



Autonomía como una propuesta educativa para la formación en libertad:
Sistematización de la práctica profesional desde la perspectiva
de la Investigación-Acción.



UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR

CHILE

UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR

ESCUELA DE EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

**Autonomía como una propuesta educativa para la formación en libertad: Sistematización de
la práctica profesional
desde la perspectiva de la Investigación-Acción.**

**Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y al grado de
Licenciada en Educación**

**Autor: Margarita Concha Concha
Paulina Saavedra Quinteros**

Profesor Guía: Erna Díaz Cruz



Autonomía como una propuesta educativa para la formación en libertad:
Sistematización de la práctica profesional desde la perspectiva
de la Investigación-Acción.

Viña del Mar, Diciembre de 2009



Autonomía como una propuesta educativa para la formación en libertad:
Sistematización de la práctica profesional desde la perspectiva
de la Investigación-Acción.



UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR

CHILE

UNIVERSIDAD DE VIÑA DEL MAR

ESCUELA DE EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

**Autonomía como una propuesta educativa para la formación en libertad: Sistematización de
la práctica profesional
desde la perspectiva de la Investigación-Acción.**

**Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y al grado de
Licenciada en Educación**

**Autor: Margarita Concha Concha
Paulina Saavedra Quinteros**

Profesor Guía: Erna Díaz Cruz.

Viña del Mar, Diciembre de 2009

DEDICATORIAS

Han sido cuatro años en los cuales mis hijos, Gabriel y Pablo,
han tenido la paciencia de esperar a su mamá... muchas gracias.

A mi madre, Olivia Concha, por haber comenzado juntas este proyecto.

A Fernando por su apoyo y comprensión.

A mi compañera de tesis Paulina, por haber sido la mejor acompañante en esta investigación y haber
compartido las mismas ilusiones.

Margarita

Esta tesis se la dedico principalmente a mi padre, Julio Saavedra G. y a mi madre Valentina
Quinteros C., por no dejarme sola en ningún momento y por permitirme realizar éste sueño.

A mis hermanos y cuñado/as por entregarme la energía y apoyo que siempre necesité.

A mis sobrino/as por ser la alegría de mi vida.

A Miguel Peralta.

A mi compañera de tesis, Margarita, por haber sido la mejor compañera y por perseguir el mismo
sueño.

Paulina

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer primero que todo a nuestra profesora guía Erna Díaz Cruz por entendernos en cada momento y brindarnos todo el ánimo y apoyo que necesitábamos.

Gracias por su paciencia, contención y afecto demostrado,
ya que durante todo el proceso contamos incondicionalmente
con su presencia y comprensión.

Agradecemos a todos los profesores y profesoras que nos brindaron su ayuda,
sus conocimientos, experiencia y disposición durante nuestra carrera
y el desarrollo de esta tesis.

En especial queremos reconocer a las profesoras
Liliana Delgadillo y Ximena Muñoz por sus constantes aportes constructivos y preocupación
permanente.

A Valentina Saavedra Quinteros nuestro agradecimiento
por su refuerzo cuando más lo necesitamos.

INDICE

	Página
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1.- Antecedentes Generales	9
1.2.- Justificación y Relevancia	12
1.3.- Preguntas y Objetivos de la Investigación	15
1.3.1.- Pregunta de Investigación.	15
1.3.2.- Objetivo General.	15
1.3.3.- Objetivos Específicos	16
1.4.- Acciones Estratégicas	16
Capítulo II: MARCO TEORICO REFERENCIAL	17
2.1.- Contexto Socio – Económico	17
2.2.- Sistema Educativo	17
2.2.1.- Reforma Educativa	20
2.2.2.- Bases Curriculares de la Educación Parvularia	21
2.3.- Educación Parvularia	24
2.3.1.- Prácticas Pedagógicas Directivas y Autoritarias	25
2.3.2.- El Autoritarismo y su Relación con los Niños	26
2.4.- Identidad Docente	27
2.4.1.- Paradigma Socio-Crítico, Interés Emancipador	28
2.4.2.- Constructivismo	29
2.4.3.- Autonomía y Libertad en las Prácticas Democráticas	31

	Página
Capítulo III: MARCO METODOLOGICO	35
3.1.- Enfoque de Investigación	35
3.2.- Tipo de Investigación	36
3.3.- Características del Centro Educativo	37
3.4.- Diseño Metodológico Investigación-Acción	38
3.4.1.- Fases de la Investigación	39
Capítulo IV: HALLAZGOS	45
4.1.- Hallazgos Primer Ciclo de Acción	45
4.1.1.- Atisbos al Fomento de la Autonomía.	45
4.1.1.1.- Autoritarismo	45
A.- Mandatos y Amenazas para Mantener y/o Captar la Atención y/o el Dominio de Grupo	45
B.- Directrices	46
4.1.1.2.- Potenciación de Aspectos de Autonomía.	48
A.- Fomento de Resolución de Problemas.	48
B.- Fomento a la Libre Expresión.	49
C.- Fomento a la Toma de Decisiones.	50
D.- Fomento a la Imaginación.	51
4.1.2.- Cuadro Resumen del Primer Ciclo de Acción y Análisis.	52
4.2.- Hallazgos Segundo Ciclo de Acción	54
4.2.1.- Acercamiento al Fomento de la Autonomía	54
4.2.1.1.- Potenciación Aspectos Autonomía	54
A.- Potenciación de la Libre Expresión Creativa	55
B.- Fomento a la Resolución de Problemas	56
C.- Estrategias de Incentivación	57
D.- Fomento a la Toma de Decisiones	59
E.- Potenciación de la Afectividad	60
4.2.1.2.- Mandatos y Amenazas para Mantener y/o Captar la Atención y/o el Dominio de Grupo	61
4.2.2.- Cuadro Resumen del Segundo Ciclo de Acción y Análisis.	62

	Página
Capítulo V: DISCUSION	65
CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	79
LINKOGRAFIA	83
ÍNDICE DE CUADROS	
Cuadro N°1: “Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006”	18
Cuadro N°2: “Los momentos de la investigación de Kemmis”	38
Cuadro N°3: “Categorización del Diagnóstico”	40
Cuadro N°4: “Grandes Categorías del Primer Ciclo de Acción”	41
Cuadro N°5: “Grandes Categorías del Segundo ciclo de Acción”	41
Cuadro N°6: “Categorización del Primer Ciclo de Acción”	52
Cuadro N°7: “Categorización Del Segundo Ciclo de Acción”	62

ANEXOS

- Anexo 1: Registros Ampliados Diagnóstico (1 al 4)
- Anexo 2: Hallazgos del Diagnóstico
- Anexo 3: Cuadro Ilustrativo de los Hallazgos del Diagnóstico
- Anexo 4: Hallazgos Primer Ciclo de Acción
- Anexo 5: Hallazgos Segundo Ciclo de Acción
- Anexo 6: Registros Ampliados Primer Ciclo de Acción. (1 al 5)
- Anexo 7: Registros Ampliados Segundo Ciclo de Acción. (6 al 10)
- Anexo 8: Diario Profesional Primer Ciclo de Acción.(Versión 1 al 5)
- Anexo 9: Diario Profesional Segundo Ciclo de Acción. (Versión 6 a la 10)
- Anexo 10: Entrevista en Profundidad a Educadora de Párvulos.
- Anexo 11: Planificaciones Primer Ciclo de Acción.
- Anexo 12: Planificaciones Segundo Ciclo de Acción.

RESUMEN

La presente tesis consiste en una investigación-acción desarrollada durante la práctica profesional llevada a cabo durante el presente año por las alumnas tesistas, obedeciendo a una intención, de parte de la Carrera de Educación Parvularia, de potenciar los Centros de Práctica como lugares para la realización de procesos investigativos, que contribuyan a generar espacios de reflexión-acción al interior de las realidades educativas, lo cual permite la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica.

El tema a desarrollar en la presente investigación surge de un diagnóstico inicial a partir de la observación de prácticas pedagógicas en un aula determinada, detectando la necesidad de propiciar espacios en donde se facilite a los niños y niñas desarrollar y/o potenciar su autonomía dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se consideró que el transitar de prácticas directivas, hacia prácticas más democráticas sería la manera más idónea de cumplir con este objetivo.

Es a partir de esta problemática que surge la propuesta de intervención pedagógica, diseñando implementaciones que responden a las demandas que emergen del diagnóstico y que manifiestan la necesidad de potenciar aspectos relevantes en el desarrollo de la autonomía, como lo son fomentar y/o potenciar la creatividad, la responsabilidad, la solución de problemas y la independencia, con el fin de que los niños y niñas sean partícipes de sus propios procesos de aprendizaje.

Los hallazgos que surgen de los ciclos de la investigación- acción obligan a acotar las estrategias de implementación, además de producir una graduación paulatina de aprendizajes específicos de los actores involucrados en el proceso. Las conclusiones dan cuenta del beneficio de potenciar la autonomía en los niños y niñas y entrega la posibilidad de responder la pregunta planteada en la presente investigación, la cual es: ¿Cómo poder revertir las prácticas pedagógicas directivas en el aula?

INTRODUCCIÓN

Para poder estudiar cómo son las prácticas pedagógicas, es necesario utilizar el tipo más adecuado de investigación que es la investigación cualitativa, cuya definición indica que “es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular” (Vera, s.f., p.1).

Específicamente, la mejor manera de analizar la propia práctica educativa es a través de la investigación acción, y más en particular por medio de la crítica emancipatoria, así como la entienden Carr y Kemmis: “La investigación- acción crítica, emancipatoria, incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelve, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales” (Latorre, 2007, p.30)

Es por esto que en la presente investigación, se refleja un estudio sistematizado desde la perspectiva de la investigación-acción, la cual tiene como finalidad lograr procesos de cambio y de mejora en las prácticas pedagógicas.

De acuerdo a lo anterior mencionado, se cree que es fundamental mejorar la calidad de la educación, integrando los saberes y capacidades de los niños/as. Pero nada de esto será posible si, como profesionales de la educación, no somos capaces de investigarnos en el aula. Tener adquirida la capacidad de auto investigarnos es una fortaleza, ya que no sólo permite desarrollar mejores prácticas pedagógicas, sino que además ayuda a mejorar la gestión y redes educativas, aportando a la transformación de la sociedad en su conjunto.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la investigación que se entrega en las siguientes páginas, plantea como objetivo general **transitar de una práctica pedagógica directiva hacia una práctica pedagógica más democrática (no directiva y antiautoritaria) promoviendo de esta manera la autonomía en los niños y niñas.** Es a partir de este gran objetivo que se desprenden objetivos específicos, los cuales están en directa relación y que –conjuntamente- pretenden mejorar y/o transformar las prácticas educativas, principalmente las propias.

A continuación se señalará un breve resumen explicativo de los capítulos que constituyen la investigación realizada.

El capítulo I corresponde al *Planteamiento del Problema*, el cual surge a partir de un diagnóstico aplicado a las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro del aula. El problema arrojado es que se evidencian “**prácticas directivas y autoritarias**”, las cuales no permiten el desarrollo libre y espontáneo de los niños y niñas, quedando lo anterior demostrado en los antecedentes generales.

Asimismo, se señala además la relevancia y justificación del problema de investigación, formulando preguntas de investigación y objetivos que la orientan.

El capítulo II corresponde al *Marco Teórico Referencial*, el cual entrega la teoría que permite comprender de mejor manera la investigación realizada, siendo éste una fuente de información que nos entregan diversos autores.

En este capítulo se profundizó acerca de los siguientes temas: sociedad y educación, prácticas pedagógicas, conductismo, autoritarismo y directividad, constructivismo, autonomía y libertad e identidad docente, donde el propósito es contrastar los enfoques y perspectivas pedagógicas que se realizan o debieran realizar en el aula.

El capítulo III corresponde a la *Metodología de Trabajo* que se utilizó durante toda la investigación, en la cual se explica el enfoque y el tipo de investigación que se llevó a cabo; se contextualiza además el centro de estudio, presentando sus principales características. Asimismo, se dan a conocer las fases del trabajo y los dos ciclos de acción; se señala el procedimiento de recolección de información y las técnicas que se utilizaron para recolectarla.

El capítulo IV corresponde a los *Hallazgos de la Información Recolectada*, los cuales se evidencian mediante la elaboración de categorías de análisis con su respectiva adjetivación. El capítulo V corresponde a la *Discusión y Elaboración de Aprendizajes Profesionales*, que consiste en un proceso de exhaustivo análisis de la información recolectada, integrando en ella una triangulación entre las evidencias empíricas, la teoría y el aporte personal de las estudiantes investigadoras.

Finalmente se presentan las *Conclusiones*, que tienen por finalidad expresar lo aprendido y apprehendido durante todo el proceso de la investigación, entregando aportes personales y teóricos que lo manifiesten.

Se incorporan también, dentro de la presente investigación, *Anexos* que incluyen las evidencias del diagnóstico, es decir, sus cuatro registros ampliados y su correspondiente categorización. Incluye además los registros ampliados del primer y segundo ciclo con sus respectivas planificaciones y versiones del diario profesional. Finalmente, se incluye una *Entrevista en Profundidad*, realizada a la Educadora de Párvulos a cargo del nivel.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- Antecedentes Generales

Antes de comenzar con los antecedentes generales, es necesario explicitar las siguientes abreviaciones que se utilizan durante el desarrollo de la investigación.

E	Educadora
T	Técnico
N	Niño que no se logra identificar
Ns	Niños que no se logran identificar
AP	Alumna en práctica
AT	Alumna tesista

La Investigación diagnóstica, realizada en el segundo nivel de transición del centro educativo donde se efectúa la presente investigación, evidencia que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en esta aula, responden a prácticas directivas de enseñanza. Se entenderá esto como aquellas prácticas que, basadas en teorías conductistas de la educación, y respondiendo a la necesidad de alcanzar objetivos de aprendizaje, recurren a distintas formas de control sobre los niños/as para de esta manera dirigirlos a la consecución de dichos objetivos.

De acuerdo con sus prácticas pedagógicas, algunas de estas formas en que la educadora evidencia tal directividad, son el uso de instrucciones, inducciones, modelamiento y valoraciones para los niños/as.

Las instrucciones tienen como finalidad organizar todos los aspectos de una experiencia educativa, como se puede ver a continuación:

- [T comienza a cortar tiras de papel volantín de color azul y las deja en la mesa de la E]
[N se acerca a sacar papel azul]
[E se acerca al N]
E: “No, devuélvelo, devuélvelo, el azul no, porque no saben donde va”
(R. A. N° 4) (Anexo 2)

El espacio de los niños y niñas, se ve reducido al simple cumplimiento de tales instrucciones, que se extienden no sólo al ámbito de la organización de las experiencias educativas, sino también al del control del comportamiento:

- [Jorge se coloca de pie y corre hacia la cartulina]
T: “Jorge, ¡a sentarse!”
[Jorge vuelve a sentarse] (R. A. N° 3) (Anexo 2)

Con respecto de la forma en que la educadora induce a los niños y niñas, ésta se realiza a través de varios tipos de preguntas, donde se busca que ellos le contesten y donde mayoritariamente la respuesta es la que la educadora espera recibir. Las formas de enseñanza por modelamiento tienen la finalidad de que los niños/as imiten las acciones y conductas que la educadora y la técnico del nivel realizan respectivamente, por lo que se desprende que los párvulos imitan y reproducen como forma de aprendizaje, situación que es considerada pasiva y con falta de protagonismo según la literatura especializada.

Las valoraciones positivas o negativas utilizadas como parte de la forma de enseñanza directiva son usadas también en el aula, respondiendo de esta forma a características típicas de modelos conductistas de educación.

Asimismo, y en concordancia con estas formas de enseñanza directiva, se desprende también desde las evidencias, que los niños y niñas asumen un rol pasivo de aprendizaje, como se mencionó anteriormente, respondiendo a formas de inducción, siguiendo indicaciones y/o identificando, como se evidencia a continuación:

- E: “Ya, contemos hasta catorce...”
[E va contando y enumerando con los dedos, técnico hace lo mismo]
E y Ns: “1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14”
E: “Vaya a escribir allá, 14, día lunes...”
[Natalia escribe en un panel] (R. A. N° 4) (Anexo 2)

Se puede afirmar entonces, consecuentemente con lo anterior, que una enseñanza directiva provoca las siguientes consecuencias: “... se inhiben la participación, la libre iniciativa, la pregunta, el diálogo, la camaradería entre compañeros, el goce y la creatividad.” (Blandón, Molina y Vergara, 2005, p.15). Este enfoque concuerda con las evidencias recogidas en esta investigación, donde efectivamente no hay ejemplos empíricos significativos de lo contrario.

Con relación a las formas de interacción, se pueden definir éstas como jerárquicas, ya que la educadora es la que controla el flujo comunicacional, mientras que los niños y niñas mantienen un rol de receptores pasivos, llegando en algunos casos a que sus intervenciones espontáneas sean ignoradas o no escuchadas. En este aspecto de las prácticas pedagógicas, la educadora del nivel reúne en su persona los atributos de control y poder, manifestándose por ejemplo en instrucciones:

- E: “Ya, ahora vengan para acá”
[La E se dirige a Jeison y Felipe. Los Ns caminan hacia la E]
[E mira a los Ns]
E: “No, no, vuelvan hacia la línea azul”
[Ns se colocan nuevamente uno al lado del otro, mirando a la E] (R. A. N° 1)
(Anexo 2)

Las prácticas directivas, de acuerdo con la forma en que se desarrollan en el aula del nivel investigado, han “...reproducido todo un entramado de relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado, caracterizadas por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogenización, lo que ha privilegiado una lógica asimétrica en las relaciones escolares...”

(Blandón, Molina y Vergara, 2005, p.1). Esto se evidencia principalmente a partir del uso, por parte de la educadora, de instrucciones para mantener el orden y el control del comportamiento. En efecto, esta relación asimétrica entre la educadora y los niños/as, refleja unas prácticas pedagógicas directivas y autoritarias.

En definitiva y, de acuerdo con todo lo anterior, se puede inferir de las evidencias empíricas recogidas durante la investigación, como además de los elementos teóricos que fundamentan su análisis y crítica que, **el tipo de práctica pedagógica implementada en el aula investigada responde a un interés técnico, que pretende el control y manipulación de los procesos educativos de niños y niñas y que hace necesario transitar hacia prácticas de tipo democrático, que promuevan la autonomía de los niños y niñas en pos de garantizar su desarrollo integral, que responda a una visión emancipadora de la educación.**

1.2.- Justificación y Relevancia

La realidad social actual, con el rápido crecimiento económico y la competitividad de los sectores laborales y de mercado, ha creado un ritmo acelerado donde los más hábiles y capaces son los que obtienen logros. Lamentablemente, esto se ha traducido no sólo en el ámbito social, económico y laboral, sino que además la educación recoge estos síntomas sociales y ordena sus funciones buscando priorizar la adaptación de niños/as al sistema. En este contexto social, la educación es entendida como una “mera transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países” (Bruner, 1997, p. 10)

Asimismo, las exigencias en educación crecen en cuanto a que se deben acelerar los tiempos y procesos, optimizar recursos, quedando muchas de estas exigencias plasmadas en objetivos a cumplir, planteados desde los niveles de la educación parvularia. Es así como se manifiesta un interés técnico en educación, el cual tiene por finalidad controlar para manipular el ambiente, lo que traducido en términos de la práctica educativa se ve reflejado en el interés del educador por

controlar los aprendizajes de los niños/as y también por comprobar sus resultados, aplicando evaluaciones de los indicadores que emanan de los objetivos educacionales arriba mencionados.

De acuerdo con los antecedentes analizados anteriormente, se piensa que esta forma de proceder en educación deja de lado los postulados pedagógicos que tienen una mirada constructivista dialéctica del conocimiento, entendiendo el constructivismo dialéctico como: “El conocimiento que proviene de las interacciones de los individuos, y su entorno. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni son puras elaboraciones de la mente, sino que reflejan las consecuencias de las contradicciones mentales que resultan de las interacciones con el medio” (Schunk, 1998, p.210). De esta forma, se hace referencia a la importancia fundamental de ambas influencias (interna y externa) en la construcción de los conocimientos, ya que en el interés técnico arriba descrito, se confía plenamente en la capacidad del ambiente para modificar a las personas, sin tomar en cuenta el componente interno de cada ser humano.

En relación con lo anterior, Piaget considera que “el desarrollo moral es también un proceso de construcción desde dentro. En efecto, él cree que las relaciones de coacción (control externo) no promoverán un desarrollo moral porque impiden el desarrollo de la autonomía (control interno)” (Kamii, De Vries, 1995 p. 29)

De acuerdo a lo anteriormente recopilado, se cree que el interés técnico, desde el punto de vista no sólo educativo, sino también ético, no responde a los conocimientos actuales sobre la construcción del conocimiento de los niños/as y, por el contrario, este control del educador coarta las posibilidades de desarrollo de los mismos, los cuales necesitan construir su propia autonomía como requisito para su desarrollo integral.

Desglosando lo señalado, se entiende autonomía como “la auto legislación de quien piensa por sí mismo y habla desde sí mismo.” (Masiá, Domingo, 1998, p. 89). En la misma línea “la autonomía no implica solamente obrar en concordancia con la buena voluntad, requiere en realidad de un trasfondo de libertad que le permita al ser humano decidir qué comportamiento debe adoptar” (Nuño, 2004, p. 71)

El componente de libertad es probablemente el más contradictorio con las prácticas pedagógicas investigadas, ya que el concepto de control (expresado frecuentemente como dominio de grupo) trata justamente de delimitar la libertad de los niños y niñas.

La importancia de fomentar la autonomía en el aula, responde a objetivos amplios dentro del desarrollo de los niños/as: “Es preparar a los niños para ser libres, para sentir, pensar, elegir, decidir y actuar; porque sólo de esta forma sabrá el niño obedecer a la guía interior que le hará avanzar por el camino de la mejora personal. En este sentido, la autonomía es la única vía de llegar a conseguir esta libertad.” (Trilla, 2002, p.71)

En contraposición, y coincidiendo con la descripción de prácticas pedagógicas directivas, en el libro de Diego Martínez Marulanda (2000), refiriéndose a Kant, explica que la heteronomía es entendida como una actitud pasiva del sujeto en cuanto a recibir desde fuera lo que acepta como propio. Lamentablemente, las evidencias de los niños/as arrojadas del diagnóstico, demuestran lo pasivo de su conducta y es por esta razón que se justifica emprender un camino de vuelta en la educación, como un espacio de socialización que debe influir en el camino para apoyar a los niños/as a ser sujetos autónomos, lo que implica necesariamente un sujeto capaz de solucionar problemas, creativo, independiente y con responsabilidad en la toma de decisiones. En definitiva, haciéndose cargo de éstas.

Según los autores Pérez, Abiega, Zarco y Schugurensky (1999) la autonomía no es un objetivo terminal dentro de la educación, sino que es un proceso que se media durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como el papel del educador debe consistir en ofrecer espacios de formación en libertad, respetando la iniciativa de los niños y niñas, favoreciendo su independencia y por ende su autonomía. Se entiende que el respeto por la iniciativa está en alguna medida reñido con lo estructurado de las prácticas pedagógicas tradicionales que pretenden, en la actualidad también, controlar todos los aspectos de las prácticas y de los fenómenos educativos, como se refleja en la siguiente cita:

“Es importante destacar que, la autonomía no es nunca una situación exenta de conflicto. En todos los niveles y edades implica un cierto nivel de contradicción con el medio ambiente, ya que para un niño autónomo existirán una serie de situaciones a las que tendrá que someterse en algunos momentos de su vida, como por ejemplo, una escuela autoritaria, razonamientos impuestos, relaciones muy verticales con sus padres y educadores, entre otros”. (Pérez, Abiega, Zarco y Schugurensky, 1999, p.35).

En este contexto, se puede destacar que el educador debe poseer herramientas de autoanálisis y reflexión, que le permitan -en la constante crítica y autocrítica- adaptarse a las incertidumbres y a los riesgos que implica ceder algo de su poder en el aula. Desde esta perspectiva, enseñar y “aprender se convierte en una búsqueda constante, en un desafío continuo, en una invitación a investigar, a preguntar, a inquirir, a cuestionar todo lo establecido.” (Escarbajal, 1991, p. 271).

Se puede señalar entonces, que el impacto de prácticas pedagógicas directivas que no potencien la autonomía, tendrá consecuencias en los niños y niñas que son relevantes, condicionando negativamente su futuro desarrollo, a nivel motriz, cognitivo y socio afectivo.

1.3.- Preguntas y Objetivos de la Investigación

1.3.1.- Pregunta de Investigación.

- ¿Cómo poder revertir las prácticas pedagógicas directivas en el aula?

1.3.2.- Objetivo General.

- Transitar de una práctica pedagógica directiva hacia una práctica pedagógica más democrática (no directiva y antiautoritaria) promoviendo de esta manera la autonomía en los niños y niñas.

1.3.3.- Objetivos Específicos.

- Potenciar nuestras capacidades crítico- reflexivas en relación a las prácticas pedagógicas realizadas.
- Potenciar la autonomía en los niños y niñas en un ambiente áulico democrático.
- Describir los aportes de las corrientes psicológicas, pedagógicas y filosóficas que argumentan la necesidad de una educación para la autonomía.

1.4.- Acciones Estratégicas

Las acciones estratégicas -que se mencionarán a continuación- tienen como finalidad, desarrollar la implementación para lograr el objetivo planteado, de transitar de una práctica pedagógica directiva, hacia una más democrática, promoviendo la autonomía.

- Potenciar la solución de problemas en los niños y niñas.
- Favorecer la creatividad en los niños y niñas.
- Potenciar la independencia en los niños y niñas.
- Favorecer la responsabilidad en los niños y niñas, mediante la toma de decisiones y el hacerse cargo de ellas.

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO REFERENCIAL

2.1.- Contexto Socio – Económico

A raíz de todos los antecedentes recopilados y posteriormente analizados, se piensa que los procesos sociales son construcciones humanas que emanan de los paradigmas e intereses presentes en el momento histórico en que se encuentran. Se considera que en el Chile actual, inmerso en la realidad socio económico de mercados económicos globalizados y neoliberales, se propicia un discurso que promueve la competitividad y la eficiencia, reflejada en resultados.

Se entenderá a este paradigma como positivista, el cual se define como aquel que “se dirige a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos (...) Lo que realmente le interesa es el producto final conseguido, es decir, el conocimiento observable, objetivo y cuantificable, con posibilidades de generalizaciones” (Pérez, 2003, p.196)

A partir de la bibliografía revisada, se infiere que la educación es un área social donde esta lógica positivista también se ve reflejada, lo que a continuación se ilustrará de manera más detallada.

2.2.- Sistema Educativo.

Como ya se mencionó, la educación no está ajena a este contexto socio económico y en su discurso incorpora criterios economicistas, avalados por investigaciones que evidencian que invertir en la primera infancia de sectores vulnerables mejora la productividad de la economía y, al mismo tiempo, reduce la inequidad social y económica: “Las intervenciones tempranas tienen un retorno mucho mayor que las intervenciones más tardías, que deben ser realizadas para subsanar los problemas cuyas bases se encuentran en la primera infancia (O.E.I, 2008, s.p)

Se encuentran textos educativos que ilustran esta problemática, y que en el discurso usado, reflejan estos criterios positivistas de manera muy explícita. A modo de ejemplo, en la figura a continuación -extraída de un documento del Ministerio de Educación- se puede reconocer elementos de esta visión de la educación, reflejada en términos tales como productividad, eficiencia y eficacia.

Cuadro N°1: “Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006”



Fuente: MINEDUC, 2009, s.p.

Se desprende de todo lo anterior que la educación no es un área social que pueda aislarse del contexto descrito y que consecuentemente no es neutral en sus postulados e intereses.

En efecto, lo que caracteriza a la educación en la actualidad es el predominio del interés técnico que ilumina su gestión y contenidos y que a su vez tiene consecuencias en el tipo de currículo que se implementa en el aula.

Habermas, citado por Marcia Prieto (2001a, p.11) reconoce tres perspectivas curriculares: técnico o instrumental, práctico y emancipador. El primero de ellos, según la autora, es el que informa e ilumina a la escuela actual: “Aparece informada por una racionalidad instrumental que le lleva a cautelar la consecución de los fines y objetivos institucionalmente determinados, a preocuparse del rendimiento, no necesariamente del aprendizaje, de mantener un funcionamiento que privilegia un orden jerárquico, de hacer cumplir la legalidad y la normativa reglamentaria para

regular la vida escolar, a sobre enfatizar una planificación educativa descontextualizada de la comunidad escolar. Asume que la planificación garantiza el logro de lo que se planifica y el diseño de complejos sistemas de evaluación y control, en el contexto de un evidente autoritarismo, permite reproducir y mantener un sistema racional, rígido y eficiente.”

Conforme con lo anterior, se cree que Marcia Prieto (2001a) expresa sus reparos frente a la rigidez de ciertas estructuras existentes, sus objetivos expresados en resultados y el autoritarismo que todo esto involucra. Es entonces una duda lícita pensar que algunos principios, instrumentos, metas y contextos de la educación inicial estén lejos de servir a los intereses y aprendizajes de niños/as, al estar enfocados en función de los intereses de un sistema económico y social.

La realidad indica además, que las voces discordantes con esta visión de la educación se ven contrarrestadas por el fenómeno de su reificación, o sea, tener la creencia que el fenómeno social es natural y no construido por los hombres y mujeres día a día y que por lo tanto, no es posible criticarla, ni menos, transformarla.

A este respecto, Marcia Prieto interpreta a Berger y Luckman, cuando hace un análisis de la educación inserta en este tipo de sociedad: “La reificación de la escuela implica considerar que sus fines, contenidos y procesos han surgido naturalmente y por tanto son neutros y objetivos. Lo anterior, ha significado que se ha perdido de vista el verdadero sentido de la escuela y se le ha puesto al servicio del sistema social imperante. “Estas creencias sirven para que en nombre de la educación y el progreso, se produzca un proceso de deformación colectiva y conformismo individual tendiente a mantener una determinada visión del mundo y a conformar una determinada mentalidad” (Prieto, 2001a, p.16)

2.2.1.- Reforma Educacional.

Las prácticas pedagógicas llevadas a cabo actualmente en los jardines infantiles chilenos se producen en el contexto de la Reforma Educacional, surgida con los nuevos tiempos de la transición a la democracia: “En 1990, la educación nacional exhibía logros de importancia en la cobertura, en el aumento de la escolaridad promedio de los chilenos y en la reducción del analfabetismo. En contraste, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a calidad de la educación y la equidad de su distribución.” (MINEDUC, 2001, p.19)

Consecuentemente con este diagnóstico del estado de la educación chilena a principios de los años 90, “...las políticas educacionales han tenido dos grandes principios orientadores: El mejoramiento de la calidad de la educación y una mayor equidad en su distribución. El foco de las políticas respecto a la calidad ha estado en el mejoramiento de los procesos internos del sistema educacional y de sus resultados de aprendizaje.” (MINEDUC, 2001, p.19)

Cabe destacar, a este respecto, que la calidad de la educación, según Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008, p. 144) no muestra en la actualidad los resultados esperados: “Las evaluaciones realizadas durante estos años evidencian que los avances han sido muy poco significativos en relación a las mediciones internacionales, pero también dentro de los propios sistemas de evaluación utilizados por el país”.

El concepto “calidad”, sin embargo, no está exento de críticas cuando se trata de definir lo que se entiende por él. Como lo plantea Carolina Guzmán (2005, p.3) en su artículo, se especifican dos formas de interpretar la calidad en el contexto de las reformas educacionales llevadas a cabo no sólo en Chile, sino en toda América Latina, basándose en lo que señala Rodríguez (2003) con respecto a una perspectiva eficientista, “... la calidad educativa es aquella manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles. Lo anterior, necesariamente implica el aumento de control sobre el funcionamiento del sistema, administrar correctamente los insumos y ser eficiente

en la asignación de los recursos. Se entiende así la calidad como rentabilización y rendición de cuentas para optimizar esfuerzos, tiempo y recursos.” (Guzmán, 2005, p. 3)

Otra mirada que define el concepto de calidad es aquella que involucra los procesos de prácticas pedagógicas en su totalidad, y se ve definida por Coombs (en Rodríguez, 2003) afirmando que “la calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos”. (Guzmán, 2005, p. 3)

Las alumnas investigadoras se adhieren a esta segunda comprensión del concepto calidad, donde el foco está puesto en la coherencia dentro de los procesos educativos o prácticas pedagógicas y de lo que en definitiva esta investigación da cuenta en su diagnóstico.

2.2.2.- Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), surgidas a partir de este proceso de Reforma, tienen “la necesidad de integrar y articular en un mismo instrumento curricular, construido con criterios comunes y con un sólo cuerpo de objetivos de aprendizaje y orientaciones educativas, las definiciones nacionales que requiere el país en la actualidad en este nivel del sistema educativo.” (MINEDUC, 2001, p. 9)

Lo anteriormente expuesto, concuerda con el análisis que realiza María Victoria Peralta acerca de las modalidades curriculares en América Latina y de las cuales señala: “El análisis de los instrumentos nacionales, lleva a una pregunta central sobre: Qué es un currículo nacional y qué se pretende de ellos.

La concepción sobre el tipo de niño/niña que se desea favorecer, supone una definición del proyecto de país que se quiere favorecer a través de la formación de las nuevas generaciones. Por ello, el tema es de máxima complejidad, ya que convoca todos los conocimientos y voluntades.” (Peralta, 2007, p.28)

Se puede observar que el enfoque del surgimiento de las Bases Curriculares responde a lo que el país requiere. Consecuentemente con lo anterior, las prácticas pedagógicas -como parte integral de un sistema educativo- reflejan hasta en los aspectos más rutinarios, burocráticos y pedagógicos, el interés subyacente en ellos.

Las Bases Curriculares tienen una estructura dividida en tres ámbitos del conocer con sus respectivos objetivos de aprendizaje sustentados en siete principios educativos definidos.

Henry Giroux , al comentar la existencia de los instrumentos curriculares menciona: “El método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión, que podríamos enunciar así: “¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?” El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles” (Giroux, 1990, p. 175)

Si se hace una comparación de los elementos componentes de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se visualizan similitudes con los componentes de un diseño instructivo, que nace del conductismo de Skinner, entendiendo el conductismo como una teoría “... mecanicista que describe la conducta observable como una respuesta predecible ante la experiencia” (Papalia, Wendkos, 1998, p. 29).

“La tecnología de la enseñanza o diseño instructivo tiene por objeto la planificación de los procesos de enseñanza que deben realizarse para alcanzar determinados aprendizajes. En un diseño instructivo se trata, en primer lugar, de saber los aprendizajes que queremos alcanzar y, a partir del establecimiento de dichos objetivos, es preciso establecer toda la secuencia instructiva. Desarrollo lógico y secuencia de los contenidos, actividades a realizar, métodos de motivación a seguir, refuerzo y mantenimiento del interés y evaluación de los aprendizajes.” (Trilla, 2002, p. 232)

En efecto, no sólo se especifica la necesidad de objetivos, sino que además se especifican los pasos de la planificación que son los descritos en las Bases Curriculares: “La planificación del trabajo con los niños/niñas implica la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como asimismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También, la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán.”(MINEDUC, 2005, p. 90)

En Maturana y Varela, se encuentran referencias a la evaluación, que según el conductismo, se realiza en base a las conductas observables, interpretando esto como aprendizaje. Sin embargo, para los autores mencionados, la evaluación del conocimiento, tiene que ver con las expectativas del observador “Es con respecto al efecto que el observador espera, que él valora los cambios estructurales que se gatillan en el organismo.” (Maturana, Varela, 1998, p. 116) “El operar del organismo, incluyendo su sistema nervioso, selecciona los cambios estructurales que le permiten seguir operando, o se desintegra” (Maturana, Varela, 1998, p. 114)

Como teoría del aprendizaje, se sabe actualmente que el conductismo, en su confianza mecánica en el determinismo ambiental, no tiene la capacidad de determinar las conductas de los niños/niñas, por lo que las alumnas tesisistas, a partir del presente análisis, consideran contradictorio el uso de un currículo y metodologías de trabajo inspiradas justamente en este enfoque del aprendizaje que tiene limitantes a la hora de reconocer el potencial de los niños y niñas.

En efecto, se cree que las prácticas pedagógicas inspiradas en tal teoría, llevan a prácticas e indefectiblemente a modos de control del grupo de niños/niñas, existiendo una tensión en el aula entre lo que el adulto desea llevar a cabo y los intereses y motivaciones de los niños/niñas, por lo demás siempre cambiantes y diversos.

2.3.- Educación Parvularia.

De acuerdo con esta investigación e intentando responder a la pregunta que plantea María Victoria Peralta, en cuanto a formar una determinada imagen de niño que se desea fortalecer, se puede desprender que la educación de cero a seis años, actualmente aún llamada en algunos sectores como “prebásica” o “preescolar”, apela de alguna manera a un sentido preparatorio de este nivel de enseñanza y aprendizaje hacia otro, la Educación Básica, denotando el rol funcional del nivel a un sistema educativo que debe instruir a sus miembros para perpetuar en lo social y económico su lógica estructural.

Lo que se puede desprender es que la educación está marcada por un funcionalismo que lleva a considerar a los niños y niñas como productos u objetos, en vez de reconocerlos como sujetos constructores de sus propios aprendizajes.

Esta visión de la educación es lo que ha ayudado a reforzar la convicción que la educación inicial es un eslabón necesario en el sistema educativo, en tanto “preparación para”, restándole de esta manera los atributos que hacen de esta etapa una de las más significativas, desde el punto de vista socio-afectivo, motor y cognitivo, restando a los protagonistas de la comunidad de aprendizaje la capacidad de cambio.

2.3.1.- Prácticas Pedagógicas Directivas y Autoritarias

A partir de la realidad anteriormente descrita, se puede observar que la educación actual, incluso en sus niveles iniciales, ha “reproducido todo un entramado de relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado, caracterizadas por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogenización, lo que ha privilegiado una lógica asimétrica en las relaciones escolares generando marcos de violencia, y que han reproducido la lógica de los conflictos que padece la sociedad en su conjunto” (Blandón, Molina y Vergara, 2005, p. 2)

La descripción que se hace, corresponde a fenómenos educativos que se reunirán bajo el nombre de prácticas pedagógicas y que se definen como “el proceso que se gestiona 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, 2001b, p. 110)

Sin embargo, a partir del presente estudio no se puede dejar de mencionar que las prácticas pedagógicas distan de ser fenómenos asépticos. En efecto, según la visión de Henry Giroux, las prácticas pedagógicas por su “naturaleza moral y política, son algo más que simples técnicas. En su mayor grado, estas prácticas pedagógicas son el testimonio de los dilemas éticos y políticos que impulsan un paisaje social más amplio.” (Giroux, 2001, p. 62)

Se cree, a la luz de lo recién mencionado, que dentro de las situaciones que se producen dentro de un aula, es importante resaltar las relaciones de poder que se encarnan en la jerarquización de la relación educador-alumno y que por otro lado representan la enunciación constante que hace del mundo el profesor.

Es con respecto al tema de las relaciones entre los actores de la educación, que el presente estudio analizará el autoritarismo y la directividad como dos de los rasgos más característicos de prácticas pedagógicas tradicionales y que responden al interés técnico que las ampara.

Se define el autoritarismo como imposición de conocimientos y criterios únicos, sin permitir la participación activa y creativa de los niños y niñas.

La directividad, por su parte, es definida como: “acción educativa por parte del maestro basada en la transmisión de conocimientos y en la inculcación de contenidos (...) La relación pedagógica tradicional tiene fundamentalmente un carácter impositivo del educador sobre el educando” (Escofet, 1998, p. 18)

2.3.2.- El Autoritarismo y su Relación con los Niños/as.

Muchas son las consecuencias de prácticas pedagógicas directivas y autoritarias. Para Maturana, hay algo que es bastante trascendental y tiene que ver con la repetición, en un círculo vicioso de estas formas de convivir: “Si los maestros son autoritarios, dominantes o conservadores, eso es lo legítimo y ese niño, en la medida en que, a su vez, como mamá, papá o maestro, se encuentre en situaciones similares suscitadas con otros niños, no va a saber reaccionar de otra manera.” (Dávila y Maturana, 2009, p.10)

Otros efectos derivados del control por parte de la educadora, tanto de los conocimientos como de los contenidos, es la cantidad de características de los niños y niñas, como son: actitudes de dependencia, pasividad, conformismo y hasta rebeldía hacia el profesor por parte de los niños y niñas.

En palabras de Freinet, “toda orden dictada de modo autoritario es un error”, ya que “la pedagogía, si es autoritaria, no es pedagogía; pero ello no implica que el orden y la disciplina no sean necesarias en las clases, sólo que deben ser asumidas por todos, no impuestas.” (Trilla, 2002, p. 255)

La directividad tiene como resultante que durante los procesos educativos se vaya “diferenciando los sujetos de la relación en términos de imposición, transmisión y dominación por parte del maestro a un educando caracterizado por la conformidad, la receptividad y la dependencia.” Finalmente, “el educando es sujeto de comportamientos pasivos” (Escofet, 1996, p. 19)

2.4.- Identidad Docente

Dentro de la realidad actual, en la educación inicial chilena es lícito preguntarse bajo qué paradigma se debe parar un educador/a para ser coherente entre sus propias concepciones de educación y la praxis dentro del aula. Los tipos de conocimiento que posee el educador y que se pueden subdividir en conocimientos acerca de la disciplina específica que enseña, los principios de la enseñanza, la gestión dentro del aula, más su conocimiento sobre los planes y programas, forman sus puntos de partida para su práctica dentro del aula, para evaluar e interpretar las dinámicas. A su vez esto tendrá influencia en la calidad de los aprendizajes de los educandos y más aún, en la manera en como ellos verán el mundo.

“Para guiar la transformación de los educandos en adultos democráticos, el profesor ha de tener recursos de reflexión y de acción con los niños en una convivencia en la que no se vean atemorizados por ser negados a raíz de las dificultades que puedan tener en un momento determinado. Esto es posible sólo si los educadores se mueven desde la autonomía reflexiva, respetándose a sí mismos y a sus alumnos.” (Dávila y Maturana, 2009, p. 9)

Giroux (1990) explica la necesidad que los educadores sean ellos mismos elementos de cambio, tomando la responsabilidad de ser intelectuales transformativos en vez de recibir de forma pasiva y acrítica los instrumentos educativos emanados de instancias superiores.

Se considera válido entonces, para la educación inicial, hacer un análisis que involucra las finalidades y objetivos planteados para el tipo de país que deseamos construir. Siendo consecuentes con el actual modelo de mercado, el análisis descrito acerca de una calidad entendida como eficiencia y resultados, es coherente con el modelo, pero se debe tener en cuenta que el objetivo que

plantea esta investigación, es cumplir la labor profesional a través de una visión crítica de la educación, para hacer transformaciones de forma y fondo que apunten a mejorar los aprendizajes de niños/as como procesos únicos, irrepetibles y difícilmente predecibles o cuantificables.

“El educador social es aquel que espontáneamente es capaz de vivir la ampliación del espacio de convivencia con otro como un legítimo otro, o que desea aprender a vivirlo. Su tarea es la de evocar un escuchar, de modo que el alumno pueda aceptar o rechazar, conscientemente desde el comprenderlo, lo que el educador social dice. Cuando así sucede, el alumno queda con instrumentos de acción y reflexión que puede usar conscientemente en cualquier dominio, lo cual ocurre de manera natural cuando el docente «realiza» un modo de conducirse en las relaciones humanas, cuyo hacer está orientado desde un entendimiento de los fundamentos del vivir y convivir lo humano. Y claro, todo esto en el supuesto de que las personas adultas que deseen moverse como tales encuentren sentido en el indagar sobre estos fundamentos, lo que implica que son sus propios deseos la condición primaria para vivir este entendimiento. “(Dávila y Maturana, 2009, p. 7)

2.4.1.- Paradigma Socio-Crítico, Interés Emancipador.

En la presente investigación, se cree que el paradigma socio crítico ofrece a los educadores los elementos que fortalecen su práctica docente, reflejado por un lado en su formación como permanente investigador crítico reflexivo de su práctica y como implementador de currículos que permitan, favorezcan y potencien aprendizajes para la autonomía y la libertad en los párvulos en el contexto de relaciones democráticas de poder.

Se cree, por lo tanto, que es este paradigma socio crítico, el que mejor interpreta la creencia en la capacidad de las personas para construir sus significados desde la autonomía y que les permite colaborar con otros en espacios democráticos compartidos. El paradigma socio crítico “se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación

de los sujetos para la participación y transformación social. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.” (Alvarado y García, 2008, p.4)

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran:

- (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa;
- (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y
- (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica” (Alvarado y García, 2008, p. 5)

En coherencia con lo anterior, el interés que debiera iluminar las prácticas pedagógicas debiera ser el interés emancipador, que es aquel que como movimiento dialéctico descubre la unidad en la oposición de las dos posturas previas (técnico o instrumental y práctico). El interés emancipador puede ser definido como: “un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social” (Kemmis, 1998, p. 86)

2.4.2.- Constructivismo.

Entendiendo que el constructivismo se ha convertido en un concepto más bien amplio, que admite muchas y muy amplias definiciones, las alumnas investigadoras han retenido importante acotar el término constructivismo al de “constructivismo dialéctico” que se entiende como aquel constructivismo que “enfatisa la naturaleza dialéctica del conocimiento, que es el diálogo entre lo interno y lo externo, es decir, entre el aprendiz y el entorno externo. Por otra parte, el aprendizaje es el proceso de construcción de modelos internos influenciados por experiencias previas, valores y creencias personales por una parte, y por la otra, determinadas por las estructuras observadas afuera, tales como las transmiten la cultura y el lenguaje”. (Soler, 2006, p. 38)

Otra definición de constructivismo, se refiere “al proceso por el cual un individuo desarrolla su propia inteligencia y su conocimiento adaptativo”. (Kamii y De Vries, 1995, p. 22).

Para Mario Carretero, el constructivismo es entendido como “la idea que mantienen que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Baez, 2007, p.203).

Sin embargo, se debe destacar que la teoría de la construcción del conocimiento, abordada por Maturana y Varela (1998) -en el *Árbol del Conocimiento*- profundiza en los orígenes de estos fenómenos, no pudiendo llamarse estas teorías como constructivistas.

“La riqueza plástica del sistema nervioso no está en que guarde representaciones “engramas” de las cosas del mundo, sino que en su continua transformación permanece congruente con las transformaciones del medio como resultado de que cada interacción lo afecta. Desde el punto de vista del observador, eso se ve como aprendizaje adecuado. Lo que está ocurriendo, sin embargo, es que las neuronas, el organismo que lo integran, y el medio en que éste interactúa, operan recíprocamente como selectores de sus correspondientes cambios estructurales, y se acoplan estructuralmente entre sí: el operar del organismo, incluyendo su sistema nervioso, selecciona los cambios estructurales que le permiten seguir operando, o se desintegra. Para el operar del sistema nervioso sólo hay una deriva estructural continua que sigue el curso en que cada instante se conserva el acoplamiento estructural (adaptación) del organismo a su medio de interacción” (Maturana y Varela, 1998, p. 113)

En efecto, se cree que, a raíz de lo expuesto, la visión biológica de la construcción del conocimiento no entra necesariamente en contradicción con las definiciones dadas de constructivismo dialéctico, ya que la mirada que se aplica es desde la interacción pedagógica con los niños y niñas, potenciando la mirada sobre las capacidades y potencial de éstos.

Asimismo, analizando el fenómeno desde el punto de vista de la educación estrictamente, el constructivismo “rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. (Díaz-Barriga y Hernández, 2001, p.30).

Es esta comprensión la que hace a los educadores optar por el camino de un niño/niña pasivo o activo en la adquisición de sus conocimientos, reconociendo además que esto sólo dependerá de sus necesidades, reconocidas o no, por él/ella mismo.

2.4.3.- Autonomía y Libertad en las Prácticas Democráticas.

Como mencionan Pérez, Abiega, Zarco y Schugurensky (1999, p.35) todo niño/niña pasa por etapas de su vida en las que necesita depender de los demás, tanto a nivel físico, como cognoscitivo y emocional, pero durante su desarrollo se irá separando poco a poco de esa dependencia e irá construyendo su propia vida. La educación, como un espacio de socialización, debe influir en este camino para apoyar a los niños a ser sujetos autónomos, lo que implica necesariamente un sujeto capaz de solucionar problemas, crítico, creativo, responsable e independiente, con un adecuado nivel de autoestima y solidario con los demás.

Como se mostrará en las definiciones que siguen, la autonomía está casi indisolublemente ligada al tema de la libertad, lo que en educación ha sido fuente de posiciones extremas y controversiales, pero que entendemos es indispensable para que se dé la posibilidad de seres autónomos.

En la presente investigación se entenderá autonomía como: “la capacidad del individuo para autogobernarse. La expresión de la libertad es una demostración de autonomía. Se es autónomo en la medida que se es libre. El fin del quehacer educativo es que la persona sea autónoma y el estudiante debe recibir la ayuda para lograrla.... La educación es un proceso hacia la perfección, considerada como una conquista de libertad”. (Picado, 2001, p. 15)

“La autonomía implica iniciativa, capacidad de elegir un proyecto de vida. Ser consciente de sus limitaciones, de sus actos, de su responsabilidad. No creerse libre, sino serlo efectivamente, respetando los límites que establece la libertad de los demás” (Picado, 2001, p. 15)

Para Paulo Freire (2006), lo esencial en las relaciones entre educadores y educandos, significa: “la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.” Freire además nos explicita esta unión entre autonomía y libertad, que a su vez está ligada a la toma responsable de decisiones: “La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.” (Freire, 2006, p. 103)

En el siguiente extracto, la autonomía es causa de la libertad y no solo consecuencia:

“El objetivo de la pedagogía científica es preparar a los niños para ser libres, para sentir, pensar, elegir, decidir y actuar; porque sólo de esta forma sabrá el niño obedecer a la guía interior que le hará avanzar por el camino de la mejora personal. En este sentido, la autonomía es la única vía de llegar a conseguir esta libertad. Dicha libertad no quiere decir movimiento desordenado o sin finalidad: La libertad es la elección de estímulos útiles e, incluso, puede ser pasividad voluntaria,

que se tendrá que aceptar. Sin embargo, lo usual es que la avidez primera de estímulos haga elegir al niño cualquier tarea.” (Trilla, 2002, p. 78).

La autonomía, como sinónimo de independencia tiene su contrario en la oposición y en la dependencia, es así que Dávila y Maturana (2009, p.11) dicen al respecto: “No se es autónomo con respecto a los padres y maestros por oponerse a ellos, sino que se es autónomo desde sí, en tanto se está centrado en el respeto por la propia persona y en la libertad de opinar y discrepar, sin que la discrepancia constituya una ofensa sino una oportunidad reflexiva.

Por otro lado, se entiende como educación que propicia la libertad aquella que como decía María Montessori citada por Pla i Molins (1993, p. 63) “...inscribe como límite en el “interés colectivo”, en un marco de responsabilidad compartida en donde “el niño consciente y libre se revela a sí mismo”. “Para que una acción pedagógica sobre los niños pequeños sea eficaz, debe consistir en ayudarlos a avanzar por el camino que conduce a la independencia así entendida”.

En resumen, la autonomía “provoca directamente en los niños/niñas, sentir seguridad en ellos mismos, asumir sus responsabilidades, concentrarse y prestar atención, desarrollar su capacidad para reflexionar y actuar con lógica, ejercitar su fuerza de voluntad, adquirir disciplina interna, entre otros.” (Pérez, Abiega, Zarco y Schugurensky, 1999, p. 34-37)

Para Neill la libertad supone “ausencia de órdenes y de adultos autoritarios, limitación de la obediencia, posibilidad de decidir cuando se quiere aprender, reconocimiento de la sexualidad y, en definitiva, posibilidad de autodeterminarse” (Trilla, 2002, p. 161)

Rogers, como representante de una corriente de escuela nueva en respuesta a la pedagogía tradicional, postula la confianza en las capacidades innatas de los seres humanos la cual aflora cuando se da un clima de libertad que pueda a su vez potenciar la seguridad de las personas.

Consecuentemente con lo anterior “la no directividad es un principio que debe regir todos los intercambios humanos y en especial los educativos, de modo que nadie debe tomar en sus manos los procesos de crecimiento personal y formación de otras personas. Nadie aprende nada relevante bajo presión.” (Trilla, 2002, p. 168)

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO.

3.1.- Enfoque de Investigación.

En la siguiente investigación, se trabajará desde la perspectiva del paradigma de la investigación cualitativa, la cual entenderemos como “una teoría de análisis que se basa en la investigación que produce datos descriptivos para proceder con su interpretación: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Baylina, 1996, p. 3), donde el objetivo no es llegar a una verdad, sino que a la autenticidad acerca del conocimiento acerca de las personas y procesos.

La investigación cualitativa tiene un gran campo de acción y es aplicable especialmente en el campo de la educación. Marcia Prieto, define la investigación interpretando lo que las alumnas investigadoras quieren exponer al respecto; esto es, “el tipo de investigación que se utiliza para estudiar la realidad social, que incluye ciertamente los procesos educativos, además tiene una acción naturalista, esto quiere decir que se utiliza la situación en su hábitat natural lo que implica observar, escuchar, preguntar, anotar las historias de vida, registrar los acontecimientos, tal como se producen tratando de comprender por qué se producen, sin sacar conclusiones prematuras o contaminar los juicios o prejuicios” (Prieto, 2001a, p. 29)

Paz Sandín, también define la investigación cualitativa, señalando que es “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123)

La realidad donde se ubica el trabajo pedagógico -el aula- es una construcción social. El paradigma cualitativo parte del supuesto epistemológico que esta realidad es variable, compleja y dinámica, hecha por distintos sujetos, implicando distintos procesos e interacciones que no son susceptibles de ser cuantificables ni predecibles.

Cabe destacar que el diseño utilizado en la presente investigación es de tipo etnográfico ya que, como investigación interpretativa, está enfocada a la descripción y comprensión de un determinado grupo, su cultura y especialmente sus prácticas sociales. El formato etnográfico permitirá describir las prácticas pedagógicas tal como se encuentran, evitando sesgo (en la descontextualización producida en estudios cuantitativos de laboratorio) e intentando develar, a través de registros de campo y una indagación de tipo naturalística, todo lo que acontece.

3.2.- Tipo de Investigación.

Dentro del Enfoque cualitativo se encuentran diversos tipos de investigación. Específicamente, este estudio se basa en la investigación-acción, que Elliott, citado por Latorre, (2003, p.24) define como el “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.”

Asímismo, Kemmis, interpretado por Latorre (2003, p.24), proporciona la siguiente definición: “La investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica”. Para este autor la investigación acción es “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de:

- a) Sus propias prácticas sociales o educativas;
- b) Su comprensión sobre las mismas, y

c) Las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).”

De acuerdo a los antecedentes recopilados, se piensa que la investigación-acción debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, ya no considerándolos como laboratorios, sino como campo y objeto de trabajo al mismo tiempo.

En definitiva, el postulado es que el profesorado debe asumir el papel investigador de la educación –utilizando la investigación-acción- teniendo como foco su práctica profesional, con el fin último de mejorar la calidad de la educación y a través de ésta, transformar la sociedad.

3.3.- Características del Centro Educativo

La presente investigación fue realizada en un centro basal donde se entrega enseñanza al Segundo Ciclo de la Educación Parvularia, específicamente en sus niveles Transición 1 y 2 y a los niveles básicos de la educación. Es un centro educativo de dependencia Municipal, cuyos niveles de transición atienden a niños/as desde los 4 años hasta los 7 años.

El centro educativo está ubicado en un sector de alta vulnerabilidad social, dentro de la Quinta Región, por lo que los niño/as que asisten a este centro presentan carencias de diversa índole que dificultan su desarrollo integral.

Es primordial destacar que este trabajo investigativo fue realizado específicamente en el segundo nivel de transición; nivel conformado por 19 niños/as, los cuales tienen un rango de edad que fluctúa entre los 5 y los 7 años.

Los niños/as de este nivel se caracterizan por ser un poco tímidos y acostumbrados a hacer siempre lo mismo, pero al momento de entregarles confianza, libertad para actuar, pensar y –especialmente- decidir, son niños/as que se caracterizan por ser alegres, cooperadores, participativos, entre otras cualidades.

Este nivel está bajo la tutela de una Educadora de Párvulos, que tiene 30 años de permanencia en este centro educativo y también cuenta con una ayudante de aula, la cual no ha terminado sus estudios escolares de enseñanza media.

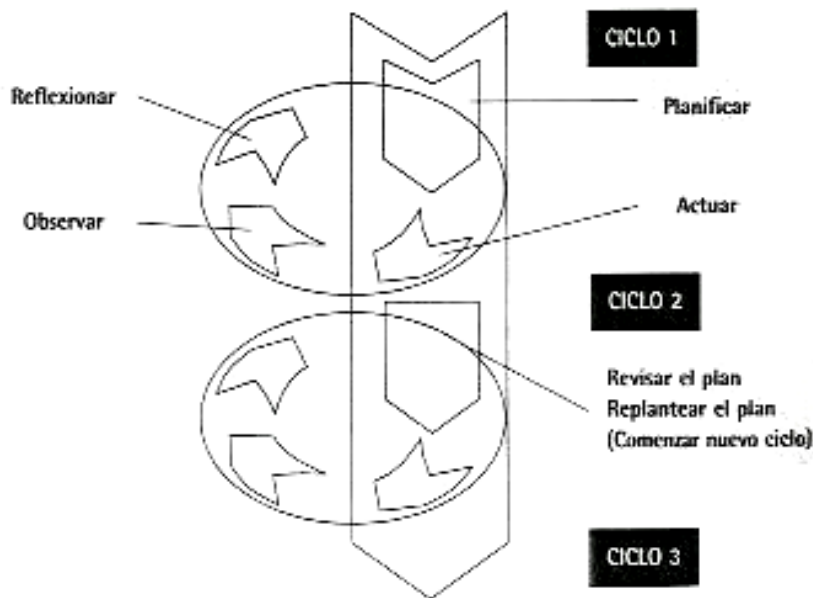
3.4.- Diseño Metodológico Investigación-Acción

Es fundamental destacar que la investigación-acción cuenta con una metodología de trabajo que se explica de forma ilustrativa a través de una espiral. Esto permite, en el ámbito de la reflexión y de la investigación, poder volver atrás aún cuando se esté en un ciclo distinto de acción.

Es sabido que la educación es permanentemente perfectible, por lo que este tipo de investigación nos permite -en todo momento- tratar de mejorar y de transformar las prácticas educativas mediante la frecuente innovación de acciones estratégicas.

De manera muy explícita, Kemmis elabora un modelo en el cual entrega los momentos de la investigación- acción:

Cuadro N°2: Los momentos de la investigación-acción de Kemmis



Fuente: Latorre, 2003, p. 138

El modelo de Kemmis se explica, según Latorre (2003) como: “...una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos”.

A continuación se presentan cada una de las fases de la investigación presentada.

3.4.1.- Fases de la Investigación.

La presente investigación comprende tres fases de investigación: el diagnóstico y dos ciclos de acción. El diagnóstico fue realizado a partir de la observación no participante de las prácticas pedagógicas de la educadora del nivel, lo que se plasmó en cuatro registros ampliados. Tres de ellos fueron realizados en Marzo de 2009, los que se complementaron posteriormente con un registro realizado a principios de Septiembre del mismo año.

A continuación se presenta el esquema ilustrativo de las grandes categorías arrojadas por el diagnóstico:

Cuadro N° 3: Categorización del Diagnóstico.

Formas de Enseñanza Directiva	Forma de Enseñanza a través de Directrices
	Forma de Enseñanza por Inducción
	Forma de Enseñanza por Modelamiento
	Forma de Enseñanza por Valoraciones
	Forma de Enseñanza sin Finalización
Formas de Aprendizajes Pasivo de los Niños/as	Formas de Aprendizaje Inducido
Formas de Interacción Jerárquicas	Forma de Interacción Instructiva
	Forma de Interacción Bi-direccional
	Intervenciones de los Niños y Niñas Ignoradas o No Escuchadas

Fuente: Elaboración Propia.

Se completa este diagnóstico con el planteamiento del problema, el cual arrojó las acciones estratégicas a implementar durante el primer ciclo de acción.

Para el primer ciclo de acción, se realizaron cinco registros ampliados, desde finales de Septiembre y comienzos de Octubre. Se complementaron estas evidencias con cinco versiones del diario de la reflexión. Para finalizar el primer ciclo se realizó un análisis de los significados encontrados, que finalmente resultó en una reformulación de las acciones estratégicas planteadas al comienzo de la investigación.

A continuación se presenta el esquema de las grandes categorías de análisis que se desprenden del primer ciclo de acción:

Cuadro N° 4: Grandes categorías del Primer Ciclo de Acción.

Atisbos al Fomento de la Autonomía	Autoritarismo
	Potenciación de Aspectos de la Autonomía

Fuente: Elaboración Propia.

El segundo ciclo de acción comenzó a finales de Octubre, finalizando a principios de Noviembre, comprendiendo la realización de cinco registros ampliados con sus correspondientes cinco versiones del diario de la reflexión. Se finalizó el segundo ciclo con la realización de una entrevista en profundidad efectuada a la educadora del nivel investigado.

A continuación se presenta el esquema con las grandes categorías de análisis desprendidas de la aplicación del segundo ciclo de acción:

Cuadro N° 5: Grandes categorías del Segundo Ciclo de Acción.

Acercamiento al Fomento de la Autonomía	Potenciación Aspectos Autonomía
	Mandatos y Amenazas para Mantener y/o Captar la Atención y/o el Dominio de Grupo

Fuente: Elaboración Propia.

Las tres fases de la investigación finalizan con un análisis o discusión que incorpora todos los elementos mencionados -descritos y fundamentados teóricamente- y que resultan en una triangulación de datos para poder extraer conclusiones finales.

Los criterios de selección cultural están determinados por la permanencia en este centro de una de las alumnas tesistas para la realización de la práctica profesional. La permanencia se realiza cuatro días a la semana, en horario de 8.30 a 14.30.

Para un estudio etnográfico, lo central son las personas que producen las interacciones en el contexto particular en que se encuentran; en el caso de esta investigación, la selección de la muestra corresponde a los actores presentes y protagonistas de las prácticas pedagógicas registradas. Asimismo, los procedimientos de recolección de la información consisten en observación participante y no participante, a través de recursos de apoyo tales como cámara de video con sonido y anotaciones del contexto. Para las observaciones se usarán descripciones de inferencia baja (con detalles de lo concreto).

“La observación es la base fundamental de la investigación educativa, y la investigación-acción requiere métodos rigurosos y sistemáticos para la recogida de datos.”

(McKernan, 1999, p.77)

A continuación se definen las características de la observación no participante: “La observación no participante incluye diversos protocolos de análisis de interacción. El objetivo de estos métodos de recogida de datos es registrar las formas en que interactúan los participantes.” (Goetz y Le Compte, 1988, p. 156)

Para recoger evidencias durante la aplicación de los dos ciclos de acción se recurrió a la observación participante que se define como “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. La observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el currículo.” (McKernan, 1999, p. 84)

Se lleva registro de la visión de la investigadora en el centro basal, a través del uso del diario de la reflexión el cual tiene por finalidad registrar “las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, que ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento” (Elliott, 2000, p.97)

Agregando a todo lo anterior, se realiza una entrevista en profundidad, que se define como una herramienta de la investigación cualitativa la cual, “es una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (...) Ha contribuido a mediar los significados de las voces ausentes en el estudio de lo social”, “...pues, es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido...()... de la sociedad, según el contexto en el que viven. (...)” La entrevista en profundidad realizada a la educadora de párvulos tiene como objetivo comprobar y demostrar que se han realizado acciones estratégicas en el aula, así como recoger las percepciones subjetivas de la educadora con respecto a estas acciones. (Galindo, 1998, p. 297)

Las observaciones serán posteriormente formalizadas a través de registros ampliados, cuyos datos serán la transcripción y descripción objetiva y fiel de las prácticas pedagógicas. Se obtendrán así citas textuales (lo que se dijo) y descripciones de las acciones (lo que se hizo).

En la etapa de la formalización se realizará el etiquetado, el cual consiste en el uso de un sistema de codificación de los datos obtenidos, en base a tópicos o temas recurrentes. Se conseguirá -de esta manera- un documento indexado con el cual trabajar, al permitir una clasificación de los datos obtenidos y plasmados en los registros ampliados.

El paso siguiente será la categorización de los datos recurrentes obtenidos, que puede ser descrita como una simplificación o esquematización de éstos, que permita transformar la información en unidades portadoras de significado (categorías de análisis), las cuales también son portadoras de un juicio en forma de síntesis.

A través de la categorización y sus hallazgos, se procederá a analizar, interpretar y discutir, en contraste con la teoría y las evidencias empíricas recogidas, acerca de los tópicos, líneas de acción y todos los elementos investigados que dan respuesta a las preguntas planteadas por la investigación. O como lo expresa Stenhouse “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”. (Stenhouse, 1984, p. 285)

CAPITULO IV: “HALLAZGOS”

4.1.- Hallazgos Primer Ciclo de Acción

A continuación se presentan las categorías de análisis que fueron parte del primer ciclo de intervención.

4.1.1.- Atisbos al Fomento de la Autonomía: Conjunto de evidencias que están caracterizadas por un acento en prácticas autoritarias que coartan la participación de los niños y niñas y prácticas que por otro lado favorecen la implementación de acciones destinadas a fomentar el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas.

4.1.1.1.- Autoritarismo: son aquellos enunciados, de parte de la alumna en práctica, a través de los cuales se manifiesta la relación jerárquica que en oportunidades se establece en el aula y que tiene por finalidad implementar la planificación de manera fiel a sus propósitos, manteniendo a los niños y niñas en una actitud de silencio, orden y atención y fomentando con esto una baja participación de los mismos en la construcción de sus aprendizajes.

A.- Mandatos y Amenazas para Mantener y/o Captar la Atención y/o el Dominio de Grupo: Son aquellas expresiones verbales de la alumna en práctica que tienen como finalidad que los niños/as atiendan a la exposición que comenzará o que está en curso por parte de ella.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- [AP está de pie frente a los Ns con un cartón con dibujos en las manos]
[Ns se encuentran sentados en sus mesas hablando unos con otros]
AP: “Ya, ¿quieren ver lo que les traje?, yo se los voy a mostrar, pero necesito que estén todos calladitos”
[Los Ns siguen hablando entre ellos]
AP: “Ya, nadie hablando, nadie hablando”

[Los Ns se quedan en silencio] (R. A. N° 2) (Anexo 4)

- [La AP se encuentra sentada en una silla, a su lado hay una mesa pequeña, en donde está el computador prendido]
[Los Ns están algunos de pie y otros sentados mirando la pantalla del computador]
[Los Ns comienzan a empujarse y a gritar]
AP: “¡Oigan!, se están empujando, échense para atrás”
[Los Ns se corren hacia atrás y miran el computador]
AP: “¿Qué se saca de la caleta?”
Ns: “Peces, los peces”
AP: “Miren lo que les traje aquí...”
[AP: Aprieta una tecla del computador]
AP: “... pero si están todos sentados se los muestro, si no, no”
[Algunos Ns se sientan] (R. A. N° 3) (Anexo 4)

B.- Directrices: Gestos o expresiones verbales de la alumna en práctica destinados a delimitar la participación de los niños/as y que tienen como objetivo el seguimiento literal por parte de ellos de la experiencia en curso.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- AP: “¿Qué es esto?”
[AP coloca su dedo sobre un dibujo que está en el cartón que está mostrando a los niños y niñas]
Ns: “Carta”
[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]
Ns: “Limón”
[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]
Ns: “Mariposa”
[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]

Ns: “Dulce”

[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]

Ns: “Tele”

[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]

Ns: “Plátano”

[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]

Ns: “Elefante”

[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]

Ns: “Jirafa”

[AP coloca su dedo en el dibujo de al lado]

Ns: “Silla” (R. A. N° 2) (Anexo 4)

- [Los Ns se encuentran sentados en las sillas, alrededor de las mesas]
[La AP está de pie frente a los Ns, con una cartulina en las manos, la cartulina tiene dibujado un mapa con la Zona Sur de Chile]
AP: “Esta es la Zona...”
Ns: “Suuurr”
AP: “Este equipo de acá va a pintar, todos juntos, ésta parte de tierra”
N1: “Negra”
AP: “¿Es negra?”
N2: “Blanca”
N3: “Verde”
AP: “¿Es blanca o verde?”
N1: “Café”
AP: “Si, es café... Entonces van a pintar café la tierra, y ¿esto qué es lo que es?”
[La AP apunta el otro lado de la cartulina]
N4: “Agua”
AP: “¿Y de qué color es el agua?”
Ns: “Celeste”
AP: “¡Ya! Y el agua la van a pintar celeste”

[La AP se da vuelta y se dirige al otro grupo de Ns]

AP: “Y a este grupo de acá, ¿les gustaron los pingüinos y el hielo?”

Ns: “Siiiiii”

N5: “Tía, en el hielo se puede patinar”

AP: “Siii, que divertido”

N5: “Siii”

AP: “Entonces el grupo de acá va a dibujar pingüinos y hielo”

(R. A. N° 4) (Anexo 4)

4.1.1.2.- Potenciación de Aspectos de Autonomía: Son aquellas prácticas donde la alumna tesista, a través de diferentes estrategias, promueve los diversos aspectos que construyen la autonomía en los niños y niñas y donde aparejadamente ellos asumen un papel más participativo en la construcción de sus aprendizajes.

A.- Fomento de Resolución de Problemas: Son aquellas expresiones verbales por parte de la alumna en práctica que tienen como finalidad fomentar en los niños/as la resolución de problemas de manera autónoma y a través de preguntas abiertas.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- N: “¡Tía, tía, no veo!”

AP: “¿Qué creen que podemos hacer para que veamos todos?”

N: “Tía, yo sé, bajarlo un poquito”

[AP baja el computador] (R. A. N° 1) (Anexo 4)

- AP: “En la Zona Sur llueve mucho, mucho y...”

[2 Ns conversan]

AP: “... a ver, esperemos a la Millaray y a la Carolina que terminen de conversar”

[Millaray se queda callada y Carolina sigue conversando]

AP: “Carolina, no podemos hablar las dos al mismo tiempo; ¿qué hacemos?”

Carolina: “Me quedo calladita”

AP: “Te vas a quedar calladita y ¿hablo yo?”

Carolina: “Si”

AP: “¿Después hablas tu?”

Carolina: “Ya” (R. A. N° 4) (Anexo 4)

B.- Fomento a la Libre Expresión: Son aquellos enunciados, por parte de la alumna en práctica, que buscan favorecer y estimular los aportes verbales de los niños/as.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- [AP muestra en el computador una imagen de una reineta]

AP: “Ésta es una reineta, ¿quién ha comido reineta?”

Ns: “Yooooo”

N1: “Tía, yo me se una canción”

AP: “¿A ver?, cántala para que la escuchemos”

N1: “Mira como baila la reineta, como se menea por completa”

AP: “Mira, que linda la canción” (R. A. N° 3) (Anexo 4)

- AP: “En la Zona Norte, también hay muchas cascadas”

[La AP muestra en el computador imágenes de cascadas]

Ns: “¡Wuaaaa!”

AP: “Uno camina por ahí...”

[La AP apunta la imagen del computador]

AP: “... y ve como baja el agua”

[La AP cambia la imagen]

AP: “Aquí hay otra cascada”

Ns: “¡Wuaaaaa!”

N1: “Tía, tía, tía”

[Ns gritan y hablan mucho]

N1: “Tía, tía, tía”

AP: “Niños escuchemos a la Aryella”

N1: “Yo vi una película que una niña vino del mar y ahí hay una cascada súper linda y cae agua”

AP: “Cae agua, claro”

[N2 levanta la mano]

N2: “Tía, tía”

[La AP mira a N2]

N2: “Tía, tía”

[N2 continúa con la mano levantada]

AP: “Te estamos escuchando”

N2: “Se imagina si alguien se tira de ahí... ”

[N2 apunta la imagen del computador]

N2: “... y se cae al agua”

AP: “¡Uhh! Se imaginan”

N2: “Siiii” (R. A. N° 4) (Anexo 4)

C.- Fomento a la Toma de Decisiones: Instancias en que la alumna en práctica aprueba o promueve las expresiones, demandas o aportes espontáneos de los niños y niñas con el fin de favorecer la toma de decisiones por parte de ellos/as.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- AP: “A ver, por favor escúchenme, porque esto lo tienen que decidir ustedes, ¿quién creen que es la persona más indicada para que me acompañe a lavar la fruta?”

Ns: “¡Yooooo!”

AP: “¿Por qué?, tenemos que escoger a una”

Ns: “¡Yo, yo yo!”

[Ns levantan sus manos]

AP: “Yo no la voy a escoger, escójanla ustedes, ¿quién va?, ¿cómo lo hacemos?”

Ns: “¡Yooooo!, ¡Yoooo!, ¡Yooo!”

[Nuevamente se acercan a la AP casi todos los Ns] (R. A. N° 1) (Anexo 4)

- [AP se encuentra ubicada de pie al lado del computador, mira a los Ns y les habla]
AP: “¿Quién quiere venir acá a ver la presentación que les traje?”
Ns: “Yooooo”
N1: “No veo”
AP: “¿No?, acérquense”
[Algunos Ns se acercan a sentarse en sus cojines y otro niño acerca una silla]
N2: “Tía, yo me siento aquí”
AP: “Bueno”
[N2 se sienta en la silla y mira al computador]
AP: “Ya, voy a comenzar” (R. A. N° 4) (Anexo 4)

D.- Fomento a la Imaginación: Son aquellas instancias en que la alumna en práctica entrega estímulos para que los niños y niñas potencien su capacidad de abstracción. Se manifiesta en la siguiente evidencia empírica:

- [AP tiene en sus manos el cuento]
AP: “Este cuento no tiene imágenes y se llama el cuento del pez Lola, ¿lo quieren oír?”
Ns: “Siiii”
AP: “El pez Lola era una merluza grande, muuuuy grande...”
(R. A. N° 3) (Anexo 4)

4.1.2.- Cuadro Resumen del Primer Ciclo de Acción y Análisis.

Cuadro 6: Categorización Primer Ciclo de Acción.

Atisbos al Fomento de la Autonomía	Autoritarismo	Mandatos y/o Amenazas para Mantener y/o Captar la Atención y/o el Dominio de Grupo	
		Directrices	
	Potenciación de Aspectos de Autonomía		Fomento a la Resolución de Problemas
			Fomento a la Libre Expresión
			Fomento a la Toma de Decisiones
			Fomento a la Imaginación

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro anterior representa la intervención de la alumna en práctica a través de las acciones estratégicas, las cuales, como se mencionó anteriormente, fueron:

- Potenciar la solución de problemas en los niños y niñas.
- Favorecer la creatividad en los niños y niñas.
- Potenciar la independencia en los niños y niñas.
- Favorecer la responsabilidad en los niños y niñas, mediante la toma de decisiones y el hacerse cargo de ellas.

A través de este cuadro resumen, también se puede desprender que las acciones estratégicas no fueron llevadas a cabo en su totalidad, ya que sólo se logró implementar atisbos del fomento de la autonomía, siendo éste el objetivo principal de la presente investigación. En este primer ciclo de acción queda manifestado que se propone a los niños/as instancias en las cuales ellos pueden

solucionar problemas de manera autónoma, ya que la alumna en práctica les pregunta permanentemente “¿Qué hacemos?”, con la finalidad de crear en ellos la incertidumbre y provocar con esto que ellos mismos lo resuelvan.

En cuanto a la toma de decisiones, se podría considerar como básica, ya que sólo se les brindan instancia de tomar decisiones mediante aspectos pequeños durante la experiencia de aprendizaje; es decir, dónde se quieren ubicar y qué material desean utilizar, dejando de lado aspectos de la reflexión. Dichos aspectos son necesarios en la toma de decisiones, por ejemplo, elegir a sólo un niño/a para que haga algo, pero que esta elección sea consensuada por ellos mismos/as.

Asimismo, se manifiesta un momento en que la alumna en práctica organiza una instancia para que los niños/as escojan a uno/a de sus compañeros/as para que la acompañe a lavar unas frutas, pero todos querían ir y no comprendieron que había que escoger a sólo uno, frustrándose la situación, ya que finalmente ningún niño/a fue. En ese momento la alumna en práctica debió haber llevado a cabo la reflexión con ellos, para que de esa manera comprendieran las dinámicas de los consensos democráticos.

En cuanto a la creatividad y la independencia, ambos aspectos también se evidencian de manera muy básica, ya que sólo se lleva a cabo mediante la libre expresión y el fomento de la imaginación, siendo estos aspectos relevantes de la creatividad y de la independencia, pero son pasos que sólo la anteceden.

Cabe destacar que todas las acciones estratégicas que las alumnas investigadoras se proponen en este primer ciclo de acción, se ven coartadas con las evidencias de autoritarismo, como lo son los mandatos, amenazas y las directrices, ya que como se menciona permanentemente durante la investigación, son aspectos que hay que eliminar por completo para lograr que los niños/as sean autónomos.

Por todo lo anterior evidenciado, se vuelve a repetir que sólo se logró atisbos al fomento de la autonomía, ya que autonomía es mucho más que lo que se propone de manera muy reducida en estas experiencias de aprendizaje.

Es por todo esto que para el segundo ciclo de acción, la propuesta será la misma “El desarrollo de la autonomía”, pero se acotarán las acciones estratégicas principalmente en el desarrollo de la creatividad y responsabilidad -evidenciado en la toma de decisiones-, procurando tratar de manera transversal los otros aspectos de la autonomía, como lo son la independencia y la solución de problemas.

4.2.- Hallazgos Segundo Ciclo de Acción

A continuación se presentan las categorías de análisis que fueron parte del segundo ciclo de intervención.

4.2.1.- Acercamiento al Fomento de la Autonomía: conjunto de evidencias que denotan potenciación, por parte de la alumna en práctica, de los diversos aspectos que conforman la autonomía en los niños y niñas, esto a través de diferentes estrategias que favorecen la participación de los/as mismos/as y por ende el despliegue de sus capacidades y fortalezas, en un ambiente áulico relativamente democrático, con resabios de autoritarismo.

4.2.1.1.- Potenciación Aspectos Autonomía: Son aquellas prácticas donde la alumna tesista, a través de diferentes estrategias, promueve los diversos aspectos que construyen la autonomía en los niños y niñas y donde aparejadamente ellos asumen un papel más participativo en la construcción de sus aprendizajes.

A.- Potenciación de la Libre Expresión Creativa: Son aquellas instancias en que la alumna en práctica estimula y/o fortalece las capacidades de los niños y niñas en el ámbito del pensamiento divergente asociado a una valoración positiva de ellas.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- Ns: “Tía, yo”
AP: “Ya Benjamín”
[N1 se coloca de pie frente a sus compañeros y los mira]
AP: “Ya Benjamín, cuéntenos”
N1: “Arriba tiene un palo y abajo tiene un palo”
AP: “A ver ¿qué puede ser?, arriba tiene un palo y abajo tiene un palo”
N1: “Y tiene un vuelta”
AP: “¿Qué puede ser?”
N1: “Un 5”
AP: “Un 5” (R. A. N° 6) (Anexo 5)
- [La AP muestra una imagen del computador]
AP: “¿Qué es esto?, No tengo idea que puede ser esto”
N1: “Una flor”
AP: “Una flor crees tú y los demás ¿qué creen?”
N2: “Una mariposa”
[AP coloca expresión de asombro]
AP: “¿Mariposa?”
N3: “Serpiente”
[AP coloca expresión de asombro]
AP: “Una serpiente, puede ser”
N4: “El tiembre”
AP: “¿El tiembre, qué es eso?”
N4: “Una cosita igual a esa”
[N4 apunta a la imagen del computador]

AP: “Ahhh”

[AP coloca expresión de asombro]

N4: “Es lo mismo”

N5: “Un árbol”

N6: “Una flor al revés”

[AP coloca expresión de asombro]

AP: “Puede ser una flor al revés”

N7: “Una flor doblada”

N8: “Una gallina”

[AP coloca expresión de asombro]

AP: “Puede ser también una gallina” (R. A. N° 9) (Anexo 5)

B.- Fomento a la Resolución de Problemas: Son aquellas situaciones pedagógicas donde la alumna en práctica, busca que los niños/as resuelvan ciertos desafíos cognitivos a través del estímulo del pensamiento convergente

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- AP: “Adivinen quien soy, mientras más me lavo más sucia voy”

Ns: (...)

N1: El agua

AP: “La Millaray lo dijo”

N1: “El agua”

AP: “El agua. Correcto” (R. A. N° 6) (Anexo 5)

- AP: “Tengo patas y no ando”
N1: “Un auto”
AP: “Espérate. Soy plana y no canto. Se me apoyan para escribir y no te puedo hacer reír.”
N1: “Un auto”
N2: “Un cohete”
N3: “Un lápiz”
Ns: (...)
AP: “Se las digo de nuevo. Tengo patas y no ando. Soy plana y no canto. Se me apoyan para escribir y no te puedo hacer reír”
N4: “Una muralla”
N5: “Un papel”
N6: “Un lápiz”
N7: “Un cuaderno”
AP: “¿y dónde apoyamos el cuaderno?”
N8: “En la mesa”
AP: “En la mesa. La Carolina lo adivinó”. (R. A. N° 6) (Anexo 5)

C.- Estrategias de Incentivación: Técnicas narrativas que la alumna en práctica usa, con la finalidad de captar la atención de niños/as.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- [Los Ns están sentados en semicírculo sobre cojines, la AP se encuentra sentada en el suelo frente a ellos con una bolsa en sus manos]
AP: “Ya, niños, miren lo que les traje, es algo que les va a encantar, yo lo sé”
[Tocan la puerta y la AP se para a abrir]
AP: “Espérenme que voy abrir la puerta y vengo altiro”
N1: “Vuelva altiro ¿ya?”
AP: “Si, si no me demoro nada”

[La AP conversa por unos segundos con alguien en la puerta y se vuelve a sentar frente a los Ns]

AP: “Les traje algo que les encanta... ayer yo iba caminando por la calle y pensé: ¿Qué le puedo llevar mañana a los Ns de la Escuela que a veces se aburren?, ¿qué puedo hacer?... y de repente se me ocurrió, fui a una biblioteca a buscarles cuentos porque yo se que les encantan los cuentos”

Ns: “¡Eeeeeeee!”

AP: “Así que les traje un cuento súper entretenido”

Ns: “¡Eeeeeeee!”

[La AP saca de la bolsa un cuento y se lo muestra a los Ns]

Ns: “¡Eeeeeeee!”

[Los Ns comienzan a aplaudir]

Ns: “Bravo tía, bravo tía, que bonito el cuento” (R. A. N° 7) (Anexo 5)

- [Los Ns están sentados sobre cojines en un semicírculo, frente a ellos esta la AP sentada en una silla y al lado de ella está el computador encendido]

AP: “¿Les cuento que me pasó ayer?”

Ns: “Siiiiiiiiiii”

AP: “Ayer yo iba caminando y me encontré con un amigo y él me dijo... Sabes Paulina, tengo unas fotos que no tengo idea de lo que son”

N1: “¿Cómo se llama su amigo?”

AP: “Patricio se llama mi amigo... entonces me dijo: “ayer saqué unas fotos a unos objetos que están en un museo y que son puras cosas raras que no tengo ideas que son”... entonces yo le dije: “ah, pero pásamelas y yo se las llevo a los niños de la Escuela que seguramente te van a poder ayudar”

[Algunos Ns aplauden]

AP: “¿Ustedes creen que me puedan ayudar?”

Ns: “Siiiiiiii” (R. A. N° 9) (Anexo 5)

D.- Fomento a la Toma Decisiones: Instancias en que la alumna en práctica promueve las elecciones de los niños y niñas con el fin de favorecer la toma de decisiones por parte de ellos/as.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- [La AP está de frente a una mesa con los elementos para realizar el experimento del volcán en sus manos]
AP: “Ya niños, ahora van a hacer ustedes el experimento”
Ns: “Eeeeeeeeeeee”
AP: “Pero no hay materiales para que lo hagan todos, así que vamos a dividir por mesa y ustedes tendrán que escoger a un representante para que realice el experimento ¿ya?, de ésta mesa ¿quién va hacer el representante?”
Ns: “Yooooo”
AP: “Pero es sólo uno, ¿Quién quieres tú que sea el representante?”
[Samuel indica a Jesús]
AP: “a Jesús, ¿Tu Kristel a quien eliges?”
Kristel: “A la Catalina”
AP: “¿Caro a quien eliges?”
Carolina: “A la... Catalina”
AP: “A la Cata, ¿y tu Bruno?”
[Bruno indica a Samuel]
AP: “Ya... ¿y tu Jesús?”
Jesús: “A ella”
[Jesús apunta a Kristel]
AP: “Ya... a ver, la Cata y Samuel tiene dos votos, ¿a quién escogen a la Cata o a Samuel?”
Ns: “A Samueeeeee!!!”
AP: “¡Ok! Va a ser el Samuel” (R. A. N° 8) (Anexo 5)

- AP: ¿A veces algunos niños no desean hacer algo, cómo lo maneja Paulina?

E: Lo deja hasta que ellos quieren. Se cansan ellos de ver que los compañeros están todos trabajando. Se ve, ellos quedan, quedan, quedan, ven que están todos trabajando, hasta que ellos solos se acercan. (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)

E.- Potenciación de la Afectividad: Instancias en que la alumna en práctica promueve las relaciones afectivas, manifestadas en el respeto, el cuidado por el otro, la aprobación y el fomento de la autoestima.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- AP: ¿Cómo podría usted definir el tipo de comunicación que Paulina establece con los niños?

E: Es buena, es buena, sí, conversan. Ella les habla como muy maternal. Les explica las cosas, que ellos muchas veces no reciben la explicación del por qué. Ellos todo lo están absorbiendo, porque la mamá les dice: “no, no, no hagas eso”, ¿por qué? No les dicen. En la silla les dice Paulina, no, porque te puedes dañar, siéntate bien en la silla porque te puedes caer, ¡pero como me puedo caer!, porque la silla se resbala, o sea, le da todas las explicaciones. (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)

- AP: ¿Cómo puede usted definir un tono maternal?

E: En que los toma de la cabeza, los arregla, les pone la toalla, les habla, los espera, los acompaña al baño, se devuelve con ellos, los mira...

AT: ¿En cuanto a los cuidados dice usted?

E: Si, cuidadosa.

AP: ¿Paulina escucha a los niños?

E: Si, los escucha. (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)

4.2.1.2- Mandatos y Amenazas para Mantener y/o Captar la Atención y/o el Dominio de

Grupo: Son aquellas expresiones verbales de la alumna en práctica que tienen como finalidad que los niños y niñas atiendan a la exposición que comenzará o que está en curso por parte de ella.

Se manifiesta en las siguientes evidencias empíricas:

- AP: “¿Quieren hacer su propio volcán?”
Ns: “Siiiiii”
AP: “Ya, vayan a sentarse y lo hacemos”
[Los Ns se van a sentar, pero dos se quedan hablando cerca de la mesa]
AP: “Niños, vayan a sentarse, que si no se van a quedar sin su volcán”
[Los dos Ns se van a sentar] (R. A. N° 8) (Anexo 5)
- [La AP coloca sobre la mesa el computador para mostrarles imágenes de volcanes a los Ns]
[Los Ns están sentados en sus sillas y cuando la AP muestra la primera imagen ellos se colocan de pie y se acercan al computador]
AP: “¡A ver! Pero que hacen acá, de atrás ven todos, vayan a sentarse”
[Los Ns se van a sentar] (R. A. N° 8) (Anexo 5)

4.2.2.- Cuadro Resumen del Segundo Ciclo de Acción y Análisis.

Cuadro 7: Categorización del Segundo Ciclo de Acción.

Acercamiento al fomento de la autonomía	Potenciación Aspectos Autonomía	Potenciación a la Libre Expresión Creativa
		Fomento a la Resolución de Problemas
		Estrategias de Incentivación
		Fomento a la Toma de Decisiones
		Potenciación de la Afectividad
	Mandatos y Amenazas para Mantener y/o Captar la Atención y/o Dominio de Grupo	

Fuente: Elaboración Propia.

El cuadro anterior representa la intervención de la alumna en práctica, a través de las acciones estratégicas, las cuales como se mencionó anteriormente fueron acotadas para este segundo ciclo de acción, las cuales son:

- Potenciar la creatividad en los niños/as.
- Favorecer la responsabilidad en los niños y niñas, mediante la toma de decisiones y el hacerse cargo de ellas.

El cuadro resumen también evidencia que en este segundo ciclo de acción hay sólo un inicio al fomento de la autonomía, ya que las experiencias de aprendizajes propuestas para los niños y niñas no son lo suficientemente complejas para lograr un desarrollo pleno de la autonomía, porque no reúnen todos los elementos que se requieren para desarrollar la autonomía, tales como la solución de problemas, la creatividad, la independencia y responsabilidad.

Es importante destacar que el acercamiento mayor fue -en lo que respecta al desarrollo- a la potenciación de la libre expresión creadora (creatividad) y al fomento de toma de decisiones (responsabilidad).

Es notorio como el aspecto de la creatividad se ve estimulado, mayormente, en este segundo ciclo de acción (Ver Anexo 4). Se evidencia que se entregaron espacios para que los niños y niñas se sintieran libres de crear y de imaginar como ellos quisieran, para eso fue fundamental comenzar con estrategias de incentivación las experiencias de aprendizaje.

A la luz de lo recién mencionado, se puede afirmar, que al haber mayor cantidad de tiempo para realizar intervenciones en los centros de prácticas, se podrían evidenciar mayores etiquetas que aludan a un trabajo más cercano al objetivo que se proponga la investigación ya que la falta de tiempo es un factor determinante en el logro de cambios. Esto se evidencia mediante la corta intervención que hay en el centro de práctica para poder generar cambios y los pocos espacios entregados por la educadora del nivel para poder realizar implementaciones, lo que trae como consecuencia lograr sólo acercamientos al objetivo planteado.

Cabe destacar que, si bien en este segundo ciclo de acción se evidencia un acercamiento mayor al desarrollo de la autonomía, también que hay evidencias que demuestran que aún falta un gran trabajo para lograrla completamente, es decir hay etiquetas que aún demuestran directividad y esas son etiquetas que hay que eliminar completamente para lograr un trabajo pleno, pero es fundamental recalcar que estas evidencias, en relación con el primer ciclo de acción, se vieron disminuidas de manera muy significativa.

Es por todo esto, que se evidencia que en el segundo ciclo de acción, el acercamiento al fomento de la autonomía es mayor y esto se produce gracias a que se evidencia un **pequeño** transitar de prácticas directivas hacia otras un poco más democráticas. Pero aún así, este transitar es insuficiente, ya que la aplicación de experiencias aisladas, como se realiza en ésta práctica, no permite un cambio trascendental, ya que la investigación acción debe ser un espacio permanente de transformación.

Es por esto que se afirma, que el realizar experiencias con este enfoque investigativo, durante el transcurso del proceso de Formación Inicial Docente, debe ser sólo un inicio para luego, en el ámbito profesional, continuar con este tipo de practicas pedagógicas reflexivas.

CAPITULO V: DISCUSIÓN

Dentro del nivel educativo, se desarrolla una propuesta didáctica basada en la autonomía, debido a razones que emergen del diagnóstico realizado al mismo nivel, en donde se evidencian procesos formativos en que la educadora tiene un rol directivo y controlador, mediante las constantes instrucciones y modelamiento. Son variadas las razones por las cuales una educadora asume este rol en el aula, pero las alumnas investigadoras piensan, al igual como lo expone Marcia Prieto, que una de las razones fundamentales para que esto ocurra es que la sociedad condiciona las exigencias al sistema educativo, manifestándose esta exigencia en la planificación según objetivos y metas impuestas (Prieto, 2001a). En efecto, la educadora del nivel dice al respecto:

- “E: Ya, tengo que tener logros y logros escolarizados, no de Jardín Infantil porque son muy diferentes, o sea logros de aquí de escuela son cuadernos y lápices, Jardín son juguetes”. (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)
- “E: Es que antiguamente no era así, juguetes, juegos, entretenimientos, eran otras cosas. Pero ahora ya son metas, aquí, ahora, ya. Yo este año tengo que tener logrado hasta el 20, operatorias, y yo me agoto porque ojalá todos lo hicieran, porque yo se que no pueden. Hay niños que no lo logran y es como una impotencia y ahí estoy yo ¿Qué le hago?, ¿Qué le doy?, ¿Qué le digo?” (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)

Se cree, a la luz de lo recién mencionado, que la directividad y control dentro del aula son prácticamente una condición inherente a las condiciones macro estructurales que rigen a nuestra sociedad y más en particular al sistema educativo. Es así también como las prácticas pedagógicas responden a una visión de mundo que se entiende como absoluta y positivista, donde el conocimiento es considerado único, sin posibilidad que los niños y niñas tengan en el error o en distintas visiones, una forma de aprendizaje (Pérez, 2003).

Esta realidad dificulta de sobremanera alcanzar el objetivo general planteado en la presente investigación, el cual a grandes rasgos, pretende transitar hacia prácticas democráticas, promoviendo -de esta manera- la autonomía en los niños y niñas, ya que no se puede promover la autonomía con la coerción.

Para comprender mejor de que manera los niños y niñas van construyendo su autonomía, se mencionarán algunos de los diversos caminos por los cuales los párvulos llegan a ella, y que las alumnas investigadoras consideran los más trascendentales:

“- Solución de problemas: Uno de los primeros pasos para que los niños/as sean autónomos es de facilitar o mediar situaciones en las que ellos tengan que resolver problemas por cuenta propia.”

“- Creatividad: La creatividad quiere decir buscar en forma nueva y original soluciones a problemas y situaciones que se presenten, o para expresar en un estilo personal y novedoso las impresiones sobre el medio ambiente”

“- Independencia: La independencia es la capacidad de tomar iniciativas y llevarlas a la práctica”

“- Responsabilidad: Esto quiere decir que el niño responda por las cosas que tiene o quiere hacer y que se comprometa a hacerlas, pero haciéndose cargo de sus decisiones por opción propia, no por miedo al castigo.” (Pérez, Abiega, Zarco, Schugurensky, 1999, p. 36)

Dentro del diagnóstico realizado, no hay evidencias que reflejan que los niños y niñas tengan oportunidad de vivenciar los aspectos de la autonomía arriba nombrados. Se desprende de esto que no hay evidencias tampoco de prácticas pedagógicas democráticas. Muy al contrario, se encuentran evidencias que existen rasgos de pasividad, sumisión y aprendizajes inducidos en las conductas que se pueden observar, como por ejemplo:

- [E se va hacia atrás de la sala y saca dibujos de nubes, sol y los días de la semana y los deja adelante en su escritorio]
E: “Ya, ¿quién va a sacar? Carolina, Carolina, cállate”
E: “Ya, ¡ven!”
[Apunta a Maximiliano y le indica con la mano que vaya a su escritorio]
[Maxi saca una nube y la pega en el panel] (R. A. N° 4) (Anexo 2)

A raíz de lo expuesto, es cuando se plantea, para el primer ciclo de intervención, acciones estratégicas que van en directa relación con los aspectos de la autonomía (solución de problemas, creatividad, independencia y responsabilidad) entendiendo por autonomía: “la capacidad del individuo para autogobernarse. La expresión de la libertad es una demostración de autonomía. Se es autónomo en la medida que se es libre. El fin del quehacer educativo es que la persona sea autónoma y el estudiante debe recibir la ayuda para lograrla.... La educación es un proceso hacia la perfección, considerada como una conquista de libertad. La autonomía implica iniciativa, capacidad de elegir un proyecto de vida. Ser consciente de sus limitaciones, de sus actos, de su responsabilidad. No creerse libre, sino serlo efectivamente, respetando los límites que establece la libertad de los demás.” (Picado, 2001, p. 15)

Las evidencias empíricas recogidas durante el primer ciclo de acción, dan cuenta que se lograron aspectos demasiado básicos de la autonomía, donde el papel de la alumna en práctica no se alejó demasiado de las relaciones de poder jerárquico que se daban en el nivel, quedando de manifiesto por ejemplo en las evidencias recogidas bajo la etiqueta “Mandatos y amenazas para mantener y/o captar la atención y/o dominio de grupo”:

- [Los Ns están de pie mirando el computador y se empujan entre ellos]
N1: “Tía, yo no veo”
N2: “Tía, no me deja ver”
AP: “¡Ah!, pero niños, ya lo voy a apagar...”
[La AP simula como que va a apagar el computador]
AP: “... ¡No, se acabó!”
Ns: “¡Nooooo!”
AP: “Entonces se sientan todos, si no, no van a ver nada”
[Los Ns se sientan]
AP: “Ahí sí, ahora todos van a ver” (R. A. N° 3) (Anexo 4)

Es así, que en los cuatro aspectos en que se enfocó la investigación sólo hubo atisbos al fomento de la autonomía. Se cree que al respecto tiene una influencia importante el hecho que la educadora de párvulos del nivel considera el aspecto del control del comportamiento como fundamental dentro de una correcta práctica pedagógica y que a su vez, las alumnas investigadoras lo creen un factor limitante de la autonomía de los niños y niñas:

- “E: Le cuesta un poquito el dominio de grupo. La voz parece que no la acompaña porque no tiene muy fuerte la voz, ella es muy calmada, lleva a calma, nos lleva a la calma a todos, porque estos niños son muy acelerados, gritan y gritan” (Entrevista en Profundidad) (Anexo 10)

Frente a estas expectativas de la educadora del nivel, la alumna en práctica asume una actitud pasiva, adoptando comportamientos similares a los evidenciados en el diagnóstico por la educadora y reproduciendo relaciones de poder con los niños y niñas, limitando de esta manera la relación democrática que se intenta propiciar y delimitando de esta manera el campo de acción para la implementación de los aspectos de la autonomía.

Es por esto que para el segundo ciclo de acción se optó por acotar las acciones estratégicas en pos de focalizar de manera más significativa las estrategias usadas.

Creatividad y responsabilidad fueron los dos aspectos que, a raíz de lo analizado, se resolvió potenciar de manera más focalizada, dejando los otros aspectos componentes de la autonomía como transversales a la práctica pedagógica implementada.

Con relación a la creatividad, durante el segundo ciclo se etiquetaron numerosas evidencias bajo el nombre adjetivado de “potenciación de la libre expresión creativa”, de lo cual se ve un ejemplo:

- [La AP muestra una imagen absurda del computador]
N1: “Un avión”
[AP coloca expresión de asombro]
AP: “Un avión”
N2: “Un helicóptero”
[AP coloca expresión de asombro]
AP: “Un helicóptero, también”
N3: “Una bicicleta”
N4: “Una pelota”
N5: “Una moto, porque tiene ruedas”
[AP coloca expresión de asombro]
AP: “Puede ser” (R. A. N° 9) (Anexo 5)

“Hallamos comportamientos creativos a cualquier edad. Con todo, numerosos síntomas indican que la creatividad del niño ocupa un lugar especial en el desarrollo total del comportamiento creativo... El niño es más abierto, libre, está menos atado a esquemas y hábitos estereotipados de comportamiento; tiene mayor libertad. Por eso está justificada la opinión de D.H. Russel cuando sostiene que niñez y creatividad son inseparables.” (Gottfried, 1979, p. 21).

A raíz de lo anterior, cabe destacar que encontrar estos síntomas de creatividad en los niños y niñas es una tarea relativamente fácil para los educadores, siempre y cuando los niños y niñas tengan el espacio para expresarse de manera libre y creativa. En sentido inverso: “La educación autoritaria destruye las posibilidades creativas por insistir en la obediencia frente a preceptos, instrucciones y órdenes. A la actividad dirigista, por un lado, corresponde la actitud receptiva, por el otro, la de recibir soluciones sin pensar como llegar a ellas. Además, el comportamiento autoritario del maestro genera frustraciones y tensiones sociales en los alumnos, que afectan el proceso de aprendizaje (maestros creativos, alumnos creativos” (Gottfried, 1979, p. 60).

Se desprende de las evidencias que en el segundo ciclo de acción, el nivel de autoritarismo disminuyó en relación al primero, aumentando la cantidad de evidencias relativas a la expresión creativa. Las alumnas investigadoras consideran que las razones para esta evolución pueden encontrarse en que los espacios de participación aumentaron y el control de parte de la alumna en práctica disminuyó, acercándose de esta manera a la idea de prácticas más democráticas.

Por otro lado, la responsabilidad, expresada en términos de Dávila y Maturana: “...en todo momento estamos queriendo lo que hacemos, pero para asumirlo se requiere de un acto de responsabilidad que, a su vez, necesita de un acto autoconsciente que solo es posible en el operar recursivo como observador que puede distinguir lo que desea y ver las consecuencias que su elección trae aparejadas.” (Dávila y Maturana, 2009, p. 6) Al respecto podemos ver un ejemplo en la siguiente evidencia:

- [La AP esta de frente a una mesa con los elementos para realizar el experimento del volcán en sus manos]
Felipe S: “Tía, yo elijo al Felipe Gómez”
AP: “Y tu Felipe ¿A quién eliges?”
[Felipe Gómez apunta a Benjamín]
AP: “¿Y tu Benjamín?”
Benjamín: “Yo elijo a Felipe”
AP: “Y tu Millaray, ¿A quién eliges?”

[Millaray apunta a Felipe]

AP: “Ya... Felipe sacó la mayoría de los votos, así que el va a ser el representante de éste grupo” (R. A. N° 8) (Anexo 5)

En la siguiente evidencia, extraída de la entrevista en profundidad a la educadora del nivel, se destaca el hecho que la alumna en práctica otorga oportunidades para que los niños y niñas actúen de manera responsable, mediante la toma de decisiones y el hacerse cargo de éstas.

De acuerdo a los antecedentes recopilados, se piensa que es fundamental proporcionar espacios en que los niños y niñas tengan oportunidad de elegir y optar sin miedo al error, evidenciándose esto en la siguiente evidencia:

- AT ¿A veces algunos niños no desean hacer algo, como lo maneja Paulina?
E: Lo deja hasta que ellos quieren. Se cansan ellos de ver que los compañeros están todos trabajando. Se ve, ellos quedan, quedan, quedan, ven que están todos trabajando, hasta que ellos solos se acercan. (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)

De todo lo anteriormente expuesto se desprende que, si bien la creatividad y la responsabilidad son aspectos fundamentales de la autonomía, no hay que olvidar que el resto de los aspectos deben ser igualmente foco de atención por parte de la educadora. Por tanto, se considera que en la implementación de segundo ciclo, la alumna en práctica debiera haber hecho un tratamiento de forma transversal de la independencia, que no fue evidenciada, pero cabe destacar que en relación a la solución de problemas, sí se recogieron evidencias en la implementación:

- N: “¡Tía, tía, no veo!”
AP: “¿Qué creen que podemos hacer para que veamos todos?”
N: “Tía, yo sé, bajarlo un poquito”
[AP baja el computador] (R. A. N° 6) (Anexo 5)

“Los niños de todas las edades tienen una inmensa curiosidad por el mundo y un impulso decidido para comprender las cosas que suceden a su alrededor. En un sentido profundo, los niños pequeños son los autores y arquitectos de sus propias destrezas de resolución de problemas: comprometiéndose activamente en el mundo; explorando y haciendo descubrimientos; interpretando, estructurando y organizando información sobre las tareas y los efectos de diferentes cursos de acción, acumulando todo el tiempo la experiencia sobre la que se basa la habilidad en la resolución de problemas.” (Thornton, 2000, p. 117)

De la misma manera, se puede inferir que la presencia de evidencias de autoritarismo, en ambos ciclos de acción, es una coacción de la autonomía que a la vez representa una práctica pedagógica de tipo directiva. Sin llegar a los extremos de que la alumna en práctica mantenga un control permanente sobre todos los aspectos de la práctica pedagógica, es también cierto que las evidencias encontradas de mandatos, directrices y amenazas, representan un serio obstáculo para construir prácticas pedagógicas democráticas que ofrezcan espacios de desarrollo a los niños y niñas.

- En la experiencia educativa relativa a la construcción de un mapa de Chile les digo a los niños/as cómo pintar, qué color usar y exactamente todo lo que se espera de ellos, no dejando espacios para que ellos realizaran el mapa según sus propias ideas.(Diario de la reflexión, versión 4) (Anexo 8)
- [Los Ns están de pie mirando el computador y se empujan entre ellos]
N1: “Tía, yo no veo”
N2: “Tía, no me deja ver”
AP: “¡Ah!, pero niños, ya lo voy a apagar...”
[La AP simula como que va a apagar el computador]
AP: “... ¡No, se acabó!”
Ns: “¡Nooooo!”
AP: “Entonces se sientan todos, si no, no van a ver nada”
[Los Ns se sientan]

AP: “Ahí sí, ahora todos van a ver” (R. A. N° 3) (Anexo 4)

A partir de la investigación realizada, se puede constatar que existen factores, dentro del contexto educativo, que pueden favorecer o dificultar la implementación de las acciones estratégicas en el aula. Dentro de los factores que se reconocen como dificultando la implementación, están algunos que forman parte de los contextos educativos, como son: el uso de planificaciones con contenidos estructurados y predeterminados por la educadora del nivel, la falta de tiempo o su flexibilidad para la implementación, la carencia de personal en relación a la cantidad de niños y niñas y la falta de adecuación de un espacio propicio para el aprendizaje. Se agrega además la coacción de la autonomía por el autoritarismo del adulto en el aula recién descrita.

Por otro lado, y de acuerdo a los antecedentes analizados, se considera que los factores favorecedores de la implementación son: una imagen potente de niño y niña, la consecuente confianza en sus potencialidades y el respeto a cada niño y niña que redundará en autoestima para ellos y ellas.

Todas estas características se pueden reunir bajo el común denominador del amor, de la necesaria afectividad en el aula para hacer posible no sólo el objetivo y las acciones estratégicas, sino todos los ámbitos de desarrollo de los niños y niñas. Al respecto se recogen las siguientes evidencias:

- E: Es buena, es buena, sí, conversan. Ella les habla como muy maternal. Les explica las cosas, que ellos muchas veces no reciben la explicación del porqué. Ellos todo lo están absorbiendo, porque la mamá les dice: “no, no, no hagas eso”, ¿porqué? No les dicen. En la silla les dice Paulina, no, porque te puedes dañar, siéntate bien en la silla porque te puedes caer, ¡pero como me puedo caer!, porque la silla se resbala, o sea, le da todas las explicaciones. (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)
- E: en que los toma de la cabeza, los arregla, les pone la toalla, les habla, los espera, los acompaña al baño, se devuelve con ellos, los mira...

AT: ¿en cuanto a los cuidados dice usted?

E: Si, cuidadosa.

AT ¿Paulina escucha a los niños?

E: Si, los escucha. (Entrevista en profundidad) (Anexo 10)

Con todo, lo que se desea resaltar, es que dentro de las prácticas pedagógicas, sus actores, educadores y educandos, son lo más significativo y sujeto a transformaciones del proceso. En efecto, son las formas de interacción, en un clima áulico democrático y participativo, las que, basándose en los afectos como elemento transversal, harán de todos y todas personas felices y realizadas.

“El niño debe vivir en la dignidad de ser respetado y de respetar al otro para llegar a ser un adulto que se respeta a sí mismo y respeta al otro viviendo como un ser con responsabilidad social, cualquiera sea el tipo de vida que le toque vivir...”, “... el niño o niña debe crecer en la biología del amor y no en la biología de la exigencia y la obediencia.”(Maturana y Verden- Zöller, 1993, p. 166)

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proyecto investigativo, es posible reflexionar acerca de los aprendizajes profesionales adquiridos, todo esto, gracias a la realización de investigaciones que responden a un enfoque cualitativo, más específicamente a la investigación-acción.

A lo largo de la investigación se pueden desglosar que los aprendizajes profesionales adquiridos son de dos tipos: aprendizajes pedagógicos y aprendizajes didácticos.

Los aprendizajes pedagógicos, se asocian a los contenidos teóricos que pueden ser adquiridos a través de la investigación y la contrastación con la realidad de las prácticas educativas. De esta manera, se va profundizando en temáticas que tienen que ver con aspectos pedagógicos que, si bien son solamente una parte de todos los aspectos de las prácticas pedagógicas, permiten conocer un tema con mayor complejidad, abordando fuentes teóricas y contrastándolas con la realidad concreta del aula.

Como parte integral del futuro profesional, la investigación-acción es de por sí el aprendizaje pedagógico más significativo, ya que a través de la sistematicidad y análisis de datos, construcción de propuestas y reflexividad, se construyen aprendizajes que afirman y reafirman la identidad profesional.

Los aprendizajes didácticos que emanan de la investigación, y más específicamente de la aplicación en aula de las acciones estratégicas, son principalmente aquellos en los que, de acuerdo con el análisis realizado, no se logra plasmar lo que se pretende en la interacción con niños y niñas. Más que saber lo que se debe hacer, se ha logrado entrever lo que no se debe hacer o lo que no es aconsejable hacer si se quieren lograr acciones estratégicas como las que la presente investigación perseguía.

Es por esto, y de acuerdo a los antecedentes analizados, que se afirma que es más fácil coartar a los niños y niñas que dejarlos libres de expresarse y manifestarse; es más fácil ceñirse a los objetivos previamente establecidos, que acoger los emergentes; es más fácil distraerse y no poner atención a todos los niños y niñas cuando tenemos un grupo relativamente grande.

Las implicancias y proyecciones en la futura tarea profesional tienen que ver con el convencimiento que la investigación de la práctica profesional es imprescindible como ejercicio permanente de formación, ya que dar por sentado que se hace aquello que debe hacerse de la manera correcta no es tan evidente, después de haber observado filmaciones desde un punto de vista crítico y analítico.

Comparar las intenciones y la práctica es un gran ejercicio de análisis, ya que en educación y en general trabajando con seres humanos en un contexto y una realidad que es por todos construida, es difícil ser absolutistas pensando que si hacemos algo tendrá una repercusión exacta a como la deseamos. Sabiendo con anterioridad que esto es imposible, lo que se busca es tener la mejor preparación teórica y práctica y un espíritu de colaboración con los pares profesionales, ya que el análisis crítico de las prácticas se convertirá, probablemente, en el mejor profesor permanente.

Las características y requisitos de una investigación acción son la crítica y autocrítica, habilidades que se van desarrollando y formando parte permanente de la capacitación pedagógica, ya que si el hombre es perfectible, las prácticas pedagógicas en consecuencia también lo son.

Es por todo esto, que se logró dar respuesta a la pregunta de investigación que surgió en un inicio y que dio forma al objetivo planteado: ¿Cómo poder revertir las prácticas pedagógicas directivas en el aula?

La respuestas a esta interrogante está en que primeramente, las educadoras de párvulos deben tener una visión crítica y emancipadora, lo que hace mirar a la realidad en que se está inmersa y fijar la mirada en un aspecto de esta realidad que son las prácticas pedagógicas de un aula en particular de manera profesional.

El repensarse y recrearse responde también a una visión de un mundo que cambia, a niños y niñas que cambian (no se pueden realizar las mismas experiencias de aprendizaje año tras año), y más que nada responde al postulado que cree en la construcción social de los significados y que en definitiva no puede dejar de lado esta continua producción de ideas, ya sea de las educadoras de párvulos, como profesionales de la educación, como también de los niños y niñas.

Es por esto que para lograr revertir prácticas pedagógicas en el aula, se debe tener una visión crítica y emancipadora, pero también se debe comprender que los niños y niñas son poseedores de muchos significados aún por descubrir y, si se les entrega libertad y la posibilidad de ser los protagonistas de sus propios aprendizajes, las prácticas pedagógicas serán evidentemente democráticas.

En cuanto a los objetivos específicos, propuestos durante la investigación, se puede desprender que sí se logró potenciar nuestras capacidades crítico- reflexivas, ya que se encontró y valoró la importancia de realizar prácticas pedagógicas que tengan una mirada crítica, y a partir de los datos recopilados durante la investigación, se cree que la falencia mayor en educación está en no mirar más allá de lo que ya está establecido y de esa manera lo único que se logra es seguir patrones que van en perjuicio de los niños y niñas, ya que se les deja de lado y se les reprime conductas que son vitales para ellos, como lo son su autonomía y su libertad de crecer en un lugar democrático.

Como se mencionó anteriormente, con respecto a potenciar la autonomía en los niños y niñas, este objetivo se llevó a cabo, sólo en un acercamiento, ya que principalmente se cree que la falta de tiempo para realizar cambios trascendentales, tanto en la vida de los niños y niñas, como para la educación, requieren de una aplicación constante y de una permanente investigación, junto con un trabajo colegiado de los/las profesionales de la educación.

Con todos los datos recopilados y analizados en la presente investigación, se puede decir que el objetivo de describir los aportes de las corrientes psicológicas, pedagógicas y filosóficas que

argumentan la necesidad de una educación para la autonomía, sí se lleva a cabo, ya que se deja evidenciado la importancia de potenciar autonomía en los niños y niñas.

En cuanto al objetivo principal de transitar de una práctica pedagógica directiva hacia una práctica pedagógica más democrática (no directiva y antiautoritaria) promoviendo de esta manera la autonomía en los niños y niñas, se logró indicios de ella, ya que como se mencionó anteriormente, el tiempo es muy reducido, pero las alumnas tesistas, creen que la importancia de esta investigación radica en comprender las falencias de la educación para poder combatirlas en un futuro muy próximo, ya que desarrollar prácticas democráticas permite tener niños y niñas autónomos, libres y plenos en todos los aspectos de su vida, lo que redundará en tener una educación y un mundo mejor.

“La disciplina externa, la impuesta, es contraria a la disciplina interior, a la aceptada por ellos mismos. La obediencia y la disciplina que surgen del interior del ser humano provocan que los niños se sientan a gusto consigo mismos y con los demás, por lo tanto no necesitan que se les imponga desde fuera... la autonomía provoca, directamente en los niños/as, sentir seguridad en ellos mismos, asumir sus responsabilidades, concentrarse y prestar atención, desarrollar su capacidad para reflexionar y actuar con lógica, ejercitar su fuerza de voluntad y adquirir disciplina interna” (Vallet, 2007, p. 24)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baez, G. (2007). *La enseñanza del español: problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bono, E. (1997). *El pensamiento creativo*. México: Paidós.
- Borna, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia: estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI.
- Cerda, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. 2ª Edición. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid.: Visor.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3ª Edición, Madrid: Morata.
- Escarbajal, A. (1991). *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.
- Escofet, A. (1996). *Conocimiento y poder: hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Edición. México: siglo XXI editores.

- Galindo, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J.P y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España: Morata.
- Gottfried, H. (1979). *Maestros creativos, Alumnos creativos*. Argentina: Kapelusz.
- Kamii, C., De Vries, R. (1995). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. 4º edición, Madrid: Visor.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. 4ª Edición. Barcelona: Graó.
- Martínez, D. (2000). *Fundamentos para una introducción al derecho*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Masiá, J., Domingo, T. (1998). *Lecturas de Paul Ricoeur*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *El árbol del conocimiento*. 14ª Edición. Santiago: Editorial Universitaria.

- Maturana, H. y Verden-Zoller G. (1993). *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. 2ª Edición. Londres: Morata.
- MINEDUC, (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Unidad de Currículo y evaluación.
- MINEDUC, (2001). *La Educación Parvularia en Chile*. Chile: Unidad de Educación Parvularia.
- Nuño, F. (2004). *Filosofía, ética, moral y valores*. México: International Thomson.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. 7ª Edición. España: Mac Graw-Hill.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía social. Educación social: Construcción científica e intervención práctica*. 2ª Edición. Madrid: Narcea.
- Pérez, J., Abiega, L., Zarco, M. y Schugurensky, D. (1999). *Nezahualpilli: Educación Preescolar Comunitaria*. México: Plaza y Valdés.
- Picado, F. (2001). *Didáctica general*. Costa Rica: EUNET.
- Pla i Molins, M. (1993). *Currículo y educación: campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Prieto, M. (2001a). *La investigación en el aula ¿Una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Prieto, M. (2001b). *Mejorando la calidad de la Educación*, Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Rangel, A., Sánchez, L., Lozada, M y Silva, C. (1999) *Contribuciones a la Psicología en Venezuela*. Tomo 3. Caracas: Fondo editorial de humanidades universidad central de Venezuela.
- Rogers, C. y Freiberg H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. 3ª Edición. Ecuador: Paidós.
- Sandín, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. España: Mcgraw-Hill.
- Shunk, D. (1998). *Teorías del aprendizaje*. 2ª Edición. México: Pearson.
- Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación, y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata.
- Thornton, S. (2000). *La resolución infantil de problemas*. 2ª Edición. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (Coordinador). (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. 2ª Edición. Barcelona: Graó.
- Vallet, M. (2007). *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años*. 4ª edición. España. Wolters Kluwer.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. 9ª Edición. México: Pearson.

LINKOGRAFIA.

- Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, N° 2. Extraído el 4 de Noviembre de 2009 desde dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3070760&orden=0
- Baylina, M. (1996). *Metodología cualitativa y estudios de geografía y género*. Extraído 23 de Septiembre de 2009 desde <http://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n30p123.pdf>
- Blandón, M., Molina, V. A. y Vergara, E. (2005). *Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 38, pp. 87-103. Extraído el 8 de Noviembre de 2009 desde <http://www.rieoei.org/rie38a05.pdf>.
- Dávila, X y Maturana, H. (2009). *Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas*. Revista Iberoamericana de Educación N° 49 pp. 135-161. Extraído el 25 de Noviembre de 2009 desde <http://www.rieoei.org/rie49a05.pdf>.
- Guzmán, C. (2005). *Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico*. Revista Iberoamericana de educación. N° 36. Extraído el 12 de noviembre 2009 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.pdf>.
- MINEDUC, (2009). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?* Extraído el 17 Octubre de 2009 desde http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA2006/LibroPISA_2006_completo.pdf

- O.E.I, (2008, 31 de Octubre). *Chile-Seminario Internacional “El impacto de la educación inicial”*. Extraído el 22 de Septiembre de 2009 desde <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3767>
- Peralta, M. V. (2007). *Primer informe: Estado de arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe*. Extraído el 11 de Noviembre de 2009 desde http://www.oei.es/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf
- Valenzuela, J.M., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). *Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas*. Revista Iberoamericana de educación. N° 48. Extraído el 9 de diciembre de 2009 desde <http://www.rieoei.org/rie48a06.htm>
- Vera, L. (s.f.). *La investigación Cualitativa*. Extraído el 7 de Octubre de 2009 desde http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf.