vez de tener las cartulinas previamente listas con tal de que una vez entregadas solo se les pregunte qué letras reconocen y luego continuar con la actividad.

*f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.*

E: “¡Niños, vengan a sentarse en las mesas porque vamos a hacer una actividad!”

Martina: “¿qué vamos a hacer tía?”

Julián: “la tía dijo que una actividad”

Vicente: “¿la vamos a hacer con pintula?”

E: [saca cartulinas de diversos colores y las coloca sobre las mesas de los niños] “No, no vamos a trabajar con pintura esta vez, vamos a trabajar con una aguja, por lo que debemos ser muy cuidadosos” (RA1)

Queda claramente demostrado en esta evidencia que los niños no pueden optar por lo que se va a trabajar ni con que materiales lo cual los limita a realizar lo que la educadora dice y con lo que la educadora quiere.

*g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.*

E: “Muy bien Isidora, dibujen todas las figuras en su hoja”

Ignacia: “¿las podemos pintar?”

E: “Si, píntenlas nomás yo les paso el tarro de los lápices” [coloca el tarro con los lápices en el centro de la mesa] “recuerden que los lápices no se les pueden caer al suelo, ya que si no se comienzan a quebrar por dentro y después no nos van a servir, así es que no los tiren al suelo” (RA2)

Aquí los niños se supone que tiene que dibujar las figuras geométricas, pero lo que en realidad están haciendo es copiando lo que ésta en la pizarra ya que es el educador quien actuó al dibujarles todas las figuras inicialmente.

*h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.*

- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.*
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos. (Freire, 2000: 74, 75).*

E: “Ya Aranza, tu nombre comienza con A, es la primera letra del abecedario” [dirige la mirada hacia todos los niños] “¿qué es la A?”

Ns: “una vocal”

E: “muy bien, es una vocal, bueno luego continua con la R A N Z A” [va dibujando las letras sobre la cartulina] “y ahí dice Aranza, ahora comienza a pinchar por el rededor de la letra para sacarla de la cartulina” (RA1)

-----

Julián: “¿vamos a hacer una actividad?”

Martina: “si po, la tía Cecy siempre nos hace actividades para que aprendamos mejor”

E: “miren todos hacia acá” [señalando el pizarrón] “vamos a dibujar las figuras geométricas” (RA2)

-----

Ignacia: “¿qué vamos a hacer tía?”

Isidora: “¡vamos a hacer una actividad!”

E: “vamos a trabajar en el libro ahora ¿ya?”

Julián: “ya tía” (RA3)

-----

Aquí se puede observar que es el educador quien siempre dice lo que se va a trabajar, sin preguntarles a ellos cuales son sus intereses, y es él quien escoge tanto los contenidos como los materiales con los que se va a trabajar.

Dentro de la educación escolarizada, o bancaria, *“el educador aparece como su agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración”* (Freire, 2000: 71), aludiendo nuevamente al concepto de tábula rasa representado, en este caso, por el niño y la niña.

*“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán. De éste modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios, y el educador quien deposita”.* (Freire, 2000: 72).

Por otra parte, si nos situamos en lo que identificamos como directividad en la enseñanza nos estamos refiriendo al tipo de práctica en que el educador asume un rol centrado en la autoridad, lo que trae como consecuencia una práctica que no permite las decisiones por parte del aprendiz coartando la activa participación en su proceso educativo.

Por otra parte, y en total contraposición a lo que plantea el modelo directivo, Rogers plantea que *“el niño debe ser tratado como persona única, digna de respeto, con el derecho a evaluar su experiencia a su manera, con amplios poderes de elección autónoma”* (Rogers, 1980: 19).

Directamente relacionado con la cita anterior, está el concepto de no-directividad. La misma teoría de Rogers toma el nombre de no-directiva o centrada en el alumno.

Como se demuestra en la evidencia, y en contraste con la teoría de Rogers, la educadora dirige y controla con el fin que la experiencia se realice como ella espera, cumpliéndose así los objetivos propuestos inicialmente.

Julián: “¿Y qué hay que hacer?”

E: “Sean pacientes, ahora les voy a explicar, arriba de la hoja están las instrucciones y deben pasar el lápiz por la flecha para dibujar el número dos, ¿ven que primero tiene una guatita, luego un palito hacia abajo y después una colita? Fíjense bien como están las flechas para que les quede hermoso hermoso”

Julián: “Yo ya sé hacer el número dos tía”

E: “Si sé Julián, pero tus compañeros no saben así es que tu tendrás la posibilidad de ir reforzándolo para que cada vez te quede mejor”

Martina: “¿Está bien así? [Le muestra el libro a la educadora]

E: “Muy bien Martina, debes continuar remarcando todos los dos que estén en el libro, y luego, al final de la hoja, donde solo se ven esas líneas deben hacerlo ustedes solitos”  
(RA3)

Para culminar la introducción a lo que es la directividad, dentro de las aulas *“cabría destacar la apuesta por una pedagogía eminentemente activa o la defensa de la no directividad en las aulas, transformadas así en lugares abiertos a la experimentación e innovación educativa”* (Navarro, 2004: 61).

Debido a todo lo anterior señalado, en donde se definió a grandes rasgos cómo se manifiesta y qué características tiene la práctica pedagógica investigada, podemos afirmar que nos encontramos ante una “práctica pedagógica conductista- directiva, con énfasis en la escolarización”, en ese sentido, para realizar cambios significativos en el aula consideramos que la potenciación de la autonomía, centrada principalmente en la resolución de problemas, toma de decisiones y el trabajo colaborativo, privilegiando el trabajo en equipo, representan dos acciones pedagógicas estratégicas que contribuyen a la superación de las problemáticas planteadas.

Para saber a qué nos referimos con el concepto de autonomía acudimos a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en la cual se expresa que *“la autonomía es una cualidad resultante de procesos interdependientes, que se facilitan si se brinda a los niños la posibilidad de conocer su cuerpo, sus características personales y familiares;*

*percibir y actuar conforme a las propias posibilidades y limitaciones, adquiriendo recursos para influir en su ambiente, a la vez que vivencian, identifican y generan estados y situaciones que se asocian con la seguridad, la confianza, la serenidad, el gozo y la satisfacción, para desarrollar gradualmente un estilo de vida saludable y de bienestar integral” (B.C.E.P, 2001: 36).*

En ese sentido, el fortalecimiento del deseo de autonomía depende directamente de las posibilidades que tenga, y que le ofrezcan al niño y la niña para actuar, para experimentar e ir adquiriendo seguridad en sus acciones presentes, en su cotidianidad. *“La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y que durante los primeros años se manifiestan tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, auto dirigirse y autor regularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos”.* (B.C.E.P, 2001: 36).

Según los documentos publicados por el ministerio de educación, específicamente los mapas de progreso, por concepto de autonomía se entiende *“la adquisición de una progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir. Ello posibilita gradualmente su iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, junto con el asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás”.* (Mapas de progreso/ Mineduc, 2008: 12).

Por otra parte, se quiere potenciar el trabajo colaborativo con lo niños y niñas, en el cual muchos autores que aluden a este tema plantean que en su sentido básico, aprendizaje colaborativo se refiere a la actividad de pequeños grupos desarrollada en el aula.

Aunque el aprendizaje colaborativo es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los párvulos o educandos forman "pequeños equipos" después de haber recibido instrucciones del educador (a). Dentro de cada equipo los educandos intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración.



Podemos citar a Ezequiel Ander Egg diciendo: *“en el momento actual de la educación, el trabajo de grupo colaborativo es un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza aprendizaje. Podemos afirmar que todos los proyectos que utilizan métodos o técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras incorporan esta forma de trabajo como experiencia en la que el sujeto que aprende se forma como persona”* (Egg, 1999: 68), en donde se refiere explícitamente a la estrategia de acción de trabajo colaborativo.

El trabajar con estas metodologías anteriormente señaladas conllevará un aprendizaje experiencial por parte de los niños y niñas, en el cual lo más importante será el aprender haciendo, siendo los párvulos verdaderos protagonistas y constructores de su propio aprendizaje, transformándose éste en un proceso significativo para ellos.

Por todo lo anterior señalado, creemos que las acciones estratégicas escogidas, son las más adecuadas para poder mejorar, aportar y potenciar las prácticas pedagógicas en el aula.

Por otra parte, en relación al diseño, tipo y modelo de investigación utilizada durante nuestro estudio podemos concluir que fue desarrollado mediante los siguientes:

-Enfoque cualitativo: *“El método cualitativo tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Sus resultados no nos dan conocimiento respecto de cuántos fenómenos tienen una cualidad determinada, en lugar de eso se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan al fenómeno; aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos”* (Mella, 1998: 12).

-Investigación acción: el concepto de investigación acción (Action Research), acuñado por Lewin en los años cuarenta, se define como una *“forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas”* (Carr, W. y Kemmis, S, 1988: 13). La finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma.

Justamente, el objetivo prioritario de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

Esta investigación cualitativa ha sido desarrollada bajo el modelo de investigación-acción práctico deliberativo, el cual busca comprender *la práctica y resolver los problemas inmediatos. La deliberación práctica responde a la situación inmediata que se considera que se debe pasar a la acción del currículum para poner las acciones en orden. Lo práctico está relacionado también con el proceso antes que con los productos finales de la indagación*". (Mc Kernan, 1999: 41).

Siguiendo con las características de este modelo se puede decir que *"la importancia de la deliberación práctica como procedimiento ha recibido una atención cada vez mayor en las obras del currículum"* (Mc Kernan, 1999: 41).

A partir de los antecedentes expuestos, nacen las siguientes interrogantes de nuestra investigación:

### **Preguntas de investigación.**

- 1.- ¿De qué manera transformar las prácticas educativas conductistas transmisivas para dar paso a la participación activa de los niños en la construcción de sus aprendizajes?
- 2.- ¿Cómo favorecer el desarrollo de prácticas que potencien el protagonismo de los niños y las niñas y el desarrollo de su autonomía?

### **1.2 Objetivos de la investigación**

Los objetivos planteados para esta investigación son:

#### **1.2.1 Objetivo general:**

-Modificar el proceso educativo, transitando desde prácticas pedagógicas transmisivas escolarizadas conductistas, hacia una práctica pedagógica centrada en el aprendizaje activo y protagónico de niños y niñas.

### **1.2.2 Objetivos específicos:**

- Establecer y comprender las aproximaciones de los enfoques educativos que favorecen los procesos formativos y aprendizaje protagónico de los párvulos.
- Favorecer e intencionar la participación y el rol protagónico de los párvulos durante los procesos formativos.
- Elaborar, implementar y evaluar una propuesta de trabajo pedagógico que potencie la actividad de los niños y niñas a través del aprendizaje colaborativo y la toma de decisiones para aproximarse a un desarrollo de la autonomía en ellos (as).

## **CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL**

### **2.1 Reforma Educacional Chilena**

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.

Desde 1996 en el Gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz Tagle se pone en marcha la Reforma Educacional, que implicó nuevas estructuraciones en el sistema general de la educación chilena. Estos cambios estuvieron orientados a una serie de innovaciones llamados “Pilares de la Reforma Educacional”; siendo estos: Reforma Curricular, Perfeccionamiento Docente, Extensión de la Jornada Escolar Completa y Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, los que surgen debido a la gran problemática que existía en nuestra educación.

Dentro de la Reforma Curricular se incorpora a la Educación Parvularia como nivel del sistema escolar chileno y se comienzan a elaborar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, modelo que valida y sustenta la educación preescolar. Estas Bases Curriculares se originan con el fin de orientar sobre aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas de los distintos niveles educativos. Cabe destacar que la educación Parvularia comprende desde los 85 días hasta el ingreso de la niña o niño a la educación básica, sin ser obligatorios ninguno de éstos niveles pedagógicos.

### **2.2 Reforma Curricular de Educación Parvularia**

A partir de lo propuesto por las Bases Curriculares los centros educativos debieron incorporar características que lo identificaran como comunidades participativas, deliberantes y constructivas, con capacidad para consensuar responsabilidades en torno al crecimiento, desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas.

Los principales propósitos para la Reforma Curricular de la Educación Parvularia:

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 para qué, el qué y el cuándo aprenden los párvulos, estableciendo una base cultural esencial para todos ellos.
3. Dar continuidad, coherencia y progresión al curriculum 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 curriculum 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.

Sobre este conjunto de antecedentes, y para satisfacer de algún modo las falencias que afectaban nuestra educación se comienzan a elaborar las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”. Estas Bases Curriculares 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 sub ciclos que comprende. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son "Bases" 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.

### **2.3 Los procesos formativos del párvulo.**

Uno de los elementos principales de la formación de los párvulos tiene relación con ciertos aspectos que son parte del proceso enseñanza aprendizaje, como es el rol mediador que debe cumplir la educadora de párvulos en el aula, lo que motiva una mayor profundización en esta temática considerando su relevancia en la formación de niños y niñas.

### **2.4 Rol de la educadora.**

Como ya se ha mencionado las prácticas pedagógicas, son un proceso que requiere de dos grandes protagonistas, identificados como los docentes y los educandos, los cuales cumplen ciertos roles específicos dentro de las aulas.

*“Con relación al rol que debe desempeñar la Educadora de Párvulos en el aula ésta se vincula con una persona que lidera, orienta y media el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo responsable de promover un trabajo de reflexión y evaluación continua de las prácticas pedagógicas dentro de su equipo educativo, con los directivos de su establecimiento y con las personas colaboradoras”* (Ruz, 2006: 18/19).

Para la Reforma educacional en educación Parvularia, el concepto de mediador se define como: *“Concepto que se origina en la palabra mediar, que es interceder, interponerse entre dos o más”*. (Falabella, 2002: 14)

Según Falabella el rol de mediador se entiende como *“un guía y orientador de los niños para lograr aprendizajes, donde desafía y potencia, interviniendo entre el niño y su mundo, con intencionalidad educativa”*. (Falabella, 2002: 14)

De acuerdo a la definición de mediación, ésta apuntaría a las relaciones interpersonales que se generan entre dos o más personas, destacando los vínculos afectivos intencionados y trascendentales que se producen entre ellos, en donde el mediador, en este caso la educadora de párvulos, selecciona ciertos estímulos específicos que ayudan a construir conocimientos en los párvulos; para que la mediación se realice

con efectividad, la educadora debe cumplir con ciertos requisitos importantes en el proceso, los cuales Isabel Ruz explica en los siguiente puntos:

- *“Tener intencionalidad y Reciprocidad: el mediador debe ser intencionado para crear en el sujeto un estado de alerta y predisposición a seguir la mediación. Debe haber una persona mediada y ésta debe mostrar disposición frente a la interacción.*
- *Tener Trascendencia: Se refiere a que la mediación debe extenderse más allá de la necesidad inmediata que la originó, debe llevar a relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro. Implica enseñar y proporcionar al sujeto herramientas que le ayuden a resolver la actividad presente sin dejar de lado aquellas que le han de servir para otras ocasiones futuras de aprendizaje.*
- *Tener Significado: Necesidad de despertar en el sujeto el interés por la tarea en sí y que conozca la importancia y la finalidad que ésta tiene para su aprendizaje. Para esto, el mediador debe desarrollar y fortalecer un lazo afectivo poderoso con el mediador a modo de facilitar la aceptación y la apertura del sujeto a la recepción y elaboración del estímulo, vínculo afectivo entre la educadora-niño”. (Ruz, 2006: 18/19).*

En conclusión, se necesita un adulto mediador que ayude a orientar al párvulo, para que así logre realizar un proceso de conexión importante en las experiencias de aprendizaje, las cuales no solamente se refieren al qué, dónde y cuándo toma lugar la intención, sino que también a cómo se establecen las relaciones entre las dos personas que están mediando.

De acuerdo a lo anterior señalado, queda en evidencia la importancia que tiene la educadora de párvulos en su postura mediadora que le permite intencionar las prácticas pedagógicas con los niños y niñas, generando así un clima de armonía e interacciones positivas, en los cuales se promueve la aceptación, el respeto y comunicación, en el que se aceptan las diferencias y la resolución de problemas de forma creativa, por parte de los alumnos.

Por otra parte las Bases Curriculares de la educación Parvularia, definen el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones como: *“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". (Bases Curriculares de la educación Parvularia, 2005: 14)*

## **2.5.- Las Prácticas Pedagógica, su incidencia en la formación de los párvulos**

La práctica pedagógica se puede entender como el *"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, 2001: 109).

Las prácticas pedagógicas comprenden tipos de acciones que son necesarias para el desarrollo de estas; entre esos tipos se encuentra el complemento de aquellas acciones rutinarias (pasar lista, hábitos higiénicos, alimenticios, entre otros) con aquellas acciones que involucran el trabajo directo del profesor en torno al conocimiento y la variedad de interacciones en las que se compromete con sus alumnos. Esas acciones rutinarias y variables suceden específicamente en el contexto del aula y por lo tanto, el conocimiento de las prácticas pedagógicas implica redescubrir esas aulas, esas salas de clases, en donde se revela toda la complejidad de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, complejidad en términos de interacciones variadas, significados contruidos, situaciones, eventos y acontecimientos que ahí se originan.

Es necesario tener claridad que las prácticas pedagógicas son importantes procesos y tareas que no pueden ser realizadas sin los docentes, ya que son ellos (as) quienes tienen acceso directo a todo aquello que sucede en la cotidianeidad de sus prácticas, considerando que para llevar a cabo un proceso investigativo surgen ocasiones en donde ni siquiera es necesario recurrir a nueva información, sino que los docente



deberían recoger la información de las mismas prácticas, sistematizándola y sobre todo reflexionando acerca de esa valiosa información recolectada.

### **2.5.1.- Contexto en el que Surgen las Prácticas Pedagógicas.**

Como se ha señalado anteriormente, el conocimiento de las prácticas pedagógicas implica descubrir en primera instancia aquel contexto físico en donde estas se implementan; y existe un *“lugar en donde de forma intencionada y explícita se implementa el currículum educativo y por lo tanto se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (Prieto, 2001: 110); este importantísimo lugar son las aulas o salas de clases; las cuales no solamente pueden ser definidas como una agrupación de personas, de artefactos, materiales y materias, sino que presentan una importancia real dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se lleve a cabo en estas, siendo, por lo tanto, consideradas como sistemas sociales organizados y dotados de elementos que interactúan entre sí y que además se afectan recíprocamente. Cada aula vive un ambiente relativamente similar, ya que en todas ellas es posible encontrar casi los mismos elementos, ya sean, contenidos, personas que aprenden y que enseñan, materiales, mobiliario, entre otros, sin embargo difieren unas aulas de otras por la cantidad y calidad de las materias o contenidos, y más importante aún, difieren por las características de las personas que están envueltas y que participan en el proceso de enseñar y aprender, y además cambia la calidad en las formas de interacción y construcción de significados.

Por lo tanto, y de acuerdo a lo señalado anteriormente *“las aulas son algo más que un lugar físico con mesas, sillas y pizarrones dentro de las escuelas, representan, más bien, el encuentro y la interacción de profesores y alumnos para lograr experiencias de aprendizajes”* (Prieto, 2001: 113).

## **2.5.2.- Relaciones Establecidas en las Prácticas Pedagógicas.**

Dentro de la complejidad dada dentro del carácter dinámico y complejo de la praxis, se pueden vislumbrar diversos elementos que se relacionan entre sí, entre ellos:

### **2.5.2.1.- La Interacción como Base de las Prácticas Pedagógicas.**

Si existe conciencia de la importancia de estudiar y conocer las prácticas pedagógicas que se originan en el contexto del aula; es porque se comprende la relevancia que presentan estas y toda su complejidad al momento de aportar al proceso de enseñanza aprendizaje, siendo justamente el eje central de las prácticas la interacción y relación entre los actores principales de la educación; alumnos y profesores.

La interacción entre estos actores no se da en forma espontánea, sino que es construida por ellos mismos, manifestando en esta interacción la comunicación directa de contenidos, comportamientos, significados, interpretaciones y explicaciones que aportan y enriquecen diariamente el proceso de las prácticas pedagógicas. No obstante la interacción es mucho más que una conversación entre profesor alumno; *“es una relación entre sujetos, lo que implica una existencia de códigos, normas y reglas que proporcionan significado a una serie de actos, sucesos y palabras que conforman un clima en la sala de clases o una subcultura propia y particular”* (Prieto, 2001: 114). De esta forma un aspecto central en la interacción lo constituye la comprensión de significados y la interpretación recíproca de palabras, actos y comportamientos enmarcados en un contexto físico, cultural y social específico que califican y definen una determinada práctica pedagógica.

La interacción que se genera en las prácticas pedagógicas no puede ser asociada a un proceso simple de transmisión de mensajes que serán automáticamente percibidos e interpretados de la misma manera por todos, ya sea alumnos y profesores, ya que la comunicación y las interacciones no son procesos lineales de decodificación mecánica, y los significados que se encuentran envueltos en la comunicación tanto de los alumnos como de los profesores, están insertos en contextos específicos que develan la esencia y particularidad de la persona. De hecho, cada intercambio implica la existencia de significados que no siempre son compartidos, de elementos a veces contradictorios,

confusiones y problemas que convierten a la práctica pedagógica y al proceso de la interacción educativa en un proceso complejo que requiere de negociaciones permanentes para lograr una comprensión recíproca y un intercambio significativo constante.

### **2.5.2.2.- El Poder y La Jerarquización en las Prácticas Pedagógicas.**

Uno de los elementos más críticos presentes en las prácticas pedagógicas lo constituye la existencia del poder en las salas de clases, siendo este asumido por todos, manejado por los profesores y aceptado por los alumnos. La práctica o ejercicio de este poder, que es claramente desigual en las salas de clases, surge a partir de dos hechos claramente distinguibles; siendo estos: *“la jerarquización de las relaciones y la definición que hace el profesor de todas y cada una de las situaciones del aula”* (Prieto, 2001: 116). Un ejemplo de esa jerarquización en las relaciones se desprende debido a que se hacen explícitos ciertos reglamentos, formas de relaciones, prescripciones, restricciones y delimitaciones respecto al comportamiento, al lenguaje, al vestuario, entre otros aspectos que implican el surgimiento de tensiones, conflictos y desconfianzas mutuas entre profesor y alumno; siendo traducido esto al desarrollo de una práctica pedagógica rígida, autoritaria, con abundancia de órdenes y castigos, y por lo tanto nula posibilidad de negociación o cambio entre los actores principales del proceso.

Se postula que uno de los fines de la educación es formar personas autónomas de pensamiento y acción, sin embargo con la realización de prácticas pedagógicas rígidas y basadas en la jerarquización y el poder, los alumnos experimentan la forma rigurosa que adquiere la pedagogía en el aula y como consecuencia aprenden que deben complacer a los demás, adaptarse a situaciones, seguir y conformarse con las reglas y normas establecidas por el profesor, a esperar pacientemente su turno, a repetir y memorizar contenidos y a mirar e interpretar el mundo solo a partir de lo que el profesor muestra. En este caso el papel del profesor es ejercer su poder, privilegiando principalmente las debilidades y desventajas de los alumnos, más que desarrollar y potenciar las capacidades y posibilidades de estos, concluyendo así que el profesor está centrado totalmente en la enseñanza más que en el aprendizaje de sus alumnos, develando prácticas poco significativas basadas en la eficiencia y eficacia más que en la reflexión

constante del docente sobre su acción profesional. Esta falta de reflexión docente genera que los alumnos solo sean considerados objetos de una acción planificada y preestablecida, transformándose el contenido y la transmisión de estos en el centro y el objetivo final del proceso.

### **2.5.2.3.- Efectos de la Práctica Pedagógica en los Alumnos.**

Es necesario considerar los efectos, consecuencias o repercusiones que trae consigo el complejo proceso de la realización de una determinada práctica pedagógica, tanto a nivel de conocimientos y aprendizajes como en la modalidad que adquieren las relaciones personales.

En efecto, el exponer determinados conocimientos sin tomar en cuenta lo que es verdaderamente significativo para los alumnos, o sin integrar a los contenidos escolares las experiencias previas que presentan cierto significado para cada alumno y alumna; convierte a las prácticas pedagógicas en procesos ficticios basados en una racionalidad técnica y rutinaria, en donde lo importante es que los alumnos aprendan un conjunto de contenidos e informaciones que son entregadas por el profesor, tomando solo en cuenta sus apreciaciones, sus construcciones cognitivas y sus formas de ver el mundo. *“Lo anterior contradice los objetivos que persigue o que debiera perseguir la educación, de hecho las prácticas rutinarias reducen en los estudiantes el interés por participar, se deteriora su autoestima y se transforman en simples reproductores y almacenadores de información”* (Prieto, 2001: 135). Otro de los efectos de realizar prácticas de carácter rutinario es que los alumnos no se interesen por buscar explicaciones ni por interpretar la realidad, aprenden a desestimar el análisis crítico y reflexivo de sus pensamientos y acciones, por lo tanto su pensamiento se vuelve heterónomo y no se desarrolla en los alumnos el tomar conciencia de la importancia que presenta su participación en las prácticas pedagógicas y más aun su importante participación como posibles transformadores de la sociedad.

Hasta aquí hemos centrado nuestra revisión teórica en las prácticas pedagógicas y su complejidad, a partir de lo cual nos abocaremos a revisar cuáles son las repercusiones de la práctica pedagógica en el contexto de la enseñanza tradicional.

## **2.6.- Prácticas pedagógicas desde un Paradigma Tradicional de la enseñanza.**

La educación tradicional se basa en ciertas características, algunas de ellas, corresponden a la presencia de transmisión de conocimientos y valores en la educación, del profesor hacia el alumno. Dentro de este paradigma podemos encontrar diversos tipos de prácticas, dentro de las cuales están las siguientes:

## **2.7. - Prácticas pedagógicas centradas en la directividad**

Si nos situamos en lo que identificamos como directividad en la enseñanza, nos estamos refiriendo al tipo de práctica en que el educador asume un rol centrado en la autoridad, lo que trae como consecuencia una práctica que no permite las decisiones por parte del aprendiz coartando la activa participación en su proceso educativo.

Por otra parte, y en total contraposición a lo que plantea el modelo directivo, Rogers plantea que *"el niño debe ser tratado como persona única, digna de respeto, con el derecho a evaluar su experiencia a su manera, con amplios poderes de elección autónoma"* (Rogers, 1980: 19).

Directamente relacionado con la cita anterior, está el concepto de no-directividad. La misma teoría de Rogers toma el nombre de no-directiva o centrada en el alumno.

Este concepto, planteado por Rogers, se desarrolla tomando como punto de partida dos aspectos:

a) Existe una confianza en que el alumno, ya que éste puede manejar constructivamente su vida y solucionar sus propios problemas. Si se deja actuar a la

persona, lo que haga, estará bien. Además, la persona es la única que puede llegar a conocer sus problemas, y, por lo tanto, la única que puede resolverlos.

b) Por otra parte, cualquier tipo de directividad podría ser perjudicial para el desarrollo de la persona, puesto que estaríamos impidiendo su crecimiento personal. Es decir, no debemos decir al niño o la niña lo que debe hacer. El hará lo que quiera o sienta y eso estará bien. Ni el padre, ni el educador (a), ni el terapeuta deben dirigir la conducta del niño, sólo deben facilitarla, esto es, poner las condiciones necesarias para que se desarrolle.

Las características principales del modelo basado en Rogers lo configuran sus objetivos, dentro de los cuales se plantea como fundamental la facilitación del aprendizaje. Es decir, crear un medio de aprendizaje propicio para la estimulación, examen y evaluación de percepciones nuevas, que guíen al alumno en su desarrollo, tanto emocional como intelectual. Para esto es necesario que la persona alcance una auto-dirección, en donde sea capaz de comprender sus propias necesidades y valores. Esto se logrará en la medida que se haga consciente de sus percepciones y sentimientos mediante reflexiones oportunas.

Según esta teoría, le corresponde al profesor u orientador escuchar sin juzgar todos los pensamientos y sentimientos del alumno, sean éstos erróneos o vergonzosos. Es importante recalcar que el modo de operar es aceptando/acogiendo y no castigando, de manera que se logre una relación personal de confianza en pro de explorar nuevas ideas: en torno a la vida, los sentimientos, los pensamientos y las relaciones con los demás. Trascendental es no olvidar que la enseñanza no directiva está centrada en el alumno, y que el orientador intentará ver el mundo como lo ve él. El objetivo por excelencia del modelo es desarrollar cualidades personales, más allá de un predominio de contenidos intelectuales. En toda educación hay contenidos, pero lo más importante no es su transmisión, sino su asimilación por el receptor, es decir, el tipo de relación viva que el sujeto establece con dichos contenidos.

Para Rogers, la enseñanza es insuficiente, sobre todo en nuestro mundo cambiante. Lo decisivo es estar abiertos al cambio, aprender a aprender, enfrentarse con lo nuevo. O

sea, *“lo más importante no es la enseñanza, sino el aprendizaje; un aprendizaje significativo, auténtico; no el que da saberes, sino el que produce cambios en las actitudes y en la conducta”* (Rogers, 1980: 89).

Todo lo anteriormente señalado se logra mediante la práctica. Es más fácil si uno mismo lleva la responsabilidad del proceso, y es más perdurable cuando abarca toda la persona. La autoevaluación favorece la independencia, la creatividad y la confianza en uno mismo. Un aprendizaje así no es una preparación para la vida; es la vida misma. Con este tipo de aprendizaje se busca *“ayudar a los individuos a tener iniciativas y hacerse responsables de sus propias acciones; capacidad de elección y autodirección inteligentes; aprender críticamente; adquirir conocimientos relevantes para la resolución de problemas; flexibilidad e inteligencia ante situaciones problemáticas nuevas; capacidad de cooperar eficazmente con los demás y de trabajar no por obtener la aprobación ajena, sino en función de los propios objetivos socializados”* (Rogers, 1980: 93). La iniciativa la tiene el educando. Este aprendizaje es algo preparado no para él, sino por él.

## **2.8.- Prácticas pedagógicas transmisivas**

El modelo de transmisión de conocimientos *“describe la iniciativa de los educadores y educadoras, quienes deciden las metas, los contenidos curriculares y los métodos, planifican las lecciones, organizan las actividades, guían la acción y dirigen los esfuerzos de los educandos”* (Chavarría, 2003: 57). Las prácticas transmisivas suponen predominantemente que *“los alumnos y alumnas presten atención, lleven a cabo las actividades preparadas, contesten preguntas, trabajen dentro de un marco definido de comportamiento aceptable y progresen hacia metas definidas por el programa, aún cuando fracciones del día puedan dedicarse al “trabajo en grupo” en torno a las metas predefinidas”* (Chavarría, 2003: 57).

Todo lo anteriormente descrito se trata de equipar a los niños y niñas con habilidades y represiones, es decir, el autocontrol necesario para la educación tradicional, con énfasis en el pensamiento convergente y en la enseñanza de destrezas, contenidos y hábitos. No poner atención a lo que la educadora o docente indica, es concebido como

indisciplina, desadaptación, déficit atencional, aún cuando lo que se esté tratando de enseñar sea considerado irrelevante y aburrido.

Privilegiar la disciplina y la transmisión de conocimientos restringe la capacidad reflexiva, la iniciativa y la autoestima de las educadoras y los, de manera que se coarta nuestro papel de transformadores (as) intelectuales.

Por último, podemos decir que la acción principal desde este enfoque consiste en la explicación y/o exposición de los contenidos divididos por núcleos temáticos. Luego se realizan y dedican amplios espacios de tiempo a ejercicios de aplicación y de repetición de lo expuesto por el profesor para, posteriormente, mediante controles, medir el nivel de adquisición y memorización.

Desde este enfoque podemos establecer que:

- a) El alumnado es considerado pasivo y receptor, con la mente en blanco en la que pueden cincelarse los conocimientos que provienen del libro de texto o de la mente del docente.*
- b) Enseñar es la actividad por la cual el que enseña expone, verbal, clara, ordenada y lógicamente los contenidos curriculares al que está carente de ellos y que deben ser memorizados tal como se exponen.*
- c) El cuerpo de conocimientos se estima cerrado y absoluto. Los contenidos se consideran un reflejo exacto de la realidad y se desarrollan por acumulación.*
- d) La intencionalidad del docente se hace evidente en el esfuerzo en transmitir los conocimientos para que los comprendan. Requiere una competencia profesional entendida como un conocimiento con profundidad de la disciplina que imparte.*
- e) No existe compromiso mutuo entre docente y discente, no ya sobre los conocimientos que son relevantes para el segundo, sino sobre la misma acción de enseñar, se enseña a pesar del alumno. Las únicas exigencias que se le hace son que procure orden y acate la disciplina.*



f) Desde una visión pragmática y más cercana al aula este enfoque de enseñanza se caracteriza por el marco teórico que viene descrito en la tabla 1.(Martínez, 2008: 85)

## 2.9.- Prácticas pedagógicas Escolarizadas

Dentro de la educación tradicional generalmente se identifican prácticas pedagógicas escolarizadas. Esas prácticas poseen características que ciertamente coinciden con los planteamientos que realiza Freire en su libro “la pedagogía del oprimido”, en donde se define lo que él denomina como “Educación bancaria”.

En la educación bancaria hay dos tipos de sujetos diferenciados, el educador y el educando. El educador es el que sabe, el único que posee conocimientos. Es el que transmite sus conocimientos al educando. El educando recibe todos los conocimientos del educador, sin participar en el proceso, digamos que es como un archivador, en el que se depositan todo tipo de datos, que este va archivando.

En palabras de Freire *“la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.*

*De ahí que ocurra en ella que:*

- k) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.*
- l) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*
- m) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.*
- n) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*
- o) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.*
- p) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.*

- q) *El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.*
- r) *El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.*
- s) *El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.*
- t) *Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos.* (Freire, 2000: 74, 75).

Esta educación se refiere a la realidad como algo estático, detenido, dividido, con contenidos totalmente ajenos al educando, *“el educador aparece como su agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración”* (Freire, 2000: 71), dividiendo la realidad en segmentos desvinculados de la totalidad en la que tienen sentido. *“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán. De éste modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios, y el educador quien deposita”.* (Freire, 2000: 72).

La palabra se vacía de contenido y se transforma en una palabra hueca, en un verbalismo alienado y alienante. Cuanto más se dejen llenar, mejores educandos serán. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados que el educando memoriza y repite. Educadores y educandos se archivan en la medida en que no existe creatividad alguna, ni transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros.

En la visión bancaria de la educación, el conocimiento es una donación de aquellos que se creen sabios a los que se piensan que son ignorantes. Donación que se basa en

una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia según la cual esta se encuentra siempre en el otro.

Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, menos desarrollarán la conciencia crítica de la cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Cuanto más se les imponga pasividad, más tenderán a adaptarse al mundo en vez de transformarlo. Se estimula así su ingenuidad y no su criticidad, satisfaciendo así los intereses de los opresores. Están mejor adaptados para su mejor dominación. Los oprimidos están en la estructura que les transforma en seres para otro, en vez de en seres para sí.

## **2.10.- Procesos formativos de los párvulos en el contexto del siglo XXI**

A lo largo de la historia de la educación chilena, el proceso de enseñanza – aprendizaje, ha experimentado ciertos cambios en su enfoque metodológico, a principios del siglo XX la educación se encerraba en un escenario transmisivo, directivo, sin espacio a la opinión ni participación por parte de los alumnos.

Ya en el siglo XXI, la educación comienza a tener un vuelco en sus metodologías, situando el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a un paradigma más flexible, en el cual se hacen presente ciertas características que se contraponen al modelo tradicional de la enseñanza, ayudando a la formación de los niños y niñas, y favoreciendo aspectos tan relevantes como lo es la autonomía.

### **2.10.1.- Desarrollo de autonomía en los procesos formativos del párvulo.**

Para poder comprender el concepto de autonomía es necesario definir con exactitud su significado.

Según Rubio, *“la autonomía es uno de los valores morales en general, no es una capacidad individual, no es un estado o atributo de las personas, si no un ejercicio, una cualidad de la vida que viven, se tiene que hablar, por tanto, de procesos y situaciones*

*sociales en las que las personas se condicen automáticamente y, en ese proceso, construyen su identidad ética*". (Rubio, 1992: 905).

Por otra parte Riso define la autonomía como *"el principio que te enseña a ser independiente. A verte a ti mismo sin convertirse en antisocial, te muestra el camino de la emancipación psicológica y afectiva. Cuando una persona decide tomar las riendas de tu vida, los apegos no prosperan fácilmente"*. (Riso, 2004: 90).

El ministerio de educación, hace un alcance en las Bases Curriculares de la educación Parvularia, y en los planes y programas, los cuales defines éste concepto como: *"La autonomía se refiere a las capacidades que los niños adquieren gradualmente con el apoyo de los padres y de sus educadores y los que les permitirá tener independencia en los diferentes planos del desarrollo humano. Asimismo, esta dimensión hace referencia al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada etapa. Las interacciones del niño con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la cada vez mayor independencia de los adultos, son aspectos fundamentales para el logro de una mayor autonomía"*. (Mineduc, 2002: 5).

En consecuencia la autonomía a grandes rasgos es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que permite no sólo independencia en los seres humanos, en todos los aspectos, sino que también es una manera de desarrollar en el individuo un ser capaz de gobernarse a sí mismo, de expresar sus ideas, sentimientos y emociones sin límites, haciéndose cargo o responsable de su actuar, ayudándose de ésta manera, a descubrir y generar nuevos conceptos, es decir, un ser completamente independiente.

## **2.11.- Trabajo Colaborativo en los procesos formativos de los párvulos**

Ciertamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, se lleva acabo a través de diversos estilos de enseñanza y acciones estratégicas que acoge la educadora para ayudar a los párvulos a construir su propio aprendizaje. Una de estas estrategias es el trabajo

colaborativo, la cual es definida como *“la nominación general y neutral de múltiples personas que trabajan juntas para producir un producto o servicio”* (Bannon, 1991: 2).

Dentro del trabajo colaborativo los párvulos se organizan en equipos en torno a un objetivo común lo cual fomenta los compromisos que asumirán dentro de éstos, a través de intercambios sociales que ocurren entre ellos (as). Es indispensable que formen interacciones significativas entre sus integrantes, donde se propicia el concepto de interacción educativa, que evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o contenido de aprendizaje, con el fin de lograr los objetivos más o menos definidos.

El aprendizaje y trabajo colaborativo permitirá la construcción del conocimiento compartido. *“Los aprendizajes compartidos apuntan tanto a la participación del alumno en la construcción del conocimiento a partir de la actividad que desarrolla, como al aprendizaje a partir de cooperar con otros. Lo anterior tiene como resultado un potenciamiento de las capacidades individuales y la generación de un mayor sentido de grupo, cohesión e identidad pues se sienten apoyados y confiados que van a ser capaces de responder a sus propias expectativas lo que difícilmente se puede lograr a partir de prácticas individuales.”* (Prieto, 2002: 4)

De esta manera el trabajo colaborativo es un conjunto para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una “interdependencia positiva”, apoyándose unos a otros, creando conocimientos en conjunto, para así lograr el objetivo propuesto en un principio entre los miembros.

La colaboración es requerida en todo ámbito, ya que es un método de trabajo que ayuda al cumplimiento de objetivos o productos. Para que esta esté presente en una situación de trabajo, los involucrados deben trabajar en forma conjunta debido a la naturaleza de sus tareas, compartiendo los mismo objetivos de trabajo, que son parte de su tarea compartida, por tal motivo el trabajo colaborativo no es competitivo. Se desarrolla en un espacio cómodo para los trabajadores y usualmente se ejecuta en pequeños equipos de trabajo.

El lenguaje utilizado por los participantes en este tipo de trabajo es de carácter horizontal, es decir, no se hace notar una jerarquización en el grupo, ni se expone a las personas a realizar tareas obligatorias, ya que es un sistema de trabajo autónomo, en donde las personas trabajan de acuerdo a sus aptitudes e intereses, logrando el éxito no sólo por las características intelectuales y capacidades de los miembros del grupo, sino que también por la complicidad que éstos tengan al trabajar.

En contextos de aula el trabajo colaborativo juega un papel fundamental para propiciar al estudiante confianza en sí mismo, La razón de ello es que los estudiantes deben confiar más en sus propios criterios y métodos para poder llegar a las respuestas, conceptos y objetivos propuestos, en una situación donde es importante su participación activa en el proceso de cuestionamiento y descubrimiento del aprendizaje, ya que a través de él se logrará llegar a la construcción del nuevo conocimiento.

En consecuencia, el trabajo colaborativo cambia el eje del aprendizaje, en el sentido que son los estudiantes encargados de responsabilizarse de descubrir el conocimiento, de acuerdo a su propia estrategia planteada en el equipo, exonerando al docente como experto en el tema y considerándolo, como un aprendiz más del aula. La autonomía también es relevante en este sentido, ya que le da al estudiante las herramientas para avanzar en su proceso de aprendizaje de manera proactiva.

## **2.12.- Teorías del aprendizaje desde una perspectiva tradicional**

La perspectiva del aprendizaje sostiene que el desarrollo resulta del aprendizaje, un cambio duradero en la conducta, basado en la experiencia o la adaptación del ambiente. Algunos autores, que abordan el tema de la educación, están interesados en descubrir las leyes objetivas que gobiernan los cambios en la conducta observable. Consideran que el desarrollo es continuo (y no en etapas).

Se ha ayudado a que el estudio del desarrollo humano sea más científico. Definen sus términos de forma precisa y sus teorías pueden probarse en el laboratorio. Al enfatizar las influencias ambientales, ayudan a explicar las diferencias culturales en la conducta.

Dos importantes teorías del aprendizaje son el conductismo y la teoría del aprendizaje social.

### **2.12.1.- El Conductismo**

El conductismo es una teoría mecanicista que describe la conducta observable como una respuesta predecible ante la experiencia. Aunque la biología establece límites a lo que las personas hacen, los conductistas creen que el ambiente tiene una influencia mucho mayor. Sostienen que los seres humanos de todas las edades aprenden a cerca del mundo de la misma forma que lo hacen otros organismos: reaccionando a condiciones o aspectos de su ambiente que consideran agradables, dolorosas o amenazantes. Los conductistas investigan eventos que determinan si una conducta en particular se retira o no. la investigación conductual está centrada en el aprendizaje asociativo, en el que se forma una asociación mental entre dos eventos. Dos tipos de aprendizaje asociativo son el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

Condicionamiento Clásico: El filósofo ruso Iván Pavlov (1849-1936) diseñó experimentos en que los perros aprendían a salivar ante el sonido de una campana que tocaba a la hora de la comida. Estos experimentos fueron la base del condicionamiento clásico, en el cual una respuesta (salivación) a un estímulo (campana) se evoca después de su asociación repetida con un estímulo que normalmente al provoca (comida).

El conductista estadounidense John B. Watson (1878-1958) aplicó la teoría estímulo respuesta a niños y niñas, y afirmó que podía moldear a cualquier niño de la forma que eligiera. En una de las primeras y más conocidas demostraciones del condicionamiento clásico en seres humanos, le enseñó a un bebé de 11 meses, a temer a objetos blancos y peludos. Los críticos de métodos de este tipo en ocasiones asocian el condicionamiento con el control y la manipulación. En realidad, el condicionamiento clásico es una forma natural de aprendizaje que ocurre incluso sin la aparición de alguien. Al aprender cuales sucesos van juntos, los niños pueden anticipar lo que va a suceder y este conocimiento hace que su mundo sea un lugar más predecible y ordenado.

Condicionamiento Operante: Es un tipo de aprendizaje en donde el individuo aprende de las consecuencias de “operar” sobre el ambiente. A diferencia del condicionamiento clásico, el condicionamiento operante involucra conductas voluntarias.

El psicólogo estadounidense B. F. Skinner (1904-1990), formuló los principios del condicionamiento operante, descubriendo que un organismo tenderá a repetir una respuesta que ha sido reforzada y a eliminar una respuesta que ha recibido un castigo. El reforzamiento es una consecuencia de la conducta que incrementa la posibilidad de que la conducta se repita. El castigo es una consecuencia de la conducta que disminuye la posibilidad de repetición.

El reforzamiento puede ser positivo o negativo. El reforzamiento positivo consiste en dar una recompensa, como comida, estrellitas doradas, dinero o elogios, o jugar con un bebé. El reforzamiento negativo consiste en retirar algo que desagrade al individuo, como un ruido fuerte. En ocasiones se confunde el reforzamiento negativo con el castigo, sin embargo, son diferentes, el castigo elimina una conducta al establecer un evento aversivo, o al retirar un evento positivo (como ver televisión). El reforzamiento negativo *incrementa* la repetición de una conducta al retirar un evento aversivo, por ejemplo cuando un bebé mayor señala un pañal mojado, el retiro del pañal puede animar al niño a señalar nuevamente cuando el pañal esté mojado.

El reforzamiento es más eficaz cuando sigue a la conducta de forma inmediata, si una respuesta deja de reforzarse, eventualmente se extinguirá, es decir, regresará a su nivel original.

## **2.13.- Teoría del aprendizaje bajo los nuevos enfoques**

### **2.13.1.- Enfoque Constructivista**

*“En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. (Delval, 1997:3).*



Hoy en día en la teoría constructivista está siendo implementada en varios centros educativos, ya que según la teoría vigotskyana plantea que *“el sujeto construye el conocimiento a partir de su interacción con el contexto sociocultural, y que la actividad es el instrumento mediador del conocimiento”*. (Schmieder, 1966:50).

Para Vygotsky la construcción del conocimiento es mayor si cuenta con el apoyo de otros instrumentos socioculturales como por ejemplo, los signos, el lenguaje, las experiencias individuales y grupales. También la ayuda de los compañeros, y el apoyo que puedan dar los adultos a los estudiantes cuando lo necesitan, es fundamental en el proceso de construcción del aprendizaje.

En consecuencia para poder realizar una práctica pedagógica constructivista, es necesario tomar en cuenta los factores socioculturales de cada estudiante, y entregar un apoyo lleno de oportunidades para cada uno de ellos/as.

### **2.13.2.- Socio constructivista**

El psicólogo estadounidense Albert Bandura desarrolló la teoría del aprendizaje social. Mientras que los conductistas consideran que el ambiente moldea a la persona, los teóricos del aprendizaje social creen que el ímpetu para el desarrollo viene de la propia persona.

La teoría clásica del aprendizaje social sostiene que la gente aprende conductas socialmente apropiadas observando e imitando a modelos, es decir, mirando a otras personas. Este proceso es llamado modelamiento o aprendizaje observacional. La gente inicia o avanza en su propio aprendizaje eligiendo modelos a imitar. La imitación de modelos es el elemento más importante en que los niños aprenden un lenguaje y aprenden conductas apropiadas de acuerdo al género. La conducta específica que los niños imitan depende de lo que ellos perciben como valioso en su cultura.

La más reciente versión de la teoría del aprendizaje social de Bandura es llamada teoría cognoscitivista social. La evolución de uno a otro nombre refleja el creciente interés

de Bandura en las respuestas cognoscitivas dadas a las percepciones, como parte central del desarrollo.

A través de la retroalimentación de su comportamiento, los niños gradualmente se forman estándares para juzgar sus propias acciones y se vuelven más selectivos al elegir modelos que ejemplifiquen dichos estándares. También empiezan a desarrollar un sentido de auto-eficacia o confianza de que cuentan con todas las características que necesitan para tener éxito.

*“Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y auto-regulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones”.* (Díaz, 1999: 5)

Hoy en día, quizás se esté más cerca de la meta gracias a las investigaciones que se han desarrollado en torno a estos y otros temas, desde los enfoques cognitivos y constructivistas. A partir de estas investigaciones se ha llegado a comprender, la naturaleza y función de estos procedimientos valiosos que ayudan a aprender de una manera estratégica.

*“A partir de estos trabajos, se ha conseguido identificar que los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios, a pesar de las situaciones didácticas a las que se han enfrentado, muchas veces han aprendido a aprender porque:*

- *Controlan sus procesos de aprendizaje.*
- *Se dan cuenta de lo que hacen.*
- *Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.*
- *Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y dificultades.*

- *Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.*
- *Valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores”.* (Díaz, 1999: 5).

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

### 3.1 Tipo de Investigación utilizada. Descripción y fundamentación.

La investigación realizada, en el aula del nivel Transición I de un Jardín Infantil de carácter particular, se desarrolla mediante un enfoque cualitativo. *“El método cualitativo tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Sus resultados no nos dan conocimiento respecto de cuántos fenómenos tienen una cualidad determinada, en lugar de eso se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan al fenómeno; aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos”* (Mella, 1998: 12).

A diferencia del método de investigación cuantitativo, el cualitativo *“entiende que cada fenómeno es cualitativamente único, lo que equivale a decir que los fenómenos sociales son cualitativamente diferentes”* (Mella, 1998: 12).

La investigación cualitativa se interesa en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso en que se da el asunto o problema. Se centra en la fenomenología y en la comprensión, en ella se da una observación naturalista, su mirada es subjetiva, es posible la inferencia de sus datos, teniendo características inductivas, o sea que establece generalizaciones a partir de observaciones específicas, como también descriptivas. Este tipo de investigación esta orientada al proceso, requiere y posee datos ricos y profundos.

Tras describir el tipo de investigación utilizada se concluye que esta es utilizada en nuestra investigación en particular ya que posibilita y da cuenta de las relaciones e interacciones sociales y de enseñanza- aprendizaje que surgen a partir de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto todo el proceso de investigación está basado en éste enfoque, permitiendo de esta manera conocer y comprender los aspectos particulares, las situaciones específicas y la realidad única 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 prácticas pedagógicas.

### 3.2 Tipo de diseño utilizado. Descripción y fundamentación.

El tipo de investigación Cualitativa presenta diversos diseños de investigación, sin embargo, en este proceso se consideró el diseño de Investigación Acción, ya que éste responde a las necesidades del estudio realizado presentando características fundamentales que permiten tomarlo como metodología para el proceso de estudio e investigación.

El concepto de investigación acción (Action Research), acuñado por Lewin en los años cuarenta, se define como una *“forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas”* (Carr, W. y Kemmis, S, 1988: 13)

El objetivo macro de la investigación acción no es la producción de conocimientos, como en la investigación tradicional que conocemos, sino la mejora de la práctica educativa. Mejorar la práctica es hacerla más educativa y enriquecedora, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto, este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético y filosófico. Es importante hacer hincapié en el hecho de que dentro de la investigación acción *“el investigador crítico en la acción intenta descubrir qué condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y otras. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de la autorreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de investigación comprometidas en mejorar la educación”*. (Carr, W. y Kemmis, S, 1988: 14)

Sintéticamente se podría concluir que la investigación acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender la labor docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, sino por su capacidad para que cada profesional reflexione

sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación acción constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se utiliza este diseño ya que *“la investigación acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación del problema...”* (Elliot, 1990: 22), permitiendo una mejor comprensión, relación y entendimiento del problema y la realidad estudiada. Tiene un carácter colaborativo, contando, la mayoría de las veces, con un equipo de colaboradores, colegas y prácticos que suelen trabajar de manera conjunta, acumulando, de esta manera, una diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema, formando parte en la mejora de la investigación.

En resumen la investigación acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social. Unifica procesos considerados a menudo, independientes; por ejemplo, la enseñanza, la evaluación, el desarrollo del currículum, el desarrollo profesional y la investigación educativa. Así pues, este tipo de investigación juega un papel esencial en todas aquellas áreas o ámbitos educativos que se desea mejorar, transformar e innovar.

Dentro de la investigación existen diversos modelos, uno de ellos, y por la cual se rige nuestra investigación es el modelo práctico deliberativo. *“La meta de los investigadores prácticos deliberativos de la acción es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos. La deliberación práctica responde a la situación inmediata que se considera que se debe pasar a la acción del currículum para poner las acciones en orden. Lo práctico está relacionado también con el proceso antes que con los productos finales de la indagación”.* (Mc Kernan, 1999: 41). Siguiendo con las características de este modelo se puede decir que *“la importancia de la deliberación práctica como procedimiento ha recibido una atención cada vez mayor en las obras del currículum”* (Mc Kernan, 1999: 41).

El grupo deliberativo debe descubrir la espiral de significados que se presenta en cada ciclo del proceso de investigación acción. Esto indica que un ciclo individual de investigación serviría sólo para plantear algunos significados preliminares, y que se

necesita evaluación y experimentación adicional para sacar todo su partido al proceso deliberativo.

### **3.3 Preguntas de investigación. Formulación.**

- 1.- ¿De qué manera transformar las prácticas educativas conductistas transmisivas para dar paso a la participación activa de los niños en la construcción de sus aprendizajes?
- 2.- ¿Cómo favorecer el desarrollo de prácticas que potencien el protagonismo de los niños y las niñas y el desarrollo de su autonomía?

### **3.4 Objetivos de la investigación. Formulación.**

Los objetivos planteados para esta investigación son:

#### **3.4.1 Objetivo general:**

-Modificar el proceso educativo, transitando desde prácticas pedagógicas transmisivas escolarizadas conductistas, hacia una práctica pedagógica centrada en el aprendizaje activo y protagónico de niños y niñas.

#### **3.4.2 Objetivos específicos:**

-Establecer y comprender las aproximaciones de los enfoques educativos que favorecen los procesos formativos y aprendizaje protagónico de los párvulos.

-Favorecer e intencionar la participación y el rol protagónico de los párvulos durante los procesos formativos.

-Elaborar, implementar y evaluar una propuesta de trabajo pedagógico que potencie la actividad de los niños y niñas a través del aprendizaje colaborativo y la toma de decisiones para aproximarse a un desarrollo de la autonomía en ellos (as).

### **3.5 Criterios de selección cultural. Formulación y descripción**

El establecimiento en donde se llevó a cabo la investigación de estudio de caso para la confección de nuestra tesis, dentro del periodo de Práctica Profesional, corresponde a un Jardín Infantil de carácter Particular. Éste se encuentra ubicado en El

centro de la ciudad de Viña del Mar. El centro está actualmente empadronado por el organismo JUNJI. Por otra parte, es necesario detallar que la realidad de esta institución educativa es atender a niños y niñas de un nivel socioeconómico medio alto, en donde se cuenta y dispone con todos los materiales y recursos necesarios para potenciar y poder responder a las necesidades e intereses de los niños niñas.

Este Jardín Infantil cuenta con los niveles de sala cuna menor, sala cuna intermedia, sala cuna mayor, nivel medio menor, nivel medio mayor y transición I.

La investigación se realizó en el nivel Transición I, constituido por un universo de 11 niños y niñas matriculados con una edad promedio de 4 años 5 meses, quienes mantienen relaciones directas con todos los otros niveles del jardín en las instancias desarrolladas en el patio y las demás profesionales de la educación.

Aparte de los niños y niñas del nivel Transición I, también participa de este estudio la educadora del nivel educativo.

### **3.6 Procedimientos de recolección de la información. Descripción y fundamentación.**

Durante el proceso de recolección de información de la investigación realizada se hizo presente la observación no participante, la observación participante, en las cuales la alumna en práctica tuvo una participación y el diario del profesional.

En primera instancia, la observación no participante se interpreta como la realización de una observación, fuera de la situación, es decir, no se interviene en ella, por tal motivo ésta se evidencia a través de las filmaciones, y conversión a registros ampliados, su posterior sistematización en etiquetamientos y categorizaciones; permitiendo la observación, el registro y recopilación de datos, y el análisis e interpretación de aquellos.

Durante esta investigación también se utilizó la observación participante, en la cual el procedimiento realizado es intervenido por la alumna en práctica profesional a través del planteamiento, planificación y posterior ejecución de las estrategias de acción. Luego, de



manera simultánea, la construcción del diario del profesional, el cual permite realizar una opinión crítico reflexiva, acerca del actuar de la alumna en práctica, discutiendo en cierta medida con la teoría

Se pretende que al término de esta investigación también se ocupe como recurso para recabar información la entrevista en profundidad.

### **3.7 Procedimientos de análisis de la información. Descripción y fundamentación.**

El primer proceso de análisis, en donde se investiga, analiza e interpreta el quehacer profesional de la educadora del nivel, se lleva a cabo una vez que los registros ampliados son traspasados a un medio escrito, en donde se realizó una reconstrucción del fenómeno separando lo que se dice de lo que se hace.

En primera instancia se trabajó con las interacciones verbales, para extraer aquellos significados que están detrás de lo que se dice, realizando para esto los etiquetamientos de oraciones que den cuenta del significado real del contexto. Una vez realizado el etiquetamiento de los registros ampliados, se trabajó con aquellos aspectos que entre sí guardan cierta relación, lo que permitió formar categorías de análisis generales, las que luego se las denominaba con un nombre más específico, para luego, otorgar y organizar en cada una de ellas, etiquetas más pequeñas.

En cada una de estas categorías, con sus sub categorías y etiquetas respectivas se agregaron las evidencias extraídas de cada registro ampliado. Estas evidencias consisten en párrafos de interacción verbal y no verbal entre los sujetos participantes de la realidad educativa estudiada.

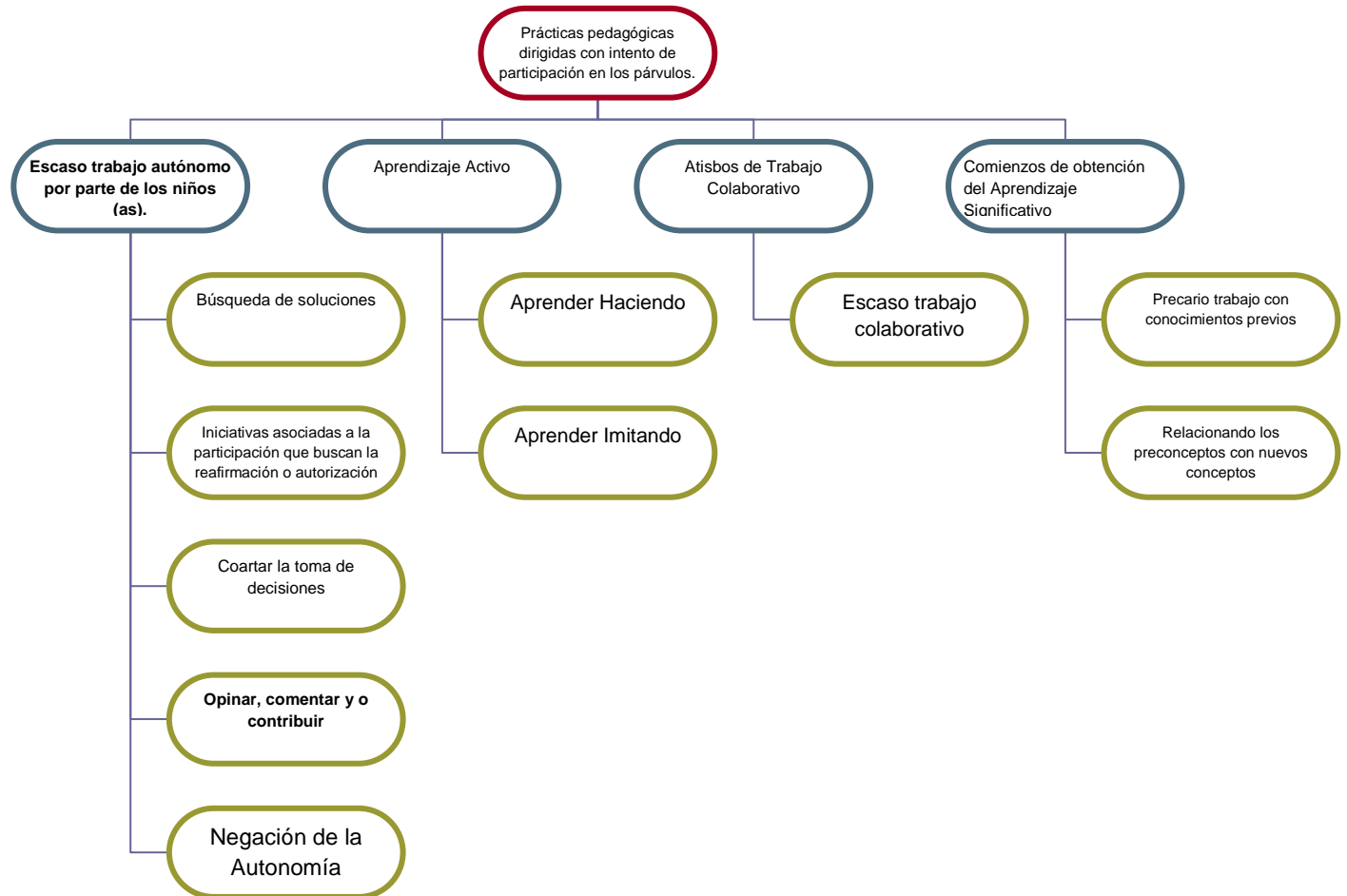
Para el segundo proceso de análisis se realiza el mismo procedimiento, con la diferencia de que se trabajó con seis registros ampliados en vez de tres, de ésta forma se recaban los datos, se analizan los datos recopilados, y se triangula a través de un discurso explicativo y comprensivo.

Finalmente en el tercer y último proceso se vuelve a realizar el mismo procedimiento que en los dos anteriores, pero esta vez se incluye una construcción del

diario profesional y además se incorporan evidencias de una entrevista en profundidad realizada a la Educadora Guía.

El proceso y trabajo de análisis e interpretación de los registros ampliados, rescatados de las experiencias educativas que surgen a partir del periodo de diagnóstico planificado por la educadora del nivel, es fundamental para el mejor entendimiento de la realidad y praxis docente que se desarrolla en el aula que se investiga, logrando de esta manera identificar las fortalezas, debilidades y acciones erróneas que se evidencian dentro de ella, pudiendo luego diseñar una propuesta de mejora para revertir la situación.

### 3.8.1 Primer Ciclo de acción

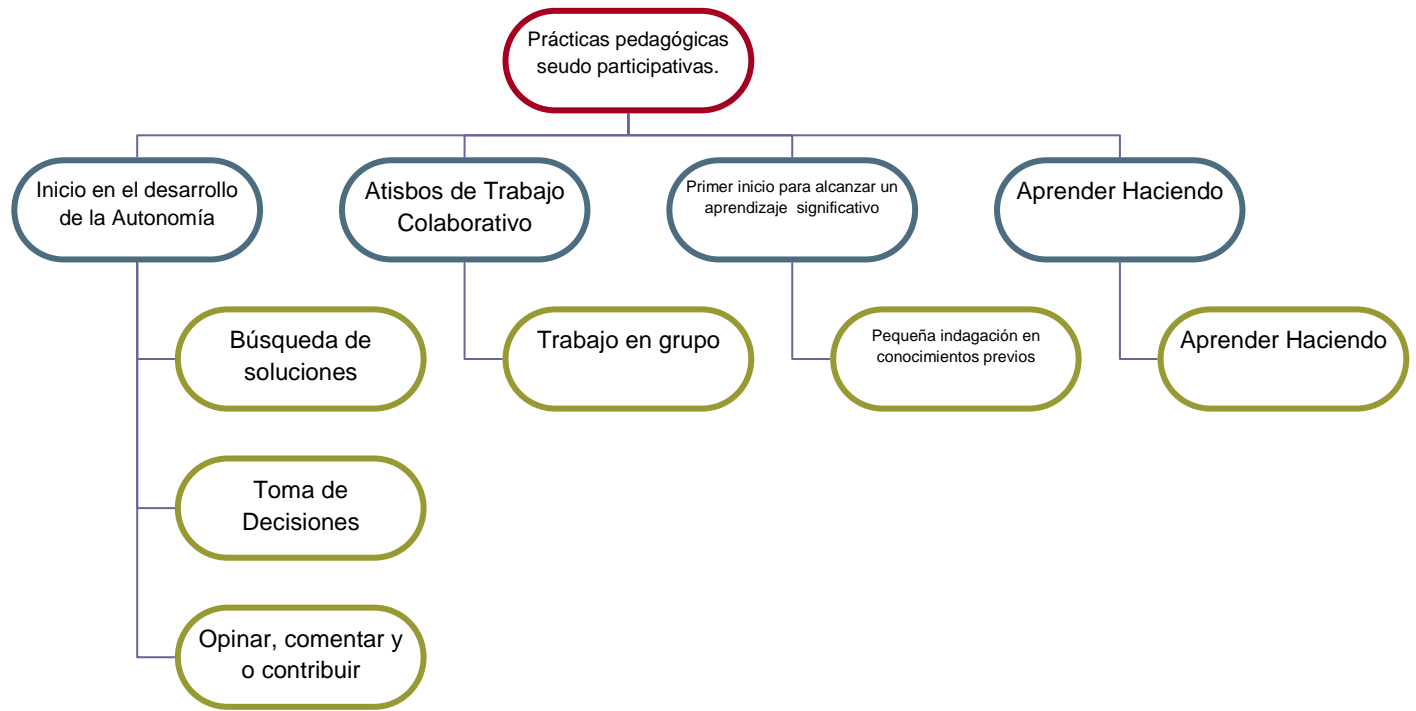


#### Acciones estratégicas:

- **Autonomía**
- **Trabajo Colaborativo**
- **Trabajo Experiencial**
- **Aprendizaje Significativo**

**Se aplica desde el 09 de Abril de 2009, hasta el 14 de Mayo de 2009**

### 3.8.2 Segundo Ciclo de Acción



#### Acciones estratégicas:

- **Autonomía**
- **Trabajo Colaborativo**
- **Trabajo Experiencial**
- **Aprendizaje Significativo**

Se aplica desde el 28 de Mayo de 2009, hasta el 18 de Junio de 2009

### 3.8.3 Tercer Ciclo de Acción



#### Acciones estratégicas:

- **Autonomía**
- **Trabajo Colaborativo**

**Se aplica desde el 21 de Septiembre de 2009, hasta el 18 de Noviembre de 2009**

## CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

El siguiente capítulo presenta los hallazgos recogidos luego de aplicar e intencionar las estrategias de acción presentes en tres ciclos de acción desarrollados durante nuestra investigación. La metodología empleada en nuestro estudio de investigación, es la de investigación acción. Los datos derivados de los registros ampliados, diario profesional y entrevista en profundidad a la educadora guía muestran como categorías presentes en un primer ciclo de acción una práctica pedagógica dirigida con intentos de participación en los párvulos, en el que se evidenció un escaso trabajo autónomo por parte de los niños y niñas, un aprendizaje activo, atisbos de trabajo colaborativo, como también un primer comienzo en la obtención de un aprendizaje significativo.

Luego, durante un segundo ciclo de acción las categorías presentan un avance desde lo que se identificó como prácticas dirigidas a otras denominadas prácticas pseudo participativas en donde se evidenció un inicio en el desarrollo de la autonomía, atisbos de trabajo colaborativo, un primer inicio para alcanzar un aprendizaje significativo y un aprender haciendo.

Finalmente, en un tercer ciclo de acción se evidencia una práctica participativa con indicios de autonomía, la cual refleja formas de enseñanza que propician la participación, formas de enseñanza pasivas y un aprendizaje participativo de los párvulos.

A continuación, para una mayor comprensión de los hallazgos de nuestra investigación se presentan en forma detallada los tres ciclos de acción, con sus categorías macros, las que subyacen de ellas, y posteriormente las sub- categorías, cada una con sus evidencias correspondientes.

## 4.1 Primer ciclo de acción.

### Acción estratégica:

**Autonomía:** Esta acción estratégica planteada abarca solo un pequeño ámbito dentro de lo que podría ser el desarrollo de la autonomía. Como acción intencionada solo se pretende que el niño (a) tome decisiones sin ayuda de adultos o pares que lo rodean; también involucra el que ellos (as) puedan resolver problemas determinados, derivados de su cotidianidad, o bien de situaciones planteadas intencionalmente, realizando las acciones pertinentes de manera individual. Un ejemplo de ello se presenta en la búsqueda de materiales. Además se intenta el que ellos puedan actuar en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse.

**4.1.1 Categoría de Análisis: Primer inicio en el trabajo autónomo por parte de los niños (as):** Esta categoría da cuenta de las acciones de los niños y niñas relacionadas a un primer acercamiento en cuanto a elegir o decidir, resolver problemas, conversar, dialogar y opinar.

### Sub. Categorías:

**4.1.1.1 Búsqueda de soluciones:** Esta sub- categoría alude a la intención que presentan los niños (as) para acercarse a una búsqueda de soluciones a problemas simples que emergen de una experiencia pedagógica o de problemas cotidianos.

Ignacia: “yo no se escribir todo mi nombre tía”

Martina: “usemos los que tenemos escritos para copiarlos”

A: “bueno Martina, anda a buscar los nombres de los niños y los repartes” **(RA2)**

A: “bueno como nos vamos a convertir en investigadores, ¿que podremos necesitar para registrar y anotar todo lo que veamos?”

Piera: “podríamos llevar una hoja, y el estuche”

Julián: una hoja y un lápiz”

Vicente: “si, una hoja y un lápiz”

A: “¿y que hoja podría ser?”

Isidora: “una de colores”

A: “ahh, podrían ser de cartulinas, como estas que tengo aquí” [muestro las cartulinas a los niños]

Ns: “siiiii” **(RA4)**

**4.1.1.2 Iniciativas asociadas a la participación que buscan la reafirmación o autorización del adulto:** Dentro de esta sub- categoría los niños (as) buscan conseguir una mayor incentivación en cuanto a su participación en la experiencia pedagógica, preguntándole a la educadora en reiteradas ocasiones si es que su desempeño en ellas es el correcto, encontrando su aprobación y presentándose un refuerzo positivo dentro de ellas.

A: [reparte cartulinas de colores a cada niño y lápices]

Piera: “¿puedo escribir con rosado?”



A: “sí, pueden escribir con el color que ustedes quieran” **(RA2)**

Isidora: “¿puedo repartir los pegamentos tía?”

A: “sí mi niña, repártalos no mas, cuando terminen de escribir, los pegan en sus cajas y luego las guardan” **(RA2)**

**4.1.1.3 Opinar, comentar y o contribuir:** En esta sub- categoría los niños (as) opinan, comentan y o contribuyen en relación al trabajo que están realizando, con el fin de colaborar en algún grado con las acciones que realizan sus compañeros o simplemente para reforzar la seguridad y confianza en ellos mismos.

Vicente: “hay muchas letras en la calle, ¡miren!” [señala un letrero de un banco]

A: “¿Qué hay allí?”

Isidora: “el banco de Chile, yo lo conozco porque acompaño a mi mamá”

A: “que bien, y ¿que letras la B y la A, dice Ba pueden reconocer?”

Julián: “y esta la ene de Julián, ¡miren ahí!”

Ignacia: “yo no veo la ene”

Julián: “está después de la A” [señala con el dedo la letra] **(RA4)**

Aranza: “¡miren!, aquí hay mas letras”

A: “que bien, pero que hartas letras hemos encontrado, ¿para que nos sirven las letras?”

Piera: “nos sirven para saber que son las cosas”

A: “¿y quien me puede dar un ejemplo?”

Isidora: “las letras del banco”

A: “¿Qué pasa con las letras del banco?”

Julián: “nos enseña que ahí esta el banco de Chile”

A: “muy bien, las letras nos sirven para leer lo que está a nuestro alrededor, saber lo que son las cosas, como en este caso el banco, o el nombre de las calles”

Ns: “siii”

Ignacia: “en las revistas también hay letras”

A: “muy bien Ignacia, claro que hay letras” **(RA4)**

**4.1.1.4 Coartar la toma de decisiones:** Esta sub- categoría corresponde a todas las decisiones tomadas por la educadora, sin consultar, tomar el parecer o preguntar a los párvulos su opinión.

A: “miren niños, sus cajas de materiales están muy desordenadas así, y no podemos saber de quien es cada caja, así es que, vamos a escribir en una cartulina que yo ya tengo cortadita aquí nuestros nombres ¿ya?”

Ns: “yaaaaaaa”

A: [reparte cartulinas de colores a cada niño y lápices] **(RA2)**

A: “muy bien mi niña, te quedó muy lindo, ahora guarda los materiales que utilizaste en tu caja” (RA2)

**4.1.1.5 Negación de la Autonomía:** Corresponden a las acciones ejercidas por parte de la educadora que limitan y coartan la toma de decisiones por parte de los niños y niñas con respecto a algunas situaciones puntuales dentro de la experiencia pedagógica que se está realizando.

A: “muy bien Pi, y claro, tu nombre comienza con P, ¿quieren entonces aprender los sonidos de las letras para que más adelante ustedes aprendan a escribir muy bien y puedan leer todo lo que ustedes quieran?”

Ns: “¡Siii!”

A: “bueno, vamos a ir ordenando entonces, todas las letras para que formemos finalmente el abecedario”

E: “¿y vamos a poder pegar las letras en la pared?”

A: “por supuesto, y va a quedar muy lindo, a ver, comencemos, la primera letra es la A, ¿quien la puede encontrar?”

Martina: “yo ya la encontré tía”

A: “muy bien Nina, pégala en la pared, a ver ¿Qué elemento comienzan con A?”

Aranza: “Aranza”

A: “muy bien mi niña, tu nombre comienza con A”

Martina: “araña”

A: “bien, araña también comienza con A” **(RA1)**

A: “miren niños, sus cajas de materiales están muy desordenadas así, y no podemos saber de quien es cada caja, así es que, vamos a escribir en una cartulina que yo ya tengo cortadita aquí nuestros nombres ¿ya?”

Ns: “yaaaaaaa”

A: [reparte cartulinas de colores a cada niño y lápices] **(RA2)**

### **Acción estratégica**

**Aprendizaje Experiencial:** Esta acción estratégica pretende que los niños aprendan haciendo, es decir, que sean protagonistas de su aprendizaje, en donde ellos actúen, manipulen, cuestionen y exploren, no siendo meros receptores ni teniendo un rol pasivo dentro de su proceso de enseñanza- aprendizaje.

**4.1.2 Categoría de Análisis: Aprendizaje Activo:** Esta sub- categoría alude a que los niños (as) aprenden actuando, y no solo observando y escuchando. Los párvulos se presentan como partícipes de su proceso de enseñanza – aprendizaje, participando y contribuyendo activamente en las experiencias.

### **Sub Categorías:**

**4.1.2.1 Aprender Haciendo:** Esta sub- categoría pretende que los niños (as), actúen, exploren y manipulen los materiales, que aprendan en lo concreto y que tengan las instancias de poder participar comentando, discutiendo y aclarando sus dudas.

A: “miren, terminamos todo el abecedario”

Martina: “y son muchas letras”

Piera: “y además están todas las letras de nuestros nombres, porque aquí esta la Pe, la I, la A” [mientras nombra las letras las va tocando en la pared]

Julián: “y también están todas las mías tía, mire, la Jota, la U, la I, la A” [va tocando las letras mientras las nombra] **(RA1)**

A: “sí mi niña, repártalos no mas, cuando terminen de escribir, los pegan en sus cajas y luego las guardan”

Vicente: “yo lo estoy escribiendo con negro, porque a mi me gusta mucho el negro”

Julián: “a mi me gusta el azul”

Piera: “yo ya terminé, así es que lo pegaré en mi caja”

A: “muy bien Pi, te quedo muy lindo tu nombre, ¿me podrías decir que letras tiene?”

Piera: “esta es la Pe, la I, la E, esta se me olvida como se llama” [señala la R]

A: “esa es la ere, Pi, de Ratón, o de piedra”

Piera: “ahh si, la ere, la A, otra A, la N, la Te, la O, otra N, la E, dos ele, porque así se escribe y termina con la A” **(RA2)**

**4.1.2.2 Aprender Imitando:** En esta sub- categoría se evidencia que los niños (as) aprenden imitando, es decir reproduciendo lo que la educadora quiere que se reproduzca a través del modelaje que ella realiza.

Ignacia: “yo no se escribir todo mi nombre tía”

Martina: “usemos los que tenemos escritos para copiarlos”

A: “bueno Martina, anda a buscar los nombres de los niños y los repartes”

Martina: [saca los nombres que usamos para el panel de asistencia y los reparte a los niños] **(RA2)**

Piera: “ya todos tienen”

A: “bueno, ahora comencemos nuestro recorrido”

Ns: “ehhh”

A: “bueno, ¿que vamos viendo por aquí?”

Aranza: “las mochilas”

A: “¿y con que letra comienza mochila?”

Martina: “con la M de Martina, miren yo sé hacerla” [la dibuja en su pizarra y se la muestra a sus compañeros]

Ns: [grafican la letra]

Isidora: “gracias Nina” **(RA6)**

Los niños fueron actuando en todo momento al ir graficando las letras que ellos querían, osea, fueron aprendiendo a través de la experiencia, sin

embargo muchas veces imitaban el cómo hacían las letras sus pares, ya que no tenían ningún referente de cómo se graficaba la letra y ellos no recordaban como hacerlo. **(DP v.6)**

### **Acción estratégica**

**Trabajo colaborativo:** Esta acción estratégica pretende que los niños (as) vayan aportando sus conocimientos y habilidades a los otros niños (as) para que así se vayan fortaleciendo los conocimientos, trabajando en equipo, estableciendo roles y tareas para cada uno de ellos (as), llegando a un consenso y desarrollo de una actividad con un fin común.

**4.1.3 Categoría de Análisis: Atisbos de Trabajo Colaborativo:** En esta categoría se presenta un pequeño inicio al trabajo colaborativo, consiguientemente en equipos, sin embargo no se evidencia el establecimiento de roles.

### **Sub Categorías:**

**4.1.3.1 Escaso trabajo colaborativo:** Dentro de esta sub- categoría se logra vislumbrar que existe un trabajo en equipo por parte de los niños (as) con el fin de colaborar con sus pares en las experiencias, sin embargo, aún sigue siendo precario el desarrollo de esta estrategia de trabajo o acción.

El trabajo que aquí se realizó tuvo atisbos de trabajo colaborativo ya que los niños fueron trabajando en conjunto a la hora de ir dando ejemplos del sonido de las letras, y cuando se equivocaban eran ellos mismos los que corregían a sus pares. **(DP v.1)**

Vicente: “hay muchas letras en la calle, ¡miren!” [señala un letrero de un banco]

A: “¿Qué hay allí?”

Isidora: “el banco de Chile, yo lo conozco porque acompaño a mi mamá”

A: “que bien, y ¿que letras pueden reconocer?”

Julián: “la B y la A, dice Ba y esta la ene de Julián, ¡miren ahí!”

Ignacia: “yo no veo la ene”

Julián: “está después de la A” [señala con el dedo la letra] **(RA4)**

Se pueden ver atisbos de trabajo colaborativo ya que en todo momento se ayudaban entre ellos, participaron activamente durante la actividad compartiendo sus registros, y comparando las letras que habían escrito, y en los casos cuando uno de ellos había graficado mal alguna letra, sus pares le decían el porqué estaba malo y lo ayudaban a corregirlo. **(DP v.6)**



## Acción estratégica

**Aprendizaje Significativo:** La acción estratégica planteada, pretende que los niños (as) vayan enlazando conocimientos ya existentes con nuevos conocimientos, para que de ésta manera se obtenga un nuevo conocimiento.

### 4.1.4 Categoría de Análisis: Comienzos de obtención del Aprendizaje Significativo:

Dentro de esta categoría se logra observar un primer acercamiento a lo que se identifican como intentos de lograr un aprendizaje significativo, realizando un escaso trabajo con los conocimientos previos de los niños (as).

#### Sub. Categorías:

**4.1.4.1 Precario trabajo con conocimientos previos:** En esta sub- categoría se muestra cómo se indaga de forma escasa en los conocimientos previos o experiencias que poseen y han vivido los párvulos, comenzando las experiencias sin saber realmente qué es lo que ellos (as) podrían haber aportado antes de realizarla.

Ignacia: “yo no se escribir todo mi nombre tía”

Martina: “usemos los que tenemos escritos para copiarlos”

A: “bueno Martina, anda a buscar los nombres de los niños y los repartes”

Martina: [saca los nombres que usamos para el panel de asistencia y los reparte a los niños]

A: “el que quiere también puede hacer un dibujo en la misma cartulina” **(RA2)**

En esta actividad no se trabajó con los conocimientos previos, ya que no se le pidió a los niños que al menos intentaran graficar su nombre, si no que a la mínima dificultad se les dio la facilidad a que copiaran el nombre que ya estaba escrito previamente. **(DP v.2)**

**4.1.4.2 Relacionando los preconceptos con nuevos conceptos:** En esta sub-categoría se evidencia una pequeña indagación acerca de los conocimientos previos de los niños (as) con el fin de no entregar la respuesta del adulto de inmediato, si no que más bien a desafiarlos a que piensen, recuerden y verbalicen sus respuestas.

Ignacia: “aquí hay más letras tía”

A: “¿y de que serán esas letras?”

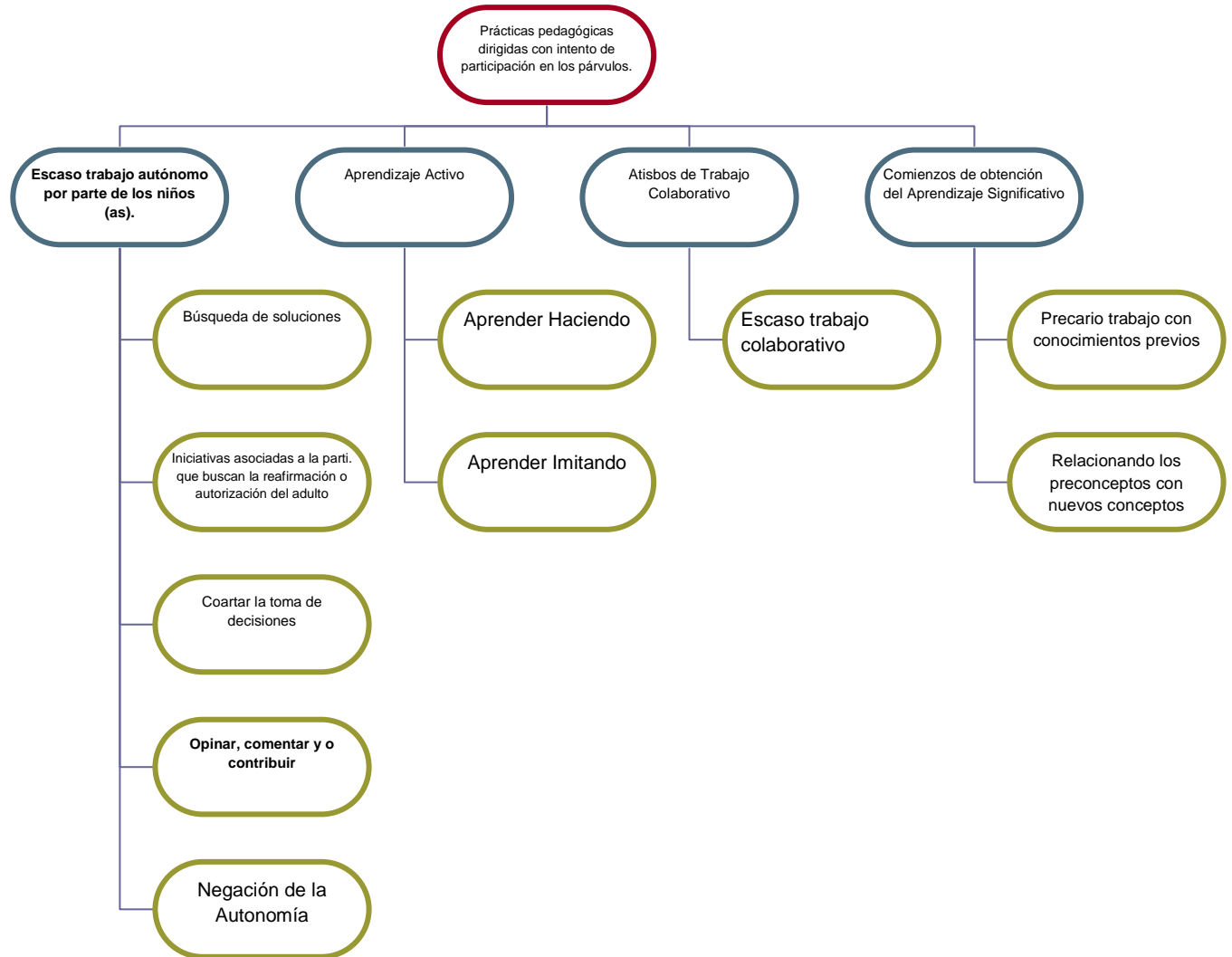
Julián: “esas son del nombre de la calle, mi papá me dijo”

A: “muy bien, esos letreros, que si se fijan están en todas las esquinas nos muestra el nombre de las calles” **(RA4)**

Aquí el aprendizaje fue bastante significativo, ya que primero a los niños les gusta mucho salir del jardín a trabajar, y por otro lado pudieron contar anécdotas o experiencias previas con relación a la actividad. **(DP v.4)**

### 4.1.5 Esquema Primer Ciclo de Acción

En el siguiente esquema se presentan todas aquellas categorías de análisis macro, las que subyacen a partir de ellas, y luego las sub- categorías que surgen en este primer ciclo de acción.



#### **4.1.6 Síntesis del Primer Ciclo de Acción**

En este primer ciclo de acción como acciones estratégicas se plantean la Autonomía, el trabajo colaborativo, el trabajo experiencial y el aprendizaje Significativo.

Al plantearse tantas acciones estratégicas y que estas fueran tan diversas conllevó a que no todas se intencionaran de manera correcta, ni que hubiera el tiempo necesario para poder desarrollarlas por completo y de manera satisfactoria, por lo que en algunas experiencias solo se intencionaba una, y al mismo tiempo se opacaba otra.

Reiterando lo anterior, todas las estrategias fueron trabajadas de manera precaria, no se logra la implementación de ninguna de ellas a cabalidad. También existió precariedad en las planificaciones, ya que en estas no están plasmadas todas las acciones de igual manera, siempre se intencionó una más que otra en las diferentes experiencias de aprendizaje.

Por lo tanto, queda totalmente reflejado al surgir etiquetas en donde se evidencian la negación de éstas acciones, y por otro lado, las que sí se potenciaron solo se logran atisbos de ello, ya que se tomaron solo algunos elementos de las acciones planteadas a desarrollar.

Esto puede haber ocurrido por una poca indagación o fundamentación teórica por parte de la Profesional en formación, ya que se demuestra que no se siguieron los pasos correctos al momento de llevar a cabo la implementación de las experiencias potenciando las acciones estratégicas.

## 4.2 Segundo Ciclo de Acción

### Acción estratégica:

**Autonomía:** Dentro de esta estrategia de acción se pretende que el niño (a) tome decisiones con la menor ayuda posible, también involucra el que ellos (as) puedan resolver y hacer lo que necesiten solos, como por ejemplo la búsqueda y elección de materiales, como también la resolución de problemas simples. Además se intenta que ellos (as) puedan actuar y ser protagonistas en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse.

**4.2.1 Categoría de Análisis: Inicio en el desarrollo de la Autonomía:** La categoría evidencia que se trabaja de manera gradual en cuanto a la toma de decisiones y a la resolución de problemas, potenciando el que los niños (as) sean cada vez más autónomos.

### Sub Categorías.

**4.2.1.1 Búsqueda de soluciones:** Esta etiqueta o sub-categoría da cuenta de que al plantearles un pequeño problema a los niños (as) ellos (as) buscan posibles soluciones para resolverlo con éxito.

(nos encontramos frente al Jardín pero no hay un paso de cebra para cruzar)

A: “miren ya llegamos al Jardín, pero, ¿por donde cruzamos?”

Julián: “no hay paso de cebra”

A: “no, no hay, ¿qué podemos hacer?”

Martina: “yo sé, tenemos que cruzar para allá, y seguimos derecho y después de nuevo cruzar y llegamos al Jardín” [señala las calles por las que debemos cruzar en donde en todas hay paso de cebra]

A: “a ver nina, llévanos, tú nos vas diciendo por donde cruzamos”

Martina: “ya, miren primero vamos a cruzar a esta calle por el paso de cebra, cuando lleguemos al semáforo cruzamos al otro lado, después nos venimos para acá y doblamos y llegamos al jardín”

A: “muy bien martina, yo no sabía como debíamos venirnos al Jardín” **(RA1)**

Bueno durante todas las actividades Melissa siempre consultaba a los niños de que manera podían realizar la actividad, con que materiales, con que cosa, y específicamente recuerdo un tema en el cual ella realizó una hipótesis de un problema en el cual consistía en que debíamos pensar en como podíamos hacer para que la colación de los niños no costara tanto ponerla en el armario, ya que la puerta estaba mala y se caía, y los niños de inmediato querían arreglar la puerta, verbalizaban posibles soluciones y las fueron llevando a cabo, fueron tomando roles y distribuyéndose las tareas hasta que finalmente resolvieron el problema muy exitosamente, aunque no arreglaron la puerta porque no se podía, pero de todas formas igual lo intentaron, y fueron en todo momento los protagonistas de su aprendizaje.

**(Entrevista E. p.2)**

**4.2.1.2 Toma de Decisiones:** En esta sub – categoría se logra apreciar que los niños (as) toman decisiones en cuanto a los materiales con los que van a trabajar o a lo que quieren y van a realizar.

A: “ya niños, ahora que vamos a celebrar el día del papá, ¿qué les gustaría hacer de especial para ese día?”

Ns: “una poesía”

A: “Ahh, pero que lindo crear una poesía, entonces nos vamos a sentar en el círculo para ir escribiéndola en el pizarrón, ¿les parece?”

Ns: “siii” [los niños acercan las sillas al círculo y se sientan] **(RA2)**

A: “miren niños como está esta puerta, no sé como repararla, no se puede cerrar”

Vicente: “hay que traer herramientas”

A: “¿qué podríamos necesitar?”

Julián: “un martillo”

A: “yo intenté arreglarlo, pero no pude, a ver, les pasaré las herramientas a ustedes a ver si lo solucionan”

Piera: “yo quiero ver”

A: “acerquense no mas, el que tenga ideas las puede decir y buscar distintas soluciones”

Vicente: [utiliza distintas herramientas] “tía no se puede”

A: “si, yo también lo intenté y no me resultó, justo en esta parte ponemos las colaciones y es la puerta que mas utilizamos, ¿Qué más podriamos hacer?”

Ignacia: “compremos una puerta nueva”

A: “pero es que no tenemos el dinero suficiente para comprar otra puerta, son muy caras”

Martina: “se me ocurrió una genial idea”

A: “ahh ¿sí?, a ver cuéntanos”

Martina: podemos cambiar las cosas de lugar, lo que está en este lugar lo ponemos en la puerta mala y las colaciones y eso lo ponemos acá, porque aquí la puerta está buena”

A: “pero que buena idea Nina, a ustedes ¿Qué les parece?”

Isidora: “siii, hay que sacar las cosas, pero las de arriba no las alcanzo” **(RA3)**

**4.2.1.3 Opinar, comentar y o contribuir:** La sub – categoría refleja el que los niños (as) opinan, comentan y o contribuyen en relación al trabajo que están realizando, con el fin de colaborar en algún grado con el trabajo de sus compañeros o simplemente para una mayor seguridad de ellos mismos.

A: “ya, vamos a comenzar a caminar por éste lado primero, ustedes me dicen lo que van viendo”

Vicente: “hay muchos autos en la calle”

A: “sii, hay muchísimos, y ¿cómo están todos esos autos?”

Piera: “están todos ordenaditos”

A: “y ¿por qué estarán todos ordenaditos?”

Julián: “porque si no estaría muy desordenado y los autos no podrían pasar por la calle”



Isidora: “y los carabineros los retan”

A: “pero que bien, claro, los autos deben estar ordenados, porque si no, habrían muchos accidentes, y estaría todo muy desordenado” **(RA1)**

A: “ya, muy bien, entonces la poesía se llama, mi papá” [se grafica en la pizarra el nombre de la poesía] “ahora cuéntenme, ¿que les gustaría decirle a sus papás?”

Martina: “que lo amamos mucho, y que es nuestro amor”

Piera: “es el amor”

A: “¿es el amor de quién?”

Vicente: “de nuestra familia”

A: “mmm, a ver, entonces podría ser algo así como, eres el amor de la familia, ¿les gusta?”

Ns: “siii” **(RA2)**

### **Acción estratégica:**

**Trabajo Colaborativo:** Esta acción estratégica pretende que los niños (as) aporten con sus conocimientos y habilidades a los otros niños para que así se vayan fortaleciendo los conocimientos de manera conjunta, trabajando en equipo para lograr un fin común, estableciendo roles y asignando un significativo trascendental a las tareas colectivas.

**4.2.2.- Categoría de Análisis: Atisbos de Trabajo Colaborativo:** En la categoría se vislumbra un precario labor en el área del trabajo colaborativo, el cual se desarrolla por medio del trabajo en equipo, ayudándose, y aportando con sus pares desarrollando un fin común.

## Sub Categorías.

**4.2.2.1.- Trabajo en equipo:** En esta sub categoría se logra observar un trabajo en equipo por parte de los niños (as), en donde ellos (as) verbalizan la organización en grupos como la mejor opción para trabajar en la experiencia. A través de la iniciativa de los niños (as) y de la mediación de la alumna en formación se logra realizar evidenciar un trabajo que se realiza por un fin común.

A: “y ahora, ¿les gustaría que creemos nuestros signos del tránsito para nuestro jardín?”

Ns: “siiiii”

A: “ya miren, aquí hay muchos materiales, pero antes ¿Qué pasa si todos hacemos lo mismo, por ejemplo, todos hacemos semáforos?”

Julián: “vamos a tener muchos”

Martina: “no podemos poner todos los semáforos en el patio”

A: “¿y qué podríamos hacer entonces?”

Vicente: “podríamos hacer cosas distintas cada uno”

Isidora: “noo, podríamos trabajar en grupo”

A: “y ¿cómo?”

Isidora: “nos sentamos en esta mesa los que hacen semáforos, allá los que hacen los letreros, y allá los que hacen el paso de cebra”

A: “pero que buena idea Isi, ¿les gustaría trabajar en grupo?”

Ns: “siii”

A: “bueno, entonces ustedes conformen los equipos y se sientan en las mesas

a trabajar, yo los dejaré materiales en todas las mesas" **(RA1)**

Martina: "se me ocurrió una genial idea"

A: "ahh ¿sí?, a ver cuéntanos"

Martina: podemos cambiar las cosas de lugar, lo que está en este lugar lo ponemos en la puerta mala y las colaciones y eso lo ponemos acá, porque aquí la puerta está buena"

A: "pero que buena idea Nina, a ustedes ¿Qué les parece?"

Isidora: "siii, hay que sacar las cosas, pero las de arriba no las alcanzo"

A: "¿y qué podemos hacer para alcanzar las cosas?"

Vicente: "poner una silla"

A: "muy buena idea, ya ahora entonces empecemos a trabajar"

Martina: [se sube a la silla y comienza a sacar cosas] "Pi, ponlas encima de la mesa"

Piera: "ya nina" [va trabajando con Martina]

Vicente: "Julián nosotros saquemos las cosas que están acá"

Aranza: [va ordenando las cosas en las mesas para cambiarlas de lugar]

Isidora: [saca nova y colonia para limpiar las repisas del mueble] "Ignacia tu limpia la otra repisa"

Ignacia: [saca nova y colonia y empieza a limpiar las repisas que ya estan desocupadas]

A: "pero que buen trabajo están haciendo, ¿les gusta trabajar en equipo?"

Ns: "siii"

Julián: "en equipo se trabaja mejor"

A: “¿y por qué se trabaja mejor?”

Vicente: “porque todos nos ayudamos”

Martina: “y es más entretenido” **(RA3)**

### **Acción estratégica:**

**Aprendizaje Significativo:** La acción estratégica planteada pretende que los niños (as) vayan enlazando conocimientos ya existentes con nuevos conocimientos, para que de ésta manera se obtenga un nuevo conocimiento.

**4.2.3.- Categoría: Primer inicio para alcanzar un aprendizaje significativo:** La sub – categoría alude a que se potencia la indagación con respecto a sus conocimientos previos con el fin de construir nuevos conocimientos.

### **Sub Categorías.**

**4.2.3.1.- Pequeña indagación en conocimientos previos:** En esta etiqueta o sub categoría se evidencia que los niños (as) van constatando lo que se ha trabajado en el aula y comprobando lo que han aprendido, verbalizando sus conocimientos previos.

A: “ya, vamos a comenzar a caminar por éste lado primero, ustedes me dicen lo que van viendo”

Vicente: “hay muchos autos en la calle”

A: “sii, hay muchísimos, y ¿cómo están todos esos autos?”

Piera: “están todos ordenaditos”

A: “y ¿por qué estarán todos ordenaditos?”

Julián: “porque si no estaría muy desordenado y los autos no podrían pasar por la calle”

Isidora: “y los carabineros los retan”

A: “pero que bien, claro, los autos deben estar ordenados, porque si no, habrían muchos accidentes, y estaría todo muy desordenado” **(RA1)**

Martina: “mire tía, ahí hay un letrero”

A: “y ¿de que será ese letrero?”

Julián: “es un triángulo”

A: “y ¿qué significará ese triangulo?”

Isidora: “que los autos tienen que mirar para no chocar con los otros autos”

A: “pero que bien, claro, cuando un auto va por esta calle y tiene ese letrero significa que tiene que dejar pasar primero a los de esta otra calle, y ese letrero se llama ceda el paso”

Vicente: “yo ví un semáforo”

A: “y ¿de que color está el semáforo?”

Julián: “está verde”

A: “y ¿que pasa cuando esta verde?”

Aranza: “los autos pueden avanzar”

A: “muy bien, y miren, abajo del semáforo que está verde hay un semáforo que es más pequeño y sale una persona, ¿lo ven?”

Ns: "sí"

Julián: "esta rojo, porque las personas no pueden cruzar"

A: "pero que bien"

Vicente: "ahora el semáforo está rojo, cambió de color"

A: "y que pasa ahora?"

Martina: "los autos tienen que parar" **(RA1)**

### **Acción estratégica**

**Trabajo Experiencial:** La acción estratégica pretende que los niños aprendan haciendo, que sean protagonistas de su aprendizaje, en donde ellos actúen, cuestionen y exploren.

**4.2.4.- Categoría: Aprender Haciendo:** En esta categoría se ve intencionado el que los niños sean protagonistas de su aprendizaje, vivenciando, cuestionando y explorando para así ser partícipes activos de la actividad.

### **Sub Categorías.**

**4.2.4.1.- Aprender Haciendo:** Esta sub – categoría evidencia que los niños (as) observan y dialogan con respecto a lo que ven, interactúan con los materiales y son partícipes activos en las experiencias de aprendizaje.

A: “muy bien, y miren, abajo del semáforo que está verde hay un semáforo que es más pequeño y sale una persona, ¿lo ven?”

Ns: “sí”

Julián: “esta rojo, porque las personas no pueden cruzar”

A: “pero que bien”

Vicente: “ahora el semáforo está rojo, cambió de color”

A: “y que pasa ahora?”

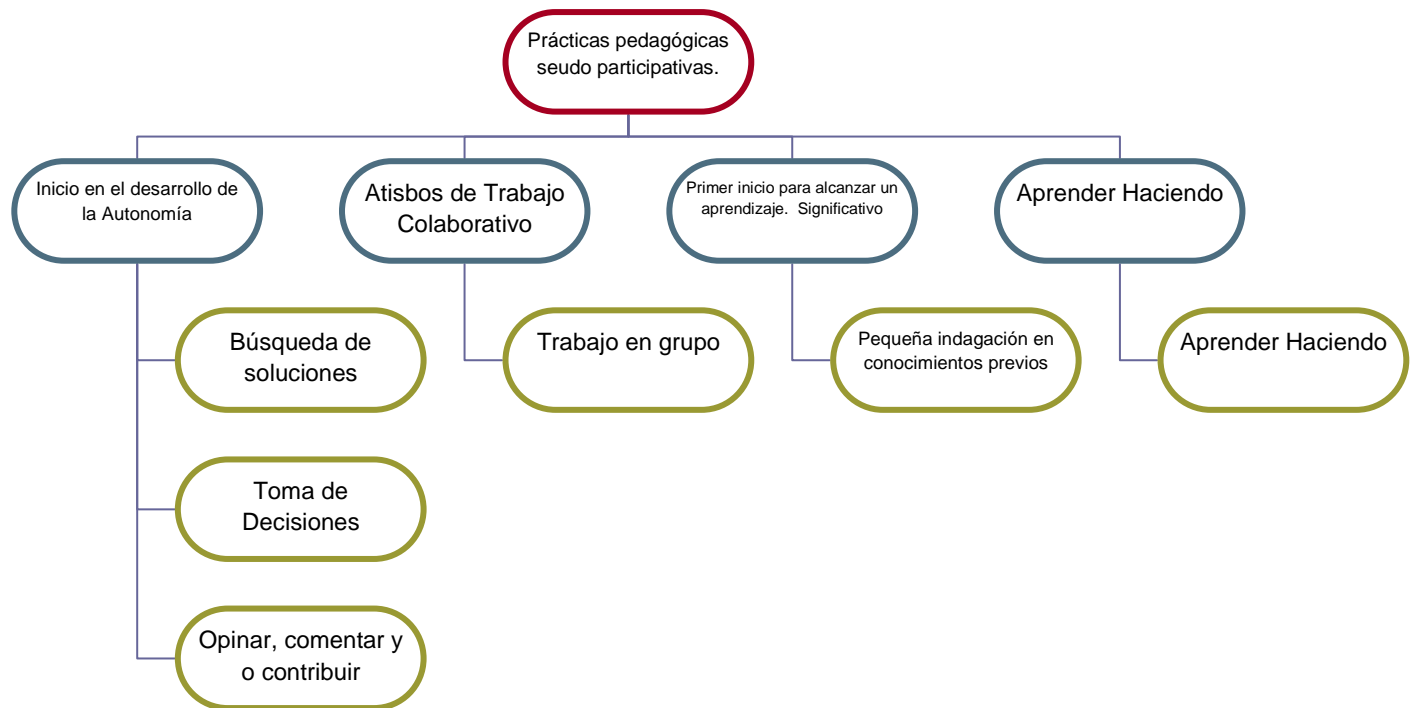
Martina: “los autos tienen que parar” **(RA1)**

R. Bueno durante el tiempo que estuvo acá se pudo observar que en todas sus actividades se potenció el que los niños aprendieran haciendo, trabajar en lo concreto, y partir de las propias experiencias del niño, lo que ha sido un aprendizaje mucho más significativo para ellos.

**(Entrevista E. p1)**

#### 4.2.5.- Esquema Segundo Ciclo de acción

En el siguiente esquema se presentan todas aquellas categorías de análisis macro, las que subyacen a partir de ellas, y luego las sub- categorías que surgen en este segundo ciclo de acción.





#### **4.2.6.- Síntesis Segundo Ciclo de acción**

En éste segundo ciclo se siguen potenciando las mismas acciones estratégicas que en el primer ciclo: Autonomía, trabajo colaborativo, trabajo experiencial y aprendizaje significativo.

Queda evidenciado que en todas las experiencias pedagógicas los niños (as) fueron protagonistas de su aprendizaje, ya sea observando, opinando, actuando, imaginando, creando, resolviendo problemas, trabajando en grupo, es decir, a través del aprender haciendo. Todo esto se logró trabajar en gran medida y de manera satisfactoria, sin dejar de lado los conocimientos previos de los niños (a), los cuales forman una parte importante en la construcción de nuevos aprendizajes.

Durante el tiempo transcurrido en la aplicación de este segundo ciclo de acción se logra percibir que existió una mayor potenciación en el desarrollo de la autonomía, se pudo trabajar más con los conocimientos previos y también aumento la toma de decisiones por parte de los niños (as).

En cuanto al trabajo colaborativo, se logra evidenciar un mayor trabajo en equipo, pero aún es deficiente teniendo en cuenta todos los aspectos por los cuales este tipo de trabajo se compone.

A pesar de todo lo señalado anteriormente no hay que dejar de mencionar que aún existen muchas falencias en cuanto a la aplicación de las acciones estratégicas; no todas son llevadas a cabo de la manera esperada, o realmente como debiesen ser; se siguen dejando aspectos importantes para poder lograr un real desarrollo de estas acciones, por lo que sería faltaría seguir intencionándolas y profundizarlas en un tercer ciclo de acción.

### 4.3 Tercer Ciclo de acción.

#### **Estrategias de Acción:**

**Potenciación de la autonomía:** Esta estrategia de acción planteada para el tercer ciclo pretende desarrollar de modo más amplio la autonomía, abarcando aspectos tales como abrir instancias para que los niños (as) verbalicen sus intereses, comenten y expresen ideas, desarrollando en cierta medida la creatividad por medio de las preguntas abiertas, potenciando cada vez más la toma de decisiones, teniendo una participación activa y protagónica en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

**Trabajo Colaborativo:** Esta segunda y última acción estratégica se quiere lograr un aproximación más cercana a lo que se conoce y entiende como trabajo colaborativo, en donde se hace presente la asignación voluntaria de roles, la conformación de equipos de trabajo y tareas a desarrollar por los párvulos.

#### **Categoría de Análisis:**

**4.3.1 Formas de Enseñanza:** Está referido a la metodología y aplicación de ciertas estrategias de acción por parte de la alumna en formación para enseñar a los niños y niñas desarrollando la autonomía a través de la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

#### **Categoría.**

**4.3.1.1 Formas de Enseñanza que propician la participación:** Esta forma de enseñanza potencia el que los niños y niñas participen activamente en las experiencias de aprendizaje, pudiendo intervenir a través de la verbalización de intereses, conocimientos

previos, respuestas a preguntas abiertas y ejecución de tareas en equipo dentro de las experiencias cotidianas.

### **Sub. Categorías.**

**4.3.1.1.1 Preguntas Abiertas:** Son aquellas preguntas formuladas por la alumna en formación, con el fin de que los niños (as) puedan entregar una respuesta amplia, ya sea sobre sus conocimientos, necesidades o intereses.

A: “claro, los autos son grandes, pero los barcos son aún muchísimo mas grandes, de hecho caben muchos autos en un barco, ¿y que mas vieron en el video?”

Piera: “los ascensores”

A: “Muy bien, los ascensores de Valparaíso tienen muchísimos años, ¿alguien se ha subido a alguno?”

Aranza: “yo una vez con mi gueli fuimos a Valparaíso y con mi hermana nos subimos y se veía todo el puerto” **(RA2)**

A: “el otro día, fui a Santiago y invité a mi sobrina al zoológico, ¿alguien ha ido al zoológico?”

Ns: “siiii”

A: “¿y qué animales han visto?”

Nicolás: “yo vi un león”

Piera: “uyy, yo ví muchos animales, conejos, leones, monos”

Aranza: “yo también he ido con mi mamá, mi papá, mi hermana y mi gueli”  
(RA 3)

**4.3.1.1.2 Potenciación a la toma de decisiones:** Corresponde a la mediación, por medio de preguntas o comentarios, que la alumna en formación realiza con el fin de que los niños y niñas tomen una decisión final con respecto a alguna situación planteada dentro del contexto de una experiencia pedagógica cotidiana.

A: “los materiales los van a escoger ustedes, por eso necesito que escojamos primero un jefe, éste jefe tiene que preocuparse que todos trabajen, y que terminemos esta flor ¿bueno?”

Piera: “yo quiero ser jefe”

Julián: “yo también quiero ser el jefe”

Vicente: “siempre el Julián quiere ser el Jefe”

A: “ahh, pero sin pelear niños, ustedes tienen que decidir quien será el jefe”

Julián: “yo”

Piera: “no, yo”

Vicente: “pero yo también quiero”

A: “bueno, ¿y como podemos solucionarlo entonces?”

Isidora: “votemos”

A: “¿y cómo es eso Isi?”

Isidora: "cada uno va diciendo un nombre y el que tenga más es el jefe"

A: "¿les parece que sea así?"

Ns: "siiiii"

A: "ya, entonces cada uno va a decir quien quiere que sea el jefe esta vez"

**(RA 1)**

A: "¿les gustaría seguir aprendiendo de los animales?"

Ns: "siiiiii"

A: "¿y qué les gustaría conocer?"

Julián: "que comen"

A: "miren, vamos a ir anotando en esta cartulina que yo tengo pegada aquí"  
[señala el pizarrón] "entonces vamos a anotar de título ¿Qué era?"

Julián: "los animales"

A: "los animales" [escribe en la cartulina] "¿y qué queremos saber de ellos entonces?"

Julián: "que comen"

A: "que comen" [escribe en la cartulina]

Piera: "y también donde viven"

A: "claro, entonces anotemos también dónde viven" [escribe en la cartulina]  
"¿y qué mas?"

Vicente: "como son los animales"

A: "pero qué importante, ¿serán todos iguales los animales?"

Ns: "noooo"

A: "claro que no, entonces vamos a escribir cómo son los animales" [escribe en la cartulina] "¿qué mas podría ser?"

Martina: "eso no mas"

A: "¿eso no más?"

Ns: "siiii"

A: "¿y cómo podríamos conocer todo eso?"

Piera: "podríamos hacer disertaciones"

Isidora: "siii, disertaciones"

A: "entonces ¿les gustaría disertar sobre los animales?"

Ns: "siiiiii"

A: "bueno, entonces vamos a realizar disertaciones, ¿Cómo lo podríamos hacer?"

Julián: "cada uno dice un animal y lo anotamos en la cartulina"

Ns: "siiii"

A: "bueno, entonces ustedes me van diciendo el animal que quieren disertar"

Julian: "yo quiero las cebras" **(RA 3)**

Luego de conversar con los niños y niñas, todas las características de los animales que les gustaría conocer, los párvulos manifiestan por iniciativa propia, que podrían y sería de su agrado realizar disertaciones de esos animales. En ese momento, tomando la idea de los párvulos, se les invita a realizar una votación para saber qué animal va a disertar cada niño /a. **(DP; v3)**

**4.3.1.1.3 Preguntas sobre conocimientos previos:** Corresponden a las preguntas que son formuladas por parte de la alumna en formación para informarse acerca de los conocimientos previos de los niños (as).

A: “bueno mi niño, ya, vengan a sentarse” [se sienta en el círculo]

Vicente: “¿con sillas o en el suelo?”

A: “en el suelo no más mi niño, vengan para acá”

Ns: [se sientan en el suelo en un círculo]

A: “¿recuerdan en que mes estamos?”

Ns: “en el mes de Chile”

A: “claro, es el mes de Chile, ¿pero por qué es el mes de Chile?, ¿Qué pasa en este mes?”

Julían: “está de cumpleaños”

Isidora: “si, está de cumpleaños”

A: “pero muy bien, claro que está de cumpleaños, estamos celebrando la Independencia de Chile, y ¿ustedes saben donde está Chile?”

Vicente: “en Viña del Mar”

A: “no mis niños, Viña del Mar es una ciudad que está en Chile, pero Chile es nuestro país, y nosotros vivimos en Viña del Mar, miren aquí les tengo un globo terráqueo y les voy a mostrar donde está Chile. ¿conocen el globo terráqueo?”

Ns: “nooooo”

Julián: “en mi casa hay uno”

A: “¿y sabes que hay en un globo terráqueo mi niño?”

Julián: “el mundo” **(RA 1)**

Ns: [se sientan en el círculo]

A: “¿se acuerdan del tema que hemos estado trabajando durante la semana?”

Julián: “los países”

Vicente: “la estatua de la libertad”

A: “y ¿en qué país esta la estatua de la libertad?”

Aranza: “en estados unidos”

Martina: “y también vimos Rusia”

Vicente: “y Brasil”

A: “Ahh muy bien, entonces ahora les voy a mostrar algo muy característico de China, ¿saben lo que es la muralla china?”

Ns: “no”

A: “¿pero que creen que puede ser, que se imaginan?”

Vicente: “una muralla”

Julián: “una pared”

A: “¿y como creen que será esa muralla o esa pared?”

Emil: “grande”

Martina: “yo creo que es chica”

A: “a ver si yo les cuento vamos a conocer la muralla China, ¿será una muralla o una pared?”



Ns: “una muralla”

A: “claro, es una muralla, pero ¿cómo se la imaginan?”

Julián: “una muralla grande, como la de mi departamento”

Vicente: “una muralla como todo el Jardín” **(RA 5)**

## Categoría

**4.3.1.2 Formas de Enseñanza pasiva:** Esta forma de enseñanza se caracteriza por no favorecer que los niños y niñas puedan ser partícipes activos en sus experiencias de aprendizaje, limitándolos solo a responder de la manera que se espera en sus acciones y manifestaciones verbales, como también favoreciendo de manera excesiva la adquisición de contenidos conceptuales.

## Sub. Categorías

**4.3.1.2.1 Instrucciones:** Corresponden a todos aquellos mandatos que realiza la Alumna para controlar el comportamiento de los niños y niñas en la experiencia de aprendizaje.

Piera: “ya, ya, ya, a ordenar, a ordenar” [va ordenando los materiales donde corresponde]

Arana: “yo estoy ordenando tía”

A: “si mi niña, muy bien, ya pues pollitos, ordenen más rápido, para que hagamos algo muy entretenido” **(RA 1)**

A: “niños, sentémonos en el círculo, que les quiero mostrar algo”

Martina: “¿vamos a ver algo en el computador?”

A: “si mi niña, pero siéntense primero para mostrarles”

Ns: [se sientan en el círculo] **(RA 5)**

**4.3.1.2.2 Preguntas Cerradas:** Esta etiqueta corresponde a todas aquellas preguntas que realiza la alumna en formación que conllevan o se espera de ellas una respuesta limitada, dejando a los niños (as) sin la posibilidad de explayarse en la temática a la que alude.

Piera: “y viña del mar está en la zona central, ¿y Iquique, donde está tía?”

A: “Iquique está en la zona Norte, ¿les gustaría conocer más la zona Norte?”

Ns: “siii” **(RA 1)**

A: “así en el suelito no más” [se sienta en el círculo]

Ns: [se sientan en el círculo]

A: “el otro día, fui a Santiago y invité a mi sobrina al zoológico, ¿alguien ha ido al zoológico?”

Ns: “siiii” **(RA 3)**

**4.3.1.2.3 Favoreciendo la adquisición de contenidos conceptuales:** Dentro de la siguiente etiqueta se observa que la alumna en formación favorece dentro de las experiencias pedagógicas la adquisición de contenidos conceptuales, relatando historias o conocimientos que ella posee.

A: “pero muy bien, claro que está de cumpleaños, estamos celebrando la Independencia de Chile, y ¿ustedes saben donde está Chile?”

Vicente: “en Viña del Mar”

A: “no mis niños, Viña del Mar es una ciudad que está en Chile, pero Chile es nuestro país, y nosotros vivimos en Viña del Mar, miren aquí les tengo un globo terráqueo y les voy a mostrar donde está Chile. ¿conocen el globo terráqueo?”

Ns: “nooooo” **(RA 1)**

Piera: “pero también hay unos pequeños, yo cuando fui anduve en uno con mi mami”

A: “¿y por donde anduviste?”

Piera: “por entremedio de los barcos, y fuimos muy para adentro”

A: “claro mi niña, esos botes pequeños son de los pescadores, los utilizan para ir a pescar y también los usan para llevar a la gente a pasear, ¿y ustedes saben que hay en esos barcos que hay a veces tan grandes?”

Ns: “no”

A: “miren, al puerto de Valparaíso llegan muchísimos barcos, de diferentes partes del mundo, y en ellos hay muuuuuuuuuchas cosas, por ejemplo,

algunos traen autos, otros traen frutas y verduras, otros también traen otro tipo de comidas, algunos vienen llenos de muebles, o con ropa”

Vicente: “pero los autos son muy grandes”

A: “claro, los autos son grandes, pero los barcos son aún muchísimo más grandes, de hecho caben muchos autos en un barco, ¿y que mas vieron en el video?”

Piera: “los ascensores”

A: “ Muy bien, los ascensores de Valparaíso tienen muchísimos años, ¿alguien se ha subido a alguno?”

Aranza: “yo una vez con mi gueli fuimos a Valparaíso y con mi hermana nos subimos y se veía todo el puerto”

A: “¿y ustedes saben para que sirven los ascensores?”

Ns: “no”

A: “los ascensores son utilizados para subir a los cerros de Valparaíso, ¿se acuerdan que el otro día hablamos de los cerros, y que hay muchos muchos?”

Piera: “siii, hay muchos cerros por todas partes, y los ascensores son para subir a los cerros”

A: “claro mi niña, o sea también hay calles para subir, pero es más rápido por los ascensores, y como éstos van subiendo se puede ver todo el puerto de Valparaíso perfectamente, es muy lindo niños, de verdad, tienen que decirles a los papás cuando salgan de paseo a Valparaíso que vayan a los cerros y se suban a los ascensores” **(RA 2)**

**4.3.2 Formas de Aprendizaje:** La categoría presenta la realidad, el contexto y la forma en que los niños (as) aprenden.

**Categoría.**

**4.3.2.1 Aprendizaje Participativo:** Corresponde a las instancias que tienen los niños y niñas para decidir, comentar y manifestar ideas o intereses en relación al tema que se propone trabajar. Esto no solo se refiere al qué van a trabajar, si no también, al cómo y con qué van a realizarlo.

**Sub categoría.**

**4.3.2.1.1 Toma de decisiones:** Se refiere a la acción que realizan los niños (as) en donde se evidencian discernimientos por parte de ellos (as), ya sea en cuanto a seleccionar el tema que a ellos (as) les interesaría trabajar, a los materiales y metodología con la cual trabajarán en las experiencias de aprendizaje.

Piera: “yo quiero ser jefe”

Julián: “yo también quiero ser el jefe”

Vicente: “siempre el Julian quiere ser el Jefe”

A: “ahh, pero sin pelear niños, ustedes tienen que decidir quien será el jefe”

Julián: “yo”

Piera: “no, yo”

Vicente: “pero yo también quiero”

A: “bueno, ¿y como podemos solucionarlo entonces?”

Isidora: “votemos”

A: “¿y cómo es eso Isi?”

Isidora: “cada uno va diciendo un nombre y el que tenga más es el jefe”

A: “¿les parece que sea así?”

Ns: “siiiii”

A: “ya, entonces cada uno va a decir quien quiere que sea el jefe esta vez”

Martina: “yo voto por la Pi, porque es mi amiga”

Julián: “yo también por la Pi”

Vicente: “yo por la Pi”

Piera: “yo por el Julián”

Isidora: “”por la Pi” **(RA 1)**

A: “¿Les gustaría seguir aprendiendo de los animales?”

Ns: “siiiiii”

A: “¿y qué les gustaría conocer?”

Julián: “que comen”

A: “miren, vamos a ir anotando en esta cartulina que yo tengo pegada aquí”  
[señala el pizarrón] “entonces vamos a anotar de título ¿Qué era?”

Julián: “los animales”

A: “los animales” [escribe en la cartulina] “¿y qué queremos saber de ellos entonces?”

Julián: “que comen”

A: "que comen" [escribe en la cartulina]

Piera: "y también donde viven"

A: "claro, entonces anotemos también dónde viven" [escribe en la cartulina]  
"¿y qué más?"

Vicente: "como son los animales" **(RA 3)**

A: "claro que no, entonces vamos a escribir cómo son los animales" [escribe en la cartulina] "¿qué más podría ser?"

Martina: "eso no más"

A: "¿eso no más?"

Ns: "siiii"

A: "¿y cómo podríamos conocer todo eso?"

Piera: "podríamos hacer disertaciones"

Isidora: "siii, disertaciones"

A: "entonces ¿les gustaría disertar sobre los animales?"

Ns: "siiiiii"

A: "bueno, entonces vamos a realizar disertaciones, ¿Cómo lo podríamos hacer?"

Julián: "cada uno dice un animal y lo anotamos en la cartulina"

Ns: "siiii"

A: "bueno, entonces ustedes me van diciendo el animal que quieren disertar"

Julián: "yo quiero las cebras" **(RA 3)**

Una vez terminada la leyenda se invita a los niños y niñas a que se organicen en grupos y poder así confeccionar la flor que se menciona en la leyenda la Añañuca, intentando provocar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, en cuanto a escoger el material con los cuales van a trabajar, los roles que van a asumir en el trascurso de la actividad y la responsabilidad que se le otorga a estas tareas. **(DP; Versión 1)**

Luego del período de familiarización con el tema, los párvulos son invitados a recrear lo que más les gustó del video, eligiendo los materiales y las técnicas artísticas para llevarlo a cabo. **(DP; Versión 2)**

**4.3.2.1.2 Definición de roles:** En esta etiqueta se observa que los niños (as) dentro de las experiencias pedagógicas se asignan roles de acuerdo sus intereses, distribuyéndose tareas que desempeñar cada uno para así lograr un fin común, trabajando en equipo.

A: “bueno, entonces Vicente va a ser el jefe de grupo, y se va a encargar de que todos los niños cumplan los roles que van a elegir”

Vicente: “¿qué van a hacer?” [le pregunta a los niños]

Emil: “yo los árboles”

Martina: “yo quiero hacer ladrillos”

Aranza: “yo también”

Julián: “yo quiero pintar”

A: “Isi, ¿que va a hacer usted mi niña?”

Isidora: “mmm, los bosques”



Vicente: yo también voy a hacer ladrillos“ [reparte las tizas a todos los niños]

Ns: [recrean la muralla China] (...) **(RA 5)**

Martina: “Son aceitunas”

A: “Si aceitunas”.

Julián: “¿Tía que son las aceitunas?”

A: “Las aceitunas son una fruta, y crecen de un árbol que se llama olivo”.

Aranza: “Si mi papá siempre compra aceitunas, y comemos siempre”

Vicente: “A mí no me gustan las aceitunas porque son muy amargas, guacatela”.

A: “No le gustan, bueno entonces cuando armemos la pizza, a tu trozo no le ponemos, ¿ya?”

Vicente: “Ya”.

A: “Ya niños, tenemos que comenzar a hacer la pizza, pero antes que todo tenemos que organizarnos bien, para que la pizza quede muy rica, por lo que debemos escoger un líder”

Ns: “Yooo”.

Julián: “Yo tía, yo”

Piera: “No yo tía yo “

A: “A ver niños, no ustedes tienen que conversar entre ustedes y ponerse de acuerdo, tiene que considerar que el líder se va a encargar de que todas las funciones se cumplan, que haya orden, tiene que ser alguien muy responsable, ya les doy un momento para que lo discutan y de ahí me dicen”.

Piera: “Yo quiero ser”.

Julián: “No pero es que la Pi ya fue”.

Isidora: “Pucha pero es que yo nunca he sido po, Tiiiii”.

A: “Ya niños, ¿qué decidieron?”.

Aranza: “nadie, tía yo nunca he sido”.

Vicente: “que sea la Aranza”

E: “¿les parece si la Aranza es esta vez? Así le damos la oportunidad a todos alguna vez de ser el líder, ¿estamos todos de acuerdo con que la Aranza sea la líder esta vez?”

Ns: “Sí”.

A: “Ya ahora ustedes se van a organizar para saber quién se va a hacer cargo de los ingredientes, es decir, quién se va a encargar de la salsa de tomate, quien se va a hacer cargo del tomate, del queso, del jamón, las aceitunas, ¿ya?”.

NS: [Los niños y niñas hablan entre ellos]. (...)

Julián: “Yo quiero la salsa”.

Isidora: “Yo también quiero echar la salsa”

A: “Ya con dos niños que se encarguen de la salsa de tomate está bien, ¿verdad?”

Vicente: “Tía yo quiero el queso”

Martina: “Yo también” **(RA 7)**

Una vez terminada la leyenda se invita a los niños y niñas a que se organicen

en grupos y poder así confeccionar la flor que se menciona en la leyenda la Añañuca, intentando provocar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, en cuanto a escoger el material con los cuales van a trabajar, los roles que van a asumir en el trascurso de la actividad y la responsabilidad que se le otorga a estas tareas. **(DP; v1)**

Se les pide a los niños y niñas que se organicen en grupo y escojan un jefe, para que de esta manera, puedan construir Chile y plasmar todo el trabajo de las semanas anteriores en unas cartulinas. El material utilizado en esta actividad fue elegido por los niños/as presentándose una vez más la toma de decisiones genuina **(DP; v6)**

**4.3.2.1.3 Respuestas de los niños a las preguntas abiertas:** Son aquellas respuestas o comentarios verbalizados por los niños (as) ante preguntas realizadas por la alumna en formación con relación a la experiencia de aprendizaje.

A: “claro, los autos son grandes, pero los barcos son aún muchísimo mas grandes, de hecho caben muchos autos en un barco, ¿y que mas vieron en el video?”

Piera: “los ascensores”

A: “Muy bien, los ascensores de Valparaíso tienen muchísimos años, ¿alguien se ha subido a alguno?”

Aranza: “yo una vez con mi gueli fuimos a Valparaíso y con mi hermana nos subimos y se veía todo el puerto” (RA 2)

A: “el otro día, fui a Santiago y invité a mi sobrina al zoológico, ¿alguien ha ido

al zoológico?”

Ns: “siii”

A: “¿y qué animales han visto?”

Nicolás: “yo vi un león”

Piera: “uyy, yo ví muchos animales, conejos, leones, monos”

Aranza: “yo también he ido con mi mamá, mi papá, mi hermana y mi gueli”

Vicente: “ahh, pero yo también he ido al zoológico a ver a los animales”

A: “¿y ustedes tienen animales en la casa?”

Julián: “yo tengo un perro”

Vicente: “yo tengo una perra”

Aranza: “yo también tengo una perrita chiquitita, es mi hermanita”

Piera: “yo no puedo tener animales porque vivo en un departamento”

Martina: “yo también vivo en un departamento, y mi mamá me dice que no puedo tener perros, pero yo quiero uno” **(RA 3)**

**4.3.2.1.4 Conocimientos previos de los niños:** Esta etiqueta alude a todos aquellos saberes o ideas que poseen y que verbalizan los niños (as) con relación a la experiencia pedagógica, ya sea por su propia iniciativa o en respuesta a preguntas que realiza la alumna en formación.

A: “entonces venga para acá y anote usted mismo” [le pasa un plumón]

Julián: “pero es que no sé escribir cebra”

A: “pero no importa mi niño, yo te puedo ir dictando, primero escribe la C, de casa, o de cara”

Julián: “mmm, no sé cual es esa”

A: “¿alguien sabe cual es la C?”

Aranza: “yo sé”

A: “¿y se la podrías escribir en el pizarrón a Julián para que el la conozca y luego pueda escribirla en la cartulina?”

Aranza: “sí” [escribe la letra C en el Pizarrón]

Julián: “ahhh” [escribe la letra C]

A: “muy bien, ya, ahora viene la E”

Julián: [escribe la E]

A: “ahora viene la B, B, B, de boca” [realiza el sonido de la letra]

Julián: “tampoco sé como es”

A: “¿y quién sabe?”

Aranza: “yo también sé escribir esa letra”

A: “venga mi niña, para que ayude a Julián”

Aranza: [escribe la letra B en el pizarrón]

Julián: [copia la letra B]

A: “ahora viene la R, R, R”

Julián: “¿esa es como la de Pi pero con una colita?”

A: “si mi niño”

Julián: “ahh” [escribe la letra R en la cartulina]

A: “y la última es la A”

Julián: [escribe la letra A] **(RA 3)**

A: [comienza a mostrar un power point con diferentes imágenes de la muralla China] “¿Qué ven?”

Julián: “una muralla muy largaaaaaaa”

Vicente: “y con escaleras”

Emil: “y tiene vueltas”

Isidora: “está en un bosque”

A: “¿y cómo creen que la construyeron?”

Vicente: “con ladrillos de piedra”

Julián: “y con cemento”

A: “¿y la habrá construido una sola persona?”

Ns: “noooo”

Isidora: “muchas personas porque es muy grande”

Julián: “sii, muchas, porque tiene muchos ladrillos”

A: “¿y la habrán hecho en un solo día?”

Vicente: “no, porque eso es mucho trabajo y se les hace de noche”

A: “y si no trabajan solos ¿Cómo trabajan entonces?”

Vicente: “en grupo”

A: “¿en grupo?”

Julián: “en equipo”

A: “así es mi niño, ¿y cómo se trabaja en equipo?”

Vicente: “hay un jefe”

Martina: “y todos hacen cosas distintas y se ayudan para terminarlo” **(RA 5)**

### 4.3.3 Esquema Tercer Ciclo de acción.

En el siguiente esquema se presentan todas aquellas categorías de análisis macro, las que subyacen a partir de ellas, y luego las sub- categorías que surgen en este tercer ciclo de acción.





#### **4.3.4 Síntesis Tercer Ciclo de acción.**

En el tercer ciclo de acción presente en nuestro estudio basal de investigación acción se modifican las acciones estratégicas planteadas en el primer y segundo ciclo, quedando sólo la potenciación de la autonomía y el trabajo colaborativo.

En la aplicación del tercer ciclo de acción se pudo ver que se trabajaron y se desarrollaron de mejor manera las acciones estratégicas planteadas, favoreciendo en todo momento un trabajo participativo y activo en los niños y niñas, mediando la resolución de problemas simples, toma de decisiones y trabajo colaborativo en equipo.

Durante este período de aplicación se logra una total toma de decisiones por parte de los párvulos, no solo en cuanto a los materiales que quieren usar, sino que también en las temáticas que se abordan y en las metodologías para llevar a cabo las mismas.

Se indaga de manera espontánea, sin establecerse como acción estratégica el rol mediador para adquirir un aprendizaje significativo, acerca de sus conocimientos previos, para que de ésta manera ellos (as) puedan relacionar sus conceptos con los nuevos que se van adquiriendo, y así obtengan una mejor y más acabada comprensión de éstos.

En cuanto al trabajo colaborativo, se siguen identificando falencias, ya que no se logra trabajar en un cien por ciento esta acción, sin embargo los niños verbalizan un entendimiento de lo que es trabajar en equipo, e incluso señalan diferencias con respecto al trabajo en grupo, estableciendo un versus entre ambos. Dentro de este trabajo denominado colaborativo los niños (as) logran establecer roles y llevarlos a cabo, y también deciden quien va a ser el líder del grupo.

Por último se menciona que los niños (as) logran hasta cierto punto un desarrollo de la autonomía, logrando definir ésta como las instancias en donde ellos (as) deciden, opinan, comentan, participan, y actúan en todo momento en las experiencias de aprendizaje.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El objetivo principal del siguiente capítulo es construir, a partir de los análisis y evidencias emanadas del primer, segundo y tercer ciclo de acción una mirada que nos permita comprender como estudiantes en formación, la manera cómo se llevaron a cabo y desarrolló la praxis educativa. Esta experiencia se inscribe en la práctica profesional de una alumna dentro de un Jardín Infantil de carácter particular, dando cuenta cómo fue su desempeño en relación a las acciones estratégicas planteadas, y de esa manera adquirir una mirada crítica acerca de nuestra labor en el aula, como futuras Educadoras de Párvulos. El propósito fue lograr mejoras graduales, a partir de un diagnóstico previo, desarrollando la capacidad de identificar y reconocer cuales fueron nuestra inexactitudes y equivocaciones durante este proceso.

Las acciones estratégicas planteadas en el primer ciclo y en el segundo ciclo de acción fueron las mismas. En el primer ciclo se quiso potenciar el trabajo colaborativo, autonomía, trabajo experiencial y aprendizaje significativo, y en el segundo se continuó con las mismas; mientras que para la aplicación del tercer ciclo se suprimió el trabajo experiencial y significativo. La decisión de haber modificado las estrategias del primer ciclo y segundo ciclo se debió a que no se logró intencionar satisfactoriamente con aquellas estrategias dentro del aula del nivel.

Se hace necesario mencionar que dentro de los tres ciclos se intentó potenciar en todas las planificaciones las acciones estratégicas ya mencionadas, sin embargo, al evaluar el primer ciclo se pudo evidenciar y concluir que no se logró trabajar todas las acciones estratégicas, y que incluso, en las planificaciones se potenciaban solo algunas de éstas acciones y así mismo se opacaban otras.

Una evidencia que ejemplifica esto es:

Ignacia: “yo no se escribir todo mi nombre tía”

Martina: “usemos los que tenemos escritos para copiarlos”

A: “bueno Martina, anda a buscar los nombres de los niños y los repartes” **(RA2 Ciclo 1)**

En esta evidencia queda claro que a pesar de que los niños (as) buscan soluciones para resolver problemas que se le presentan en la experiencia, la educadora deja que los niños actúen por modelamiento, es decir, que solo copien correctamente los nombres que ya se encuentran escritos, y no intenta el que los niños descubran o intenten recordar las letras que tiene su propio nombre. Por lo tanto, por un lado se potencia una búsqueda de soluciones, y por otro lado se opaca el aprender haciendo y se da paso al modelamiento o aprendizaje por imitación.

El rol que establece aquí la educadora es solo dejar que los niños imiten o modelen algo existente, y no da la instancia a la reflexión para que exista así una construcción del aprendizaje.

*“Con relación al rol que debe desempeñar la Educadora de Párvulos en el aula ésta se vincula con una persona que lidera, orienta y media el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo responsable de promover un trabajo de reflexión y evaluación continua de las prácticas pedagógicas dentro de su equipo educativo, con los directivos de su establecimiento y con las personas colaboradoras” (Ruz, 2006: 18/19).*

Otro punto muy importante y que da para discutir es la acción estratégica que potencia la autonomía, enfocándose ésta específicamente en la toma de decisiones. Esta se intenciona en los tres ciclos de acción desarrollados, y se pudo evidenciar que hubo un gran avance en ésta área.

Para un mayor entendimiento a lo que se refiere la autonomía, podemos citar a las bases curriculares de la educación parvularia, las cuales la definen como: *“La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y que durante los primeros años se manifiestan tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, auto dirigirse y autor regularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos”.* (B.C.E.P, 2001: 36).

En las evidencias que se muestran a continuación, se puede constatar que los niños opinan, comentan, van proponiendo diversas y variadas ideas para llevar algo a cabo, y van escogiendo y decidiendo en todo momento.

En un primer ciclo de acción se refleja que se coarta la toma de decisiones, en donde se logra percibir que todas las decisiones son tomadas por la educadora sin consultar, tomar el parecer o preguntar a los párvulos su opinión.

Una evidencia que logra representar lo que se relata es:

A: “miren niños, sus cajas de materiales están muy desordenadas así, y no podemos saber de quien es cada caja, así es que, vamos a escribir en una cartulina que yo ya tengo cortadita aquí nuestros nombres ¿ya?”

Ns: “yaaaaaaaa”

A: [reparte cartulinas de colores a cada niño y lápices] **(RA2 Ciclo 1)**

En la evidencia anterior queda demostrado que la educadora solo da instrucciones en relación a lo que los niños (as) deben hacer, sin dejar que ellos opinen o comenten con respecto a las experiencias pedagógicas que se les plantea, coartando totalmente la toma de decisiones de los párvulos.

Luego, en un segundo ciclo de acción se intenciona de mejor manera esta misma estrategia, dando como resultado una toma de decisiones un poco más acentuada por parte de los niños (as), la que nos muestra que los párvulos toman decisiones en cuanto a los materiales con los que van a trabajar o en cuanto a lo que van a realizar.

Una evidencia que sustenta lo afirmado en el segundo ciclo es la siguiente:

A: “ya niños, ahora que vamos a celebrar el día del papá, ¿qué les gustaría hacer de especial para ese día?”

Ns: “una poesía”

A: “Ahh, pero que lindo crear una poesía, entonces nos vamos a sentar en el círculo para ir escribiéndola en el pizarrón, ¿les parece?”

Ns: “siii” [los niños acercan las sillas al círculo y se sientan] **(RA2 Ciclo 2)**

En esta evidencia se puede reflejar el que la Educadora en formación pregunta a los niños (as) lo que desean realizar, y considera las respuestas de éstos (as), lo cual conlleva una toma de decisiones por parte de ellos (as).

Finalmente en el tercer ciclo de acción, se vuelve a intencionar esta misma estrategia, y aquí se logra evidenciar en todos los registros ampliados la capacidad de toma de decisiones que tienen los párvulos para manifestar sus intereses y preferencias.

A continuación una evidencia significativa que sustenta lo anterior:

A: “claro que no, entonces vamos a escribir cómo son los animales” [escribe en la cartulina] “¿qué mas podría ser?”

Martina: “eso no mas”

A: “¿eso no más?”

Ns: “siiii”

A: “¿y cómo podríamos conocer todo eso?”

Piera: “podríamos hacer disertaciones”

Isidora: “siii, disertaciones”

A: “entonces ¿les gustaría disertar sobre los animales?”

Ns: “siiiiii”

A: “bueno, entonces vamos a realizar disertaciones, ¿Cómo lo podríamos hacer?”

Julián: “cada uno dice un animal y lo anotamos en la cartulina”

Ns: “siiii”

A: “bueno, entonces ustedes me van diciendo el animal que quieren disertar”

Julián: “yo quiero las cebras” **(RA 3)**

Luego del período de familiarización con el tema, los párvulos son invitados a recrear lo que más les gustó del video, eligiendo los materiales y las técnicas artísticas para llevarlo a cabo. **(DP; Versión 2)**

Luego de conversar con los niños y niñas, todas las características de los animales que les gustaría conocer, los párvulos manifiestan por iniciativa propia, que podrían y sería de su agrado realizar disertaciones de esos animales. En ese momento, tomando la idea de los párvulos, se les invita a realizar una votación para saber qué animal va a disertar cada niño /a. **(DP; Versión 3)**

En la evidencia correspondiente al tercer ciclo de acción y el diario profesional respectivamente, se puede observar que los niños (as) toman decisiones no solo en lo que quieren realizar, si no que también en la metodología de trabajo, y a su vez opinan y toman decisiones en conjunto.

Pero, ¿qué tiene de beneficioso para el desarrollo personal y social de los párvulos el poder elegir los materiales con los cuales va a trabajar y el que asuman dentro de esta experiencia de aprendizaje, roles de trabajo? ¿Se desarrolla ciento por ciento la toma de decisiones, y por ende la potenciación de la autonomía de cada párvulo? Según la teoría de Luengo y García *“Una posición del poder absoluto frente a la distribución de poder en el sistema y reparo, el poder del profesional ve desaparecer su rol de súper especialista en aras de un modo de actuar basado en la negociación en todas las etapas del proceso de toma de decisiones. Este modelo especifica una nueva manera de concebir la comunicación entre padres-familias y técnicos, el balance de responsabilidades, y por supuesto la participación protagónica de aquellos en función de la situación concreta que experimenta, la propia elaboración de la misma, a los mecanismos de ajustes que, en conjunto con el profesional, van articulando a lo largo de todo el proceso”* (Luengo y García (1994), citado en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2005:12)

De acuerdo con la teoría, la toma de decisiones pone a los párvulos, frente a un poder absoluto que los obliga a ser responsables de sus acciones, logrando de esta manera acercarse un poco a la potenciación de autonomía, a través de, su identidad y singularidad al trabajar en colaboración con sus demás pares o al decidir.

Por lo tanto se puede concluir que en el aspecto de la autonomía, específicamente en la toma de decisiones, se logra un gran avance desde el primer ciclo de acción hasta un tercer ciclo, en el cual se manifiesta en todo momento la acción estratégica planteada.

Otro aspecto muy importante en las acciones estratégicas, implementadas durante la práctica Intensiva V y la práctica profesional de la alumna en formación, es la indagación que realiza la ésta acerca de los conocimientos previos de los niños (as), la cual en el primer ciclo de acción es muy precaria, manifestando cómo se indaga de forma escasa en los conocimientos previos o experiencias que poseen y han vivido los párvulos, y se comienzan las experiencias sin saber realmente qué es lo que ellos (as) podrían haber aportado antes de realizarla.

Se utiliza como evidencia de ello lo siguiente:

Ignacia: “yo no sé escribir todo mi nombre tía”

Martina: “usemos los que tenemos escritos para copiarlos”

A: “bueno Martina, anda a buscar los nombres de los niños y los repartes”

Martina: [saca los nombres que usamos para el panel de asistencia y los reparte a los niños]

A: “el que quiere también puede hacer un dibujo en la misma cartulina” **(RA2)**

En lo anterior señalado se reafirma lo mencionado, el hecho de que la alumna en formación no trata de indagar acerca de lo que ya conocen los niños (as), si no que solo asume el que ellos no saben y les facilita el modelado.

A su vez, en este primer ciclo, también se puede visualizar que en algunos registros se evidencia una relación de los preconceptos con nuevos conceptos que van adquiriendo los párvulos.

A continuación una evidencia que lo respalda:

Ignacia: “aquí hay más letras tía”

A: “¿y de que serán esas letras?”

Julián: “esas son del nombre de la calle, mi papá me dijo”

A: “muy bien, esos letreros, que si se fijan están en todas las esquinas nos muestra el nombre de las calles” **(RA4 Ciclo 1)**.

La evidencia anterior da cuenta de que se intenciona la relación de lo que ellos ya conocen con lo que están vivenciando.

En el segundo ciclo se continúa relacionando los preconceptos con los nuevos conceptos.

Martina: “mire tía, ahí hay un letrero”

A: “y ¿de que será ese letrero?”

Julián: “es un triángulo”

A: “y ¿qué significará ese triangulo?”

Isidora: “que los autos tienen que mirar para no chocar con los otros autos”

A: “pero que bien, claro, cuando un auto va por esta calle y tiene ese letrero significa que tiene que dejar pasar primero a los de esta otra calle, y ese letrero se llama ceda el paso”

Vicente: “yo vi un semáforo”

A: “y ¿de que color está el semáforo?”



Julián: “está verde”

A: “y ¿que pasa cuando esta verde?”

Aranza: “los autos pueden avanzar”

A: “muy bien, y miren, abajo del semáforo que está verde hay un semáforo que es más pequeño y sale una persona, ¿lo ven?”

Ns: “sii”

Julián: “esta rojo, porque las personas no pueden cruzar”

A: “pero que bien”

Vicente: “ahora el semáforo está rojo, cambió de color”

A: “¿y que pasa ahora?”

Martina: “los autos tienen que parar” **(RA1 Ciclo 2)**

La evidencia utilizada anteriormente muestra cómo la alumna en formación va realizando preguntas abiertas con el fin de indagar sobre los conocimientos que ya poseen y tienen asimilados los niños (as), ya sea por lo que han vivenciado o por lo aprendido durante las experiencias de aprendizajes.

En el tercer ciclo de acción la indagación acerca de los conocimientos previos se hace presente en todo momento, quedando registrada en todos los registros ampliados.

Como respuesta a una de las preguntas formuladas a la Educadora guía se puede constatar que esta acción se potenció en todo momento:

**¿Qué características tienen las preguntas que se formulan hacia los niños (as) durante las experiencias?**

R: El que ellos vayan siendo partícipes de su propio conocimiento, el ir orientándolos e indagando sobre lo que ya conocen, el que ellos vayan formulándose y cuestionándose cada aprendizaje. La mayoría son preguntas abiertas.

Ns: [se sientan en el círculo]

A: “¿se acuerdan del tema que hemos estado trabajando durante la semana?”

Julián: “los países”

Vicente: “la estatua de la libertad”

A: “y ¿en qué país esta la estatua de la libertad?”

Aranza: “en estados unidos”

Martina: “y también vimos Rusia”

Vicente: “y Brasil”

A: “ahh muy bien, entonces ahora les voy a mostrar algo muy característico de China, ¿saben lo que es la muralla china?”

Ns: “no”

A: “¿pero qué creen que puede ser, que se imaginan?”

Vicente: “una muralla”

Julián: “una pared”

A: “¿y como creen que será esa muralla o esa pared?”

Emil: “grande”

Martina: “yo creo que es chica”

A: “a ver si yo les cuento vamos a conocer la muralla China, ¿será una muralla o una pared?”

Ns: “una muralla”

A: “claro, es una muralla, pero ¿cómo se la imaginan?”

Julián: “una muralla grande, como la de mi departamento”

Vicente: “una muralla como todo el Jardín” **(RA 5)**

La actividad se inicia preguntándoles a ellos/as qué saben y qué es lo que quieren aprender sobre el tema propuesto. Luego de conversar con los niños y niñas, todas las características de los animales que les gustaría conocer, los párvulos manifiestan por iniciativa propia, que podrían y sería de su agrado realizar disertaciones de esos animales. En ese momento, tomando la idea de los párvulos, se les invita a realizar una votación para saber qué animal va a disertar cada niño /a. **(DP; Versión 3)**

Lo anterior muestra que en todo momento se trata de ir más allá con relación a los conocimientos previos, no se deja en solo una pregunta aislada, si no que las experiencias de aprendizaje se centran en una primera instancia con conocer todo aquello que los párvulos puedan aportar para así enriquecer más aún sus conocimientos.

A través de esta forma de trabajo utilizada en esta experiencia de aprendizaje específica surgen las siguientes interrogantes, ¿se logró desarrollar a cabalidad los objetivos propuestos?, ¿Por qué es importante respetar los intereses de los niños y niñas? ¿Qué beneficios trae para los párvulos el ser escuchado?

Es de saber común que los niños y niñas aprenden a ritmos distintos y que tienen intereses diferentes frente a las propuestas pedagógicas que se le presentan, es importante propiciarles afectos para que ellos (as) desarrollen confianza en ellos mismos y en quien les está enseñando, por otra parte, es deber de los docentes ser capaces de estimular la participación y colaboración de todos en el aula, como también es deber de todos los docentes respetar los diferentes ritmos de aprendizajes, detectar los intereses

que puedan problematizar al alumno, garantizarles que tienen el derecho de ser escuchados, respetados y valorados.

Según Ibáñez, (1992), se puede *“facilitar: el desarrollo global de niños y (as), la actividad mental, la planificación personal y la toma de iniciativas, facilita también satisfacer las necesidades e intereses infantiles de todo tipo (motrices, cognitivas, sensoriales, afectivas, sociales), propicia además aprendizaje significativo, desarrollo del lenguaje entre compañeros y con el educador(a), facilita la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales”* (Ibáñez, (1992) citado en Cáceres et al,(1998: 67)

Al presentar todas las evidencias anteriormente se puede decir que aquí también se avanzó en gran medida en cuanto a la indagación que realizó la alumna en formación acerca de los conocimientos previos que tienen los niños (as), logrando una mayor participación de los párvulos en las experiencias de aprendizaje.

Otra respuesta obtenida de la entrevista en profundidad realizada a la educadora guía también alude a la participación:

**¿Consideras que el rol pasivo, la memorización, el trabajo individual y la competitividad se hacen presentes en las experiencias que se han ejecutado? ¿Por qué? ¿Cuándo?**

No, en ningún caso se buscó el individualismo, al contrario, se potenció un trabajo en equipo y que todos fuesen partícipes de esto, que nadie es mejor o peor que otro, entre todos ayudar y colaborar en función de una actividad o de un amigo, existió mucha participación en las experiencias y en actividades de rutina también.

Otra gran acción estratégica que se pretendió favorecer en los tres ciclos de acción fue el trabajo colaborativo, la cual pretende que los niños (as) vayan aportando sus conocimientos y habilidades a los otros niños (as) para que así se vayan fortaleciendo los conocimientos, trabajando en equipo, estableciendo roles y tareas para cada uno de ellos (as), llegando a un consenso y desarrollo de una actividad con un fin común.

El trabajo colaborativo puede ser definido como: *“la nominación general y neutral de múltiples personas que trabajan juntas para producir un producto o servicio”* (Bannon, 1991: 2).

En el primer ciclo de acción existe un escaso trabajo colaborativo, ya que lo único que se intenciona y se logra es que los niños vayan contribuyendo con sus pares en cuanto a ideas o aportes de cada uno, pero no trabajan en equipo ni se establecen roles.

Vicente: “hay muchas letras en la calle, ¡miren!” [señala un letrero de un banco]

A: “¿Qué hay allí?”

Isidora: “el banco de Chile, yo lo conozco porque acompaño a mi mamá”

A: “que bien, y ¿que letras pueden reconocer?”

Julián: “la B y la A, dice Ba y esta la ene de Julián, ¡miren ahí!”

Ignacia: “yo no veo la ene”

Julián: “está después de la A” [señala con el dedo la letra] **(RA4 Ciclo 1)**

Se pueden ver atisbos de trabajo colaborativo ya que en todo momento se ayudaban entre ellos, participaron activamente durante la actividad compartiendo sus registros, y comparando las letras que habían escrito, y en los casos cuando uno de ellos había graficado mal alguna letra, sus pares le decían el porqué estaba malo y lo ayudaban a corregirlo. **(DP v.6 Ciclo 1)**

En las evidencias, tanto la del registro ampliado, como la del diario profesional, queda claro que la acción estratégica no se logra. Esto es debido a que en ningún caso fue bien potenciada ni trabajada con los niños (as).

En el segundo ciclo de acción, nuevamente se intenta potenciar el trabajo colaborativo, sin embargo, solo se logra trabajar en pequeños grupos, pero nuevamente no se establecen roles.

Según lo que plantean Driscoll y Vergara el trabajo colaborativo se basa en un constructivismo sociocultural. Este enfoque sociocultural valoriza lo social como complemento al proceso cognitivo personalizado de cada individuo.(Driscoll y Vergara, 1997, 54)

Una evidencia que respalda la afirmación de que en el segundo ciclo no se logro potenciar por completo el trabajo colaborativo, ya que no hubo asignación de roles es:

A: “y ahora, ¿les gustaría que creemos nuestros signos del tránsito para nuestro jardín?”

Ns: “siiiii”

A: “ya miren, aquí hay muchos materiales, pero antes ¿Qué pasa si todos hacemos lo mismo, por ejemplo, todos hacemos semáforos?”

Julián: “vamos a tener muchos”

Martina: “no podemos poner todos los semáforos en el patio”

A: “¿y qué podríamos hacer entonces?”

Vicente: “podríamos hacer cosas distintas cada uno”

Isidora: “noo, podríamos trabajar en grupo”

A: “y ¿cómo?”

Isidora: “nos sentamos en esta mesa los que hacen semáforos, allá los que hacen los letreros, y allá los que hacen el paso de cebra”

A: “pero que buena idea Isi, ¿les gustaría trabajar en grupo?”

Ns: “siii”

A: “bueno, entonces ustedes conformen los grupos y se sientan en las mesas a trabajar, yo los dejaré materiales en todas las mesas” **(RA1)**

En la evidencia se puede constatar que ellos mismos se organizan para trabajar y se dividen en grupos para realizar distintas acciones para llevar a cabo el trabajo, sin embargo no se intenciona como tal, no se les explicita que debe existir un jefe o líder, pero de igual manera trabajan colaborativamente, tomando decisiones y ejecutando sus ideas.

El precario trabajo colaborativo pudo haberse evidenciado debido a la falta de fundamentación y conocimiento teórico para llevar a cabo planificaciones coherentes con la acción estratégica, ya que en un tercer ciclo de acción, se logra trabajar de mejor manera, luego de recabar mayor información y tener un mejor entendimiento de esta acción estratégica.

A: “bueno, entonces Vicente va a ser el jefe de grupo, y se va a encargar de que todos los niños cumplan los roles que van a elegir”

Vicente: “¿qué van a hacer?” [le pregunta a los niños]

Emil: “yo los árboles”

Martina: “yo quiero hacer ladrillos”

Aranza: “yo también”

Julián: “yo quiero pintar”

A: “Isi, ¿que va a hacer usted mi niña?”

Isidora: “mmm, los bosques”

Vicente: yo también voy a hacer ladrillos“ [reparte las tizas a todos los niños]

Ns: [recrean la muralla China] (...) **(RA 5)**

Se les pide a los niños y niñas que se organicen en grupo y escojan un jefe, para que de esta manera, puedan construir Chile y plasmar todo el trabajo de las semanas anteriores en unas cartulinas. El material utilizado en esta actividad fue elegido por los niños/as presentándose una vez más la toma de decisiones genuina. **(DP; Versión 6)**

La evidencia da cuenta de cómo los niños logran en primer lugar elegir un jefe de grupo, en cual en todas las instancias lo realizan votando, ya que obviamente son niños y por sus características evolutivas son egocéntricos, todos quieren ser jefes o líderes, sin embargo, logran organizarse para votar por uno de ellos, eligiendo al jefe del grupo a través de un consenso.

Luego de que eligen al jefe, comienzan a establecer roles, los cuales son de acuerdo a sus intereses o preferencias, y así logran trabajar en equipo, realizando distintas tareas, pero desarrollando una actividad común.

Por otra parte, el trabajar con este tipo de metodología provoca que los párvulos tengan un aprendizaje por descubrimiento., lo cual conllevó a que nos planteáramos las siguientes interrogantes; ¿por qué es importante dejar que los niños y niñas exploren solos los materiales, se familiaricen con ellos y finalmente los seleccionen? ¿Qué provoca en ellos el descubrimiento? ¿Cómo se produce el descubrimiento?

Según Almy, *“la importancia de la exploración libre de materiales, es que debe conducir a los profesores a averiguar lo que han encontrado los niños (as), asegurándose así de que emprenden una actividad de uso del lenguaje”*. Curtis en 1986, respalda la teoría de Almy, al decir que *“el desarrollo adecuado del lenguaje depende del volumen de práctica que tengan los niños de relatar sus experiencias”*. (Almy ,1977: 54).

Según Blázquez, (1982), *“La actividad exploratoria y de descubrimiento se produce en el momento en que el profesor organiza o provoca en clases una situación motivante que invita a los niños y niñas, a hacer, a moverse, a jugar, a utilizar todo lo que se les proporciona, mientras que el educador toma una actitud de escucha y de observador”*. (Blasquez, (1982) citado en Ruiz et al, (2005:34)



De acuerdo a la entrevista realizada a la Educadora guía:

**Durante la implementación de mis experiencias educativas, en donde se intenta potenciar el trabajo colaborativo, ¿crees tú que se evidencio una construcción conjunta del conocimiento por parte de los niños y niñas?, refiriéndome a éste como la retroalimentación entre ellos (as), el establecimiento de conversaciones en donde intercambien conocimientos, pensamientos y experiencias, para luego realizar un consenso en sus respuestas.**

Dentro de las actividades si lo lograste en un 100%, igual fue difícil, por las características evolutivas del niño propiamente tal, o sea se lograron en un 60% para cuantificarlo, faltó más que los niños sin un trabajo tan dirigido, fuesen implementando y organizando sus propias ideas en un trabajo colaborativo, yo creo que eso fue lo que faltó, menos dirección.

Por todas las evidencias señaladas aludiendo al trabajo colaborativo, se concuerda con la Educadora guía, ya que, a pesar de que en un tercer ciclo de acción, se logra un mayor trabajo colaborativo, pero aún precario, esto se hizo condicionando a los niños en cierta medida a que trabajaran en equipo, no nace de ellos esta metodología de trabajo, el hecho de repartirse roles y elegir un jefe aún no lo logran en su totalidad, aunque cabe destacar, que si logran entender que hay muchas cosas que son mejor trabajarlas en equipo, ya que resulta más fácil y práctico de realizarlas.

En el tercer ciclo de acción el trabajo colaborativo sí se logra implementar y desarrollar de una manera más satisfactoria. Según lo que plantea Ezequiel Ander Egg la importancia del trabajo colaborativo radica en que el momento actual de la educación, el trabajo de grupo colaborativo es un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza aprendizaje. Podemos afirmar que todos los proyectos que utilizan métodos o técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras incorporan esta forma de trabajo como experiencia en la que el sujeto que aprende se forma como persona. (E, Ander Egg, 1991: 31)

Por otro lado también es necesario evidenciar otra pregunta de la entrevista en profundidad:

**¿Cómo ha sido la conformación de los grupos en las experiencias? ¿Consideras que han sido en contra de su voluntad? ¿Por qué?**

No, ellos han escogido en todas las experiencias y como ya te nombré ya, tu labor siempre ha sido el de mediadora, no dictadora.

Todos los grupos han sido conformados por los niños (as), en ningún caso se ha impuesto, tampoco así el jefe, siempre se ha llegado un consenso y ellos mismos son los que deciden como se llega a éste.

Se puede decir entonces, que todas las acciones estratégicas planteadas se logran en cierta medida, cada vez se intencionan mejor y se puede ver reflejado en los párvulos, conllevando a una práctica pedagógica más participativa, en donde los niños van realizando una construcción conjunta del conocimiento y logran obtener un aprendizaje más acabado.

## CONCLUSIONES

A partir de este tipo de investigación, la cual se basa en el modelo de investigación acción, que subyace desde una mirada de investigación cualitativa, se pudieron establecer ciertas conclusiones desde los análisis realizados durante todo este proceso de estudio investigativo. Todo esto forma parte fundamental de nuestro rol como educadoras de párvulos, ya que debemos ser, de ahora en adelante, profesionales de la educación activas en los procesos y estudios de investigación en acción, tanto como protagonistas de nuestros propios estudios, como también formando parte de los pares críticos de nuestras futuras colegas, para lograr así ir conociendo, comprendiendo, mejorando las interacciones y contextos en que surgen las prácticas pedagógicas.

Luego de observar, registrar y analizar nuestras propias prácticas educativas, se pudieron establecer estrategias de acción que pretendían desde un comienzo generar un cambio; transitando desde una práctica que se identificó como transmisiva y escolarizada, la que tenía como consecuencia niños y niñas pasivos, en busca de ser dirigidos y de recibir constantemente relatos en los que podían participar de manera escasa, hacia una práctica participativa que se basaba en la adquisición y desarrollo de la autonomía, por medio del trabajo colaborativo, en donde los párvulos fueron protagonistas de cada experiencia vivida en el aula.

Tras haber planteado nuestras acciones estratégicas que pretendían intervenir de manera positiva, influyendo directamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños y niñas de un nivel Transición I de un Jardín de carácter particular, podemos concluir, luego de haber realizado un análisis a partir de nuestro pensamiento crítico, que mediante esta propuesta se logró favorecer la interacción entre niños y niñas del nivel, habiendo presente en ella valores tales como el respeto y la atención a la diversidad, como también elementos fundamentales dentro de su proceso formativo, como lo es la toma de decisiones.

En base a lo anterior podemos decir que tras haber finalizado nuestro proceso de investigación acción nos identificamos y basamos en lo que conocemos como una racionalidad del modelo práctico deliberativo, en el cual los investigadores se plantean como meta el comprender la práctica educativa en la que están inmersos para poder resolver problemas inmediatos; respondiendo a situaciones y problemáticas que se consideran que deben ser intervenidas desde un currículum determinado. Por otra parte, el grupo de investigadores (as) deliberativos tenemos que descubrir y comprender los significados que emanan de cada ciclo de acción, para realizar cambios significativos en el aula.

Finalmente desde las evidencias rescatadas de nuestra implementación en la institución educativa corroboramos que se pudo observar a párvulos protagonistas de sus procesos formativos, en donde se generan instancias de discusión, toma de decisiones, con iniciativas genuinas a manifestar sus propias ideas, intereses y necesidades, a las cuales se dio respuesta mediante el trabajo intencionado en el aula, atendiendo a los emergentes presentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almy, M. (1977). La tarea del educador preescolar. MaryMar, España.
- Ander-Egg, E. (1999). El taller. Una Alternativa de Renovación Pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Arancibia. V, Herrera. P, Strasser K. (1997). Manual de psicología educacional. Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Ministerio de Educación. 2001
- Batallán. G, Vargas. R. (2002). Regalones, maldadosos, hiperkinéticos: categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de 4 años que viven en la pobreza urbana. Santiago de Chile: LOM.
- Bernstein, B. (1994). El discurso pedagógico y su doble significado. España. Ediciones Morata.
- Bijou, S. W. (1980). Lo que la psicología puede ofrecer hoy a la educación”, En S. W. Bijou, y E. Rayek (eds). “Análisis conductual aplicado a la instrucción. México. Editorial: Trillas.
- Blázquez, (1982) citado en Ruiz. A, Perelló. I, Caus. N, Ruiz. F. (2005). Educación Física. Profesores de enseñanza Secundaria. Temario para la preparación de oposiciones. MAD. S.L. Sevilla, España.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

- Chavarría, G. C. (2003). La no directividad o la programación como modelos de planificación y evaluación: falsos opuestos en busca de un diálogo. Revista de Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rod, Costa Rica.
- D. Johnson. (1999), Cap.1. El concepto de aprendizaje cooperativo y Cap.9 La puesta en práctica de la clase cooperativa, en: El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Paidós.
- De Luca, C. (2009). Implicancias de la formación en la Autonomía del Estudiante Universitario, Venezuela. Editorial EOS.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill.
- Driscoll, M.P. / Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro, en Pensamiento Educativo. España, Morata.
- Elliot, J. (1990). La Investigación- acción en Educación. Madrid: Morata, 2000.
- Elliot. J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción.Madrid. Ediciones Morata, 2000.
- F. Barkley, K. Patricia Cross, C. Howell Major. Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario. Ediciones Morata, 2007
- Freire, P. (2000). Pedagogía del Oprimido. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI. Hermsilla, B. (1998).
- Hernández, G. Díaz, F (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa. México,Editado por ILCE- OEA.
- Howard, G. (1993). La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós.

- Ibáñez, (1992) citado en Cáceres, L. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Addison Wesley Longman : Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- J. Schmieder, S. Duñaiturria, J. Schmieder, (2002). Didáctica General. Una Perspectiva Integradora. Costa Rica. Editorial EUNED.
- Luengo, (1994) citado en Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (2005). Nuevas Formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. Vol. 3, No. 1.
- Martínez, G. P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. Revista Complutense de Educación. Vol. 19 Núm. 1.
- Mapas de progreso del aprendizaje, para el nivel de educación parvularia. Ministerio de educación. 2008.
- Mc Kernan. J (1999). La investigación acción y currículum. Madrid: Morata.
- Mella. O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico- metodológicas de la investigación cualitativa. Chile. Editorial LOM.
- Mineduc. (2001). Cuadernillos para la formación pedagógica, Chile. Editorial, Gobierno de Chile.
- Mineduc, (1998).La educación Parvularia en la Reforma: una contribución a la equidad. República de Chile, Ministerio de educación, División de educación general, Unidad de educación Parvularia. Chile.
- Morrison, G. (2005). Educación Preescolar. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Navarro, J. (2004). A la Revolución por la Cultura: Prácticas Culturales y Sociabilidad Libertarias en el país Valenciano. España: PUV.

- Ordoñez, C. (2004). Revista de Estudios Sociales, Número 19: Pensar pedagógicamente desde el constructivismo.
- Ortiz, A. (2009). Diccionario de la Pedagogía, Didáctica y Metodología. Cuba: Cepedid.
- Prieto, M. (2001). La investigación en el aula: ¿una tarea posible? Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Prieto, M. (2002). Revista electrónica Diálogos Educativos. Número 3: Educación para la democracia en las escuelas: ¿Mito o realidad? Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso.
- PUCV, (2001). Trabajos Colaborativos, Chile.
- Rafael, A. (2009). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky.
- Revista de educación. (2000) (Ministerio de educación y cultura). N° 321, (351-370).
- Revista IIPSI. (2008). Universidad Estadual Paulista Campus de Marília. Brasil. Vol. 11 - N° 1
- Rodríguez, J. (1998). Psicopatología del Niño y de Adolescente, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rogers, C. R. (1982). El proceso de convertirse en persona. Paidós, Barcelona, España.
- Rogers, C.R. (1980). Libertad y creatividad en la educación. España, Barcelona, Paidós.



- Ruz, I. (2006). Las Bases curriculares de la Educación Parvularia Y su Contextualización en el Aula: Un Estudio de Caso, Santiago de Chile.
- Sacristán, J. (2000). La Educación Obligatoria: Su sentido educativo y Social. España: Morata.