



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: SALDAÑA ESPINOZA, DALYS MILENI

PROGRAMA DE DOCTORADO: D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 18/09/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARIO MARTÍN BRIS // ÁNGELA PATRICIA TAMAYO PASTÉN.

Sobre el siguiente tema: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS BASADAS EN EL MODELO DIALÓGICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD. UN ESTUDIO DE CASO

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBALº de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): Sobre saliente

Alcalá de Henares, 18 de septiembre de 2017

EL PRESIDENTE

[Signature]

Fdo.: Tomás Sola Martínez

EL SECRETARIO

[Signature]

Fdo.: Carmen Alcarde Spirito

EL VOCAL

[Signature]

Fdo.: Marina García Carmona

Con fecha 4 de octubre de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
No conceder la Mención de "Cum Laude"

[Signature] FIRMA DEL ALUMNO,

La Secretaria de la Comisión Delegada

[Signature]

Fdo.: Dalys Mileni Saldaña Espinoza

º La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.



Universidad  
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES  
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 4 de octubre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *SALDAÑA ESPINOZA, DALYS MILENI*, el día 18 de septiembre de 2017, titulada *PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS BASADAS EN EL MODELO DIALÓGICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD. UN ESTUDIO DE CASO*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve no otorgar la Mención de "cum laude"** a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 13 de octubre de 2017  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS  
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

**Copia por e-mail a:**

Doctorando: SALDAÑA ESPINOZA, DALYS MILENI

Secretario del Tribunal: CARMEN ALCAIDE SPIRITO.

Directores de Tesis: MARIO MARTÍN BRIS//ÁNGELA PATRICIA TAMAYO PASTÉN



Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario



**DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,  
DIRECTOR Y DRA. ÁNGELA TAMAYO PASTÉN, CODIRECTORA DE LA TESIS DOCTORAL  
PRESENTADA POR DÑA. DALYS MILENI SALDAÑA ESPINOZA**

**HACEN CONSTAR:**

Que la Tesis Doctoral titulada *“Prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos basadas en el modelo dialógico en contextos de vulnerabilidad. Un estudio de caso”* elaborada por Dña. Dalys Mileni Saldaña Espinoza, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmamos la presente  
en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS

DR. MARIO MARTÍN BRIS

LA CODIRECTORA DE LA TESIS

DRA. ANGELA TAMAYO PASTÉN



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.  
DALYS MILENI SALDAÑA ESPINOZA,

Título de la Tesis: **“Prácticas Pedagógicas de las Educadoras de Párvulos Basadas en el Modelo Dialógico en Contextos de Vulnerabilidad. Un Estudio de Caso”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Directores de la Tesis: Dr. Mario Martín Bris y Dra. Angela Tamayo Pastén

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Dalys Mileni Saldaña Espinoza, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





**Universidad  
de Alcalá**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS BASADAS EN EL  
MODELO DIALÓGICO, EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD.**

**UN ESTUDIO DE CASO**

**Autora: DALYS SALDAÑA ESPINOZA**

**Tutor: DR. MARIO MARTIN BRIS**

**Co-tutora DRA. ANGELA TAMAYO**

**Santiago de Chile, abril de 2017.**

## Contenido

INDICE	
Resumen	12
Abstrac	13
Dedicatoria	14
Agradecimiento	15
Acrónimo	16
Introducción	17
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>21</b>
Presentación	22
1.1 El problema	25
1.2 Preguntas de investigación	42
1.3 Objetivos de la investigación	44
1.4 Supuesto de la investigación	46
1.5 Justificación de la investigación	46
1.6 Contexto de la investigación	52
<b>CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL</b>	<b>58</b>
Presentación	59
2.1 Educación parvularia en Chile: Situaciones y desafío.	60
2.1.1 Contextos para el aprendizaje en educación parvularia.	73
2.1.1.1 Planificación curricular.	74
2.1.1.2 Conformación y funcionamiento de comunidades educativas.	77
2.1.1.3 Organización del espacio educativo.	77
2.1.1.4 Organización del tiempo.	78
2.1.1.5 Evaluación.	79
2.2. Principios de la educación parvularia: Consideración en la práctica pedagógica.	80
<b>CAPÍTULO III. MARCO TEORICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>83</b>
Presentación	84
3.1 Formación de educadores de párvulos: Situación y tendencias.	85
3.2 Saberes y habilidades pedagógicas en formación docente: Educadoras de párvulos.	100
3.2.1 Saberes ser: Formación de educadoras de párvulos.	105
3.3 Realidades de vulnerabilidad en contextos educativos: Educación parvularia.	112
3.4 Prácticas pedagógicas en educación parvularia: Niño actual.	126
3.4.1 Factores asociados a la práctica pedagógica que inciden en los aprendizajes de los niños y niñas.	130
3.5 Modelo de pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.	139
3.5.1 Rol de los colaboradores de aprendizaje en espacios pedagógico.	148



3.5.2	Una praxis transformadora del currículum comunicativa.	159
3.5.3	Didáctica interactiva.	160
3.5.4	Evaluación comunicativa.	163
3.6	Estado del arte: Revisión de antecedentes del estudio a nivel nacional e internacional.	168

#### CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 171

	Presentación	172
4.1	Fase preactiva: Fundamentos epistemológicos la investigación	173
4.1.1	Paradigma de investigación	175
4.1.2	Tipo de investigación	181
4.1.3	Alcances de la investigación	182
4.1.4	Diseño del estudio de caso	184
4.1.5	Definición operacional de las categorías preliminares del estudio	190
4.1.6	Criterios de selección de participantes e informantes claves	191
4.2	Fase Interactiva	195
4.2.1	Técnica de recolección de la información	196
4.2.2	Validación de los instrumentos por juicio de expertos	202
4.2.3	Dimensión ética del estudio	212
4.3	Fase postactiva	213
4.3.1	Salida del terreno, ruptura o retirada	213
4.3.2	Técnica de análisis de datos	214
4.3.3	Confiabilidad de la investigación	217

#### CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS 219

	Presentación	220
5.1	Resultados de la situación inicial previa a la intervención pedagógica.	222
5.2	Análisis de los resultados de la intervención: Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos	246
5.2.1	Análisis de los resultados desde el discursos desde las educadoras de párvulos	246
5.2.2	Análisis de los resultados desde el discursos desde los colaboradores de aprendizajes	277
5.2.3	Análisis de los resultados desde el discursos desde Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica	307
5.2.4	Análisis de los resultados desde el discursos desde los niños (as)	326
5.2.5	Análisis de los resultados desde la técnica observación participantes	337
5.3	Análisis de los resultados desde el discurso valorativo de los participantes	371
5.4	Triangulación de los datos	382
5.5	Discusión de los resultados	397
5.5.1	Caracterización del contexto vulnerable	397
5.5.2	Aporte de la didáctica interactiva en educación parvularia	403
5.5.3	Roles de los agentes sociales: Prácticas pedagógicas basadas en la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos	412
5.5.4	Contextos para el aprendizaje	422
5.5.5	Prácticas evaluativas	424



5.6.6 Requerimientos de saberes en formación inicial	426
--	-----

<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROPUESTA</b>	<b>432</b>
--	------------

Presentación	433
6.1 Conclusiones del objetivo específico N°1	435
6.2 Conclusiones del objetivo específico N°2	436
6.3 Conclusiones del objetivo específico N°3	437
6.4 Conclusiones del objetivo específico N°4	439
6.5 Conclusiones del objetivo específico N°5	440
6.6 Conclusión referida al supuesto de investigación	444
6.7 Otras conclusiones generales	445
6.8 Líneas de acción futura	446
6.9 Limitantes en el estudio	447

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>448</b>
---------------------	------------

<b>Anexos</b>	
Anexo N°1: Glosario de términos	477
Anexos N°2: Instrumentos empleados en la recopilación de la información	481
Anexo N°3: Carta de autorización del Centro Educativo	490

Índice de figuras	4
Índice de tablas	8
Índice de recursos fotográficos	11

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados generales obtenidos por Chile en la Prueba TIMMS.	27
Figura 2. Resultados obtenidos por los estudiantes chilenos de 4to Básico en la prueba TIMMS, de acuerdo al nivel socioeconómico.	28
Figura 3. Variables que inciden en los aprendizajes escolares.	32
Figura 4. Tendencia de puntaje promedio Simce (2015), 2° básico, Comprensión de lectura (contexto de la investigación).	56
Figura 5. Matricula total por tipo de proveedor entre los años 2007 y 2012: Educación parvularia.	69
Figura 6. Contextos para el aprendizaje en educación parvularia.	74
Figura 7. Ventajas de la planificación como contexto para el aprendizaje.	75
Figura 8. Evolución de los puntajes de ingreso de estudiantes que ingresan a la carrera de educación parvularia a nivel nacional.	91
Figura 9. Resumen de las características del “Proyecto Pedagógico Enlazando Mundos.	143
Figura 10. Rol de los colaboradores de aprendizaje.	158
Figura 11. Organización de los grupos interactivos.	161
Figura 12. Caracterización teórica de la evaluación desde una perspectiva comunicativa.	166
Figura 13. Estructura del estudio de caso propuesta de Martínez Bonafé (1988, p. 46) y Pérez Serrano (1994) con adaptación propia.	175
Figura 14. Componentes básicos del diseño de Investigación, según Robert Yin, aplicado al estudio en curso.	186
Figura 15. Prácticas pedagógicas en niveles de transición orientadas a la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.	190
Figura 16. Definición de algunas categorías y subcategorías, construidas apriorísticamente.	191
Figura 17. Descripción de las participantes en el estudio, corresponden a las educadoras de párvulos de ambos niveles	193

Figura 18. Caracterización de los informantes claves.	194
Figura 19. Formato empleado para la descripción de las fotografías.	200
Figura 20. Descripción de las diversas técnicas e instrumentos de tipo cualitativo.	201
Figura 21. Técnicas e instrumentos detallados, indicando su contribución a los objetivos de la investigación.	202
Figura 22. Tipos de instrumentos validados, aplicados en distintas técnicas para la recogida de información desde los participantes e informantes claves.	204
Figura 23. Primera parte: Instrumento para la validación de juicio de experto, aplicado a educadoras de párvulos corresponde a la primera parte de las preguntas formuladas a las educadoras de párvulos antes de la intervención socioeducativa relacionadas con el diseño curricular.	206
Figura 24. Segunda parte: Instrumento para la validación de juicio de experto, aplicado a educadoras de párvulos, antes de la intervención socioeducativa relacionadas con el ambiente de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes (preguntas del 16-28).	207
Figura 25. Tercera parte de las preguntas formuladas a las educadoras de párvulos antes de la intervención socioeducativa relacionadas con el desempeño pedagógico en contextos vulnerables.	207
Figura 26. Primera parte: instrumento aplicado a las educadoras de párvulos durante la intervención pedagógica orientada al modelo dialógico de la pedagogía (preguntas de la 1-13).	208
Figura 27. Segunda parte: instrumento aplicado a las educadoras de párvulos durante la intervención pedagógica orientada al modelo dialógico de la pedagogía (preguntas de la 14-26).	209
Figura 28. Instrumento validado por juicio de experto aplicado en entrevista a los colaboradores de aprendizaje.	210
Figura 29. Validación de juicio de experto y corresponde a un instrumento aplicados en grupo focal dirigidos a los niños (as).	211
Figura 30. Fases de la codificación en el análisis de la información.	215
Figura 31. Indicadores valorativos presentes en el discurso.	216
Figura 32. Red semántica de códigos y categorías presentes en el discurso inicial de las educadoras participantes.	225

Figura 33. Presentación de clúster, con sus correspondientes categorías, unidades de significancia y códigos.	227
	228
Figura 34. Red de significados asociados a evaluación.	234
Figura 35. Clúster de códigos y categorías procesos formativos.	241
Figura 36. Categoría de análisis: Vulnerabilidad.	
Figura 37. Descriptivo de códigos presentes en el discurso de las educadoras etapa trabajo de campo.	248
Figura 38. Dendograma descriptivo de los clúster de códigos presentes en el discurso de las educadoras etapa trabajo de campo.	249
Figura 39. Códigos con mayor frecuencia y coocurrencia.	252
Figura 40. Presentación de grupo categorial, conceptualización de la categoría y códigos asociados.	254
Figura 41. Red semántica códigos y categorías discurso colaboradores de aprendizaje.	277
Figura 42. Cinco categorías definidas conceptualmente con sus correspondientes 32 códigos asociados, las que emergen desde los colaboradores de aprendizajes.	278
Figura 43. Red semántica códigos y categorías desde el discurso de la Unidad Técnica Pedagógica.	307
Figura 44. Siete categorías, definidas conceptualmente con sus correspondientes 28 códigos asociados en total.	308
Figura 45. Red sobre experiencia de los niños.	326
Figura 46. Cuatro categorías, definidas conceptualmente con sus correspondientes 17 códigos asociados.	327
Figura 47. Red de las notas de campo.	337
Figura 48. Categorías y códigos emanados de la técnica observación participante.	338
Figura 49. Triangulación de la categoría: Estrategia didáctica de los grupos interactivos.	384
Figura 50. Triangulación de la categoría: Rol de los participantes: Colaboradores de aprendizaje.	385

Figura 51. Triangulación de la categoría: Rol de los participantes: Educadora de párvulos (Subcategoría).	386
Figura 52. Triangulación de la categoría: Rol de los participantes: Niños (Subcategoría).	387
Figura 53. Triangulación de la categoría: Contextos `para el aprendizaje.	388
Figura 54. Triangulación de la categoría: Práctica evaluativa.	389
Figura 55. Triangulación de la categoría: Actitudes para el desempeño.	391
Figura 56. Triangulación de la categoría: Saberes en formación inicial.	392
Figura 57. Triangulación de la categoría: Evaluación.	394
Figura 58. Triangulación de la categoría: contexto y ambiente para el aprendizaje.	396
Figura59. Propuesta de directrices para la formación de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad, referida al eje conocimientos pedagógicos.	443
Figura 60.Propuesta de directrices para la formación de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad, referida al eje conocimiento del niño, grupo y contexto social.	443
Figura 62. Propuesta de directrices para la formación de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad, eje desempeño profesional en contextos vulnerables.	444

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pàg.
Tabla 1. Resultados Simce Nacional 2015, Área Matemática y Comprensión de Lectura.	26
Tabla 2. Índice de vulnerabilidad social de los estudiantes del colegio particular subvencionado, contexto de la investigación.	53
Tabla 3. Resultados Simce 2014, colegio contexto de la investigación y su relación con los mayores puntajes obtenidos en las asignaturas por los colegios particulares pagado ubicado en la región.	55
Tabla 4. Niveles en educación parvularia en Chile.	67
Tabla 5. Resumen del diseño de la investigación en curso.	185
Tabla 6. Descripción del contexto, marco del estudio.	187
Tabla 7. Coeficiente de Congruencia Simple de Serafine.	205
Tabla 8. Descriptivo de codificación y referencias del discurso de las educadoras.	224
Tabla 9. Categoría de análisis: Clúster "Evaluación".	229
Tabla 10. Clúster procesos formativos.	235
Tabla 11. Categoría de análisis: Vulnerabilidad.	241
Tabla 12. Descriptivo de codificación y referencias del discurso de las educadoras etapa trabajo de campo.	247
Tabla 13. Códigos de mayor frecuencia y coocurrencia.	253
Tabla 14. Categoría de análisis: Trabajos con grupos interactivos.	255
Tabla 15. Categoría de análisis: Procesos didácticos.	257
Tabla 16. Categoría de análisis: Procedimientos de evaluación.	260
Tabla 17. Categoría de análisis: Roles de los participantes.	264
Tabla 18. Categoría de análisis Colaboradores de aprendizaje.	271

Tabla 19.	Categoría de análisis: Actitudes para el desempeño en contextos vulnerables.	280
Tabla 20.	Categoría de análisis: Habilidades para el trabajo en contextos vulnerables.	289
Tabla 21	Categoría de análisis: Estrategias didácticas de los grupos interactivos.	293
Tabla 22.	Categoría de análisis: Integración de otros agentes sociales.	298
Tabla 23.	Categoría de análisis: Saberes de la educadora de párvulos.	304
Tabla 24.	Categoría de análisis: Estrategia metodológica empleada en la práctica pedagógica.	309
Tabla 25.	Categoría de análisis: Actitudes para el desempeño en contextos vulnerables.	311
Tabla 26.	Categoría de análisis: Cambios en las prácticas evaluativas.	314
Tabla 27.	Categoría de análisis: Establecimiento de redes de apoyo.	317
Tabla 28.	Categoría de análisis: Cambios orientados a la mejora en las prácticas pedagógica.	320
Tabla 29.	Categoría de análisis: Categoría saberes de para el trabajo en contextos vulnerables.	322
Tabla 30.	Categoría de análisis: Habilidades para el trabajo en contextos vulnerables.	323
Tabla 31.	Categoría de análisis: Estrategia de los grupos interactivos.	328
Tabla 32.	Categoría de análisis: Rol del niño.	331
Tabla 33.	Categoría de análisis: Rol del colaborador de aprendizaje.	332
Tabla 34.	Categoría de análisis: Aprendizaje.	333
Tabla 35.	Categoría de análisis: Rol de la educadora de párvulos.	339
Tabla 36.	Categoría de análisis: Estrategia didáctica.	347
Tabla 37.	Categoría de análisis: Contextos para el aprendizaje	350
Tabla 38.	Categoría de análisis: Rol del niño	355



Tabla 39.	Categoría de análisis: Rol del colaborador de aprendizaje	358
Tabla 40.	Categoría de análisis: Evaluación de los aprendizajes	364
Tabla 41.	Categoría de análisis : Dimensión instrumental	369
Tabla 42.	Indicadores valorativos presentes en el discurso	371

## INDICE DE RECURSOS FOTOGRAFICOS

<i>Título (Asociado a la definición de categorías y códigos).</i>	<i>pàg.</i>
Fotografía 1. Evaluación formativa para la toma de decisiones.	262
Fotografía 2. Rol de la educadora de párvulos.	266
Fotografía 3. Rol de los colaboradores de aprendizajes.	268
Fotografía 4. Rol del niño(a) en la práctica pedagógica.	270
Fotografía 5. Aprendizaje en grupos interactivos.	283
Fotografía 6. Fortalecimiento del ambiente de aprendizaje.	291
Fotografía 7 Fomento de la atención personalizada.	296
Fotografía 8. Integración de otros agentes a la labor pedagógica.	300
Fotografía 9. Ajuste curricular a partir del proceso de evaluación.	316
Fotografía 10. Gusto por aprender.	334
Fotografía 11. Principio de emocionalidad.	336
Fotografía 12. Coordina la Integración de otros agentes a la labor pedagógica..	341
Fotografía 13. La interactividad mediada por colaboradores de aprendizajes.	411

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo sistematizar las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos basadas en el modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos, en contextos educativos social y económicamente vulnerables. Cobra relevancia el propósito de la investigación por la importancia que se le otorga a la educación de la primera infancia, como factor clave para potenciar los aprendizajes y acortar la brecha de la desigualdad educativa existente en la realidad chilena. El mismo asume un marco metodológico desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, orientado en el método estudio de casos. La unidad de análisis está representada por las prácticas pedagógicas de dos educadoras de párvulos que se desempeñan profesionalmente en un colegio particular subvencionado de la Comuna de Concepción, Chile, caracterizado como vulnerable.

Para la recogida de la información, se aplican técnicas como observación participante, entrevistas y focus group a doce informantes claves, incluyendo a colaboradores de aprendizajes y un grupo de niños, quienes desde sus voces permiten la construcción de una propuesta que contempla directrices curriculares para fortalecer la formación inicial de educadoras de párvulos para el desempeño en contexto educativo social y económicamente vulnerable.

Los resultados dan cuenta que, los procedimientos didácticos empleados en la práctica pedagógica se categorizan dentro de un marco interactivo, dialógico y afectivo, a partir de la implementación de la estrategia didáctica de los grupos interactivos, mientras que los procedimientos evaluativos se caracteriza por la realización de prácticas evaluativas comunicativas incorporando a diversos agentes sociales. Ésta información es clave para construir la propuesta de formación, la cual se orienta al desarrollo de competencia en el área de pedagogía, conocimientos del contextos social, el grupo y el niño y competencias profesionales para el desempeño laboral en contextos vulnerables.

## ABSTRAC

This study aims to systematize the pedagogical practices of the nursery educator based on the dialogical model of the pedagogy Enlazando Mundos, in socially and economically vulnerable educational contexts. The purpose of the research is relevant because of the importance that is given to early childhood education as a key factor in enhancing learning and bridging the gap in educational inequality that exists in Chilean reality. It assumes a methodological framework from the interpretative paradigm, with a qualitative approach, oriented in the case study method. The unit of analysis is represented by the pedagogical practices of two nursery educators who work professionally in a subsidized private school in the district of Concepción, Chile, characterized as vulnerable.

For the collection of information, techniques such as participant observation, interviews and focus group are applied to twelve key informants, including learning collaborators and a group of children, who from their voices allowed the construction of a proposal that includes curricular guidelines to strengthen the Initial nursery teacher training to perform in a socially and economically vulnerable educational setting.

The results reveal that the didactic procedures used in the pedagogical practice are categorized within an interactive, dialogical and affective framework, based on the implementation of the didactic strategy of the interactive groups, while the evaluation procedures are characterized by the execution of communicative evaluative practices among diverse social agents. This information is key to constructing the training proposal, which is oriented towards the development of competence in the area of pedagogy, knowledge of the social context, the group and the child, and professional competences to perform work in vulnerable contexts.

## *Dedicatoria*

*Dedico este trabajo a quienes con perseverancia construyen realidades a partir de sueños, y que inicialmente son pensadas como utopías.*

*A mis cuatro amados hijos: Pablo, Anthony, Gustavo y Gabriel, son ustedes parte de mí ser, mi energía que impulsa la búsqueda del desarrollo personal y profesional. Los amaré por siempre.*

*A mi madre Delmira, por la vida y por su ejemplo de perseverancia y búsqueda constante por aprender.*

*A mí padre, quien no pudo disfrutar en vida de este logro, Dios le llamó, ahora está junto a él.*

*A mis hermanos y hermanas, quienes siempre han sido un ejemplo de familia, de unión, empatía y solidaridad.*

*A mi querido Tito, gracias por prestarme alas cuando deseaba volar.*

*A mi amado esposo, Eduardo, por tu amor, paciencia y apoyo incondicional en la culminación de este proyecto que forman parte de nuestras vidas.*

*A mi querida Dona Ferrada, sigues siendo mi maestra, modelo de referencia, mi amiga, con quien comparto sueños y esperanzas.*

# *Agradecimientos*

## **Agradezco a:**

A Dios, por su infinita bondad al permitir hacer realidad este gran sueño.

Al Doctor Mario Martín Bris, por sus atinadas orientaciones y compromiso con la calidad del programa doctoral.

A mi tutora de tesis, Doctora Ángela Tamayo, por sus sabias orientaciones y palabras de motivación, tan significativas en el momento más oportuno. .

A la Dirección del colegio y todo su personal, en especial a sus educadoras de párvulos, quienes se suman a soñar, con sentido de compromiso y acciones concretas, por una educación igualitaria generadoras de oportunidades de aprendizajes.

A todos los colaboradores de aprendizaje, que solidariamente hacen un alto en sus labores cotidianas para aportar a la formación de una mejor sociedad.

A los niños y niñas de educación parvularia del colegio, promoción 2015-2016, protagonistas del proceso educativo, son usted la razón más importante que motiva la búsqueda de la transformación de la realidad educativa.

A mi amigo y colega Pablo, quien con sus atinadas orientaciones contribuyó a culminar esta meta.

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” Paulo Freire

## ACRÓNIMOS<sup>1</sup>

Acrónimos empleados en la redacción del informe del estudio

Sigla	Definición
CASEN	Caracterización Socioeconómica Nacional
IVE	Índice de Vulnerabilidad.
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
NT1 y NT2	Niveles de Transición Prekinder ( NT1) y Kinder ( NT2)
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-Chilena
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
VEP	Vulnerabilidad en Educación Parvularia

---

<sup>1</sup> Esta tabla presenta los acrónimos empleados en la redacción de este informe de investigación. Es decir, corresponde a siglas cuya pronunciación se realiza del mismo modo que una palabra.



## INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como objetivo general, sistematizar las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos<sup>2</sup> en contexto educativo caracterizado como social y económicamente vulnerable, orientadas desde el modelo de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Los resultados de este estudio constituyen un aporte a la formación inicial de educadoras de párvulos al plantear directrices curriculares, cuyo desempeño profesional se desarrolle en este tipo de contextos, caracterizado por la desigualdad educativa. Esta sistematización que surge a partir de la intervención socioeducativa en una institución que imparte educación parvularia, en la que se incorpora la participación de agentes sociales al aula en condiciones de colaboradores de aprendizajes.

En el primer capítulo de este trabajo, se presenta la interrogante que orientan el estudio: ¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contextos educativos caracterizado como social y económicamente vulnerable, específicamente en el Colegio particular subvencionado de Villa Nonguen en la comuna de Concepción, Chile, en los niveles de transición NT1 y NT2, es decir Prekinder y Kínder?, la que se devela a través del estudio de los objetivos planteados. Estudio que cobran relevancia por el escenario problemático de una educación caracterizada como desigualdad, y no necesariamente por las condiciones acceso, sino también por el cuestionamiento a la calidad de la misma. Considerando la problemática existente, el Estado ha incorporado y sigue implementando diversas acciones de renovación en los procesos de formación inicial docente, a fin de alcanzar un impacto positivo en la calidad de la educación. Sin embargo, las acciones implementadas no han sido significativas y la problemática de la calidad de la educación

---

<sup>2</sup> Educadora de Párvulos es el término que se emplea en este estudio, el que también alude a educador de párvulos. De igual manera que se utiliza el término niño o niños, el que también integra a la niña y las niñas.

en contextos vulnerables sigue siendo un problema latente. Las políticas estatales se orientan a homogeneizar, sin embargo los contextos educativos son diferenciados.

Otra arista relevante, es la orientación del estudio desarrollado en educación parvularia<sup>3</sup>, que hoy se ha constituido, avalado por interesantes investigaciones neurológicas, como el nivel educativo que puede causar un efectos duraderos en el desarrollo del niño, (Dickinson, 2006), cuando las intervenciones educativas son de calidad.

El segundo capítulo, contextualiza el estudio a partir de un marco referencial, presentando el escenario actual de la educación parvularia en Chile, situaciones y desafíos y los contextos para el desarrollo de los aprendizajes asociados al nivel.

En el tercer capítulo se devela la referencia teórica que asume el estudio, enfocándose por un aparte, en la formación de la educadora de párvulos sus tendencias y situación actual, requerimientos de saberes en la formación inicial, prácticas pedagógicas en educación parvularia y sus factores asociados al logro de aprendizajes de los niños y niñas. Por otra parte, se alude a la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, pedagogía transformadora que basa sus planteamientos en la racionalidad comunicativa en un ambiente altamente interactivo, validando el modelo de aprendizaje dialógico, que apuesta por superar la desigualdad educativa en contextos vulnerables. Se asume un trabajo curricular, del aprendizaje, didáctico y evaluativo sobre la base de la construcción intersubjetiva del conocimiento (Ferrada, 2012, p.62), proceso que se construye validando el diálogo y establecimientos de acuerdos entre una comunidad de agentes que se integra para tomar decisiones pedagógica.

---

<sup>3</sup> En Chile la educación desde el nacimiento hasta los 6 años se le denomina “Educación Parvularia”, similar al concepto de Educación Preescolar, Educación Inicial o Educación pre básica en otros países de la Región.

El cuarto capítulo plantea el marco metodológico que orienta la investigación, la cual se plantea desde un paradigma interpretativo, orientado en el enfoque fenomenológico, de tipo cualitativa – inductiva (Taylor y Bogdan, 2000), con un alcance descriptivo, mediante un diseño de estudio de caso (Flick, 2004; Yin, 1994). Para la recogida de la información se emplean los métodos de la observación participante, entrevista en profundidad y focus group. El estudio trabaja con informantes claves desde los propios participantes al interior del aula, dos educadoras de párvulos, ocho colaboradores de aprendizaje, seis niños(as) y una Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, desarrollada en un centro educativo que imparte educación infantil en los Niveles de Transición NT1 y NT2, ubicada en la comuna de Concepción, octava Región del Bío Bío, Chile. Este centro educativo es de modalidad Particular Subvencionado y se ubica en un contexto urbano, caracterizado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), con un IVE (Índice de Vulnerabilidad) de 66,4 (dato del año 2016)<sup>4</sup>.

El quinto capítulo describe el nivel de análisis de este estudio, corresponde al análisis de contenido de la información recogida. Se procede a categorizar, codificar y clasificar los datos en función de los objetivos establecidos y se interpretan los significados de los comentarios emitidos por los sujetos investigados; además se procede a realizar una codificación abierta, axial y selectiva, estas consisten en la acción de relacionar categorías y subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones y de mirar cómo se entrecruzan y se vinculan éstas, algunas definidas previamente y otras que emergen como resultados del estudio. Los resultados dan respuestas a los objetivos previamente planteados, construidos a partir de los aportes de los agentes sociales incorporados en aula, De la misma manera que se plantean directrices o lineamiento curriculares como un aporte a la formación inicial de la educadora de párvulos para su desempeño en contextos educativos social y económicamente vulnerables.

---

<sup>4</sup> Este colegio es particular subvencionado, urbano, con una matrícula de 259 estudiantes (2016). El índice de niveles de estudiantes prioritarios en este colegio, se determinada a partir de las siguientes categorías: primera categoría prioritaria corresponden a 110 estudiantes, segunda categoría prioritaria corresponde a 18 estudiantes y tercera categoría, 44 estudiantes y 88 estudiantes no son vulnerables. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>

Los resultados de esta investigación, son y pueden constituirse en un valiosa contribución al proceso diversificado de formación inicial de la educadora de párvulos, para su desempeño en contextos vulnerables, a partir de prácticas mediada por la pedagogía dialógica, a fin generar oportunidades de aprendizajes en niños y niñas de 0 a 6 años, considerando una praxis pedagógica situada.

<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>21</b>
Presentación	22
1.1 El problema	25
1.2 Preguntas de investigación	42
1.3 Objetivos de la investigación	44
1.4 Supuesto de la investigación	46
1.5 Justificación de la investigación	46
1.6 Contexto de la investigación	52

## **CAPÍTULO I: Planteamiento del problema**

### **Presentación**

Este primer capítulo del estudio presenta el problema y justificación de la investigación, el que parte considerando que todos los chilenos, tienen derecho a un proceso formativo en que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades; sin embargo, los datos estadísticos de todos los años emanados desde el Ministerio de Educación, develan la marcada desigualdad educativa en los logros de aprendizajes de los estudiantes provenientes de contextos social y económicamente vulnerables, los que asisten a los colegio municipales o particulares subvencionados, quienes en diferentes pruebas estandarizadas nacionales como internacionales, obtienen inferiores resultados en relación a los estudiante de los colegios particulares pagados, los que se advierten poseen mejores condiciones socio económicas y pese a los grandes esfuerzos que ha implementado el Estado para superar esta situación, aún no se logra avanzar.

Desde el aporte Brunner y Elacqua (2004), alude que es importante, en materia de logros educativos, mirar el hogar y la familia, la comunidad y las prácticas pedagógicas en la escuela. En relación a esta última, representa una variable importante en el análisis de los resultados de aprendizajes de los estudiantes, es decir, es en las “prácticas pedagógicas” donde ocurre la dinámica de interacción socio-afectiva, cognitiva y pedagógica en ambientes áulicos. Por otra parte, las ciencias neurológicas y desde otros estudios, han determinado que, para avanzar en materias de logros de aprendizajes es imprescindible potenciar la educación preescolar, pre básico o parvularia como se le denomina en Chile, ya que constituye el periodo de vida que puede contribuir de forma decisiva a luchar contra las desigualdades. Por lo que resulta acertado fusionar ambas e indagar en este espacio educativo. No obstante, esta realidad situación problemática también se aprecia en el grupo etario de 0- 6 años; tema específico de la presente investigación, en el caso de niños y niñas entre 4 y 5 años de edad, pertenecientes a contextos social y económicamente vulnerables.

El estudio parte de la presunción de que las educadoras de párvulos, para potenciar los aprendizajes de los niños(as) deben estar provistas de una formación profesional que permita atender las particularidades en diversidad de contextos educativos, considerando que la homogeneidad en la formación genera desigualdad en los aprendizajes de los alumnos provenientes de contextos diferenciados (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2010). Por lo tanto, resulta trascendental sistematizar la puesta en marcha de prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, que se suponen puedan romper con la brecha de desigualdad en contextos de vulnerabilidad.

Existen diversas experiencias pedagógicas que apuesta por superar esta condición a nivel internacional, entre ellas la Pedagogía Dialógica “Enlazando Mundos” que nace en Chile, tomando como referencia las comunidades de aprendizaje en España, quienes se sustentan teóricamente de los planteamientos de Paulo Freire (1997a) y las teorías dialógicas de la sociedad, enfatizando que los aprendizajes se producen mediante la interacción comunicacional y la articulación y coordinación de los distintos contextos educativos (Ferrada, 2012). La pedagogía dialógica Enlazando Mundos, asume el currículum, la didáctica, evaluación y los aprendizajes como una construcción intersubjetiva, sobre la base de ocho principios, refiriéndome a este último. Frente a esto, cabe la pregunta que busca respuestas a la problemática planteada y que da origen al problema de esta investigación, el cual alude a la siguiente pregunta:

¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contextos educativos caracterizado como socio y económicamente vulnerables, específicamente en un Colegio particular subvencionado de la comuna de Concepción, Chile, en los niveles de transición NT1 y NT2 , es decir Prekinder y Kínder?.

Para dar respuesta a esta interrogante general, se determina sistematizar dicha práctica, categorizando de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica los aportes de los procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en este tipo de contexto



educativo; además de, caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados y distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas. A partir de lo antes mencionado, se pretende aportar al proceso de formación inicial docente, distinguiendo requerimientos de saberes para el desempeño de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, en contextos de vulnerabilidad, y finalmente, plantear directrices curriculares desde el aporte de todos los agentes sociales, que fortalezcan la formación inicial de educadoras de párvulos.

## 1.1 El problema

Esta investigación se adhiere a la idea de que la educación como bien humano, pública y de calidad, es un derecho de todos los niños y niñas, independiente del contexto donde se desarrolle (Blanco, 2005; Peralta, 2008); idea que se explicita además en la Ley General de Educación Chilena (LEGE, 203.70)<sup>5</sup> que constituye el sustrato teórico principal sobre el que se funda esta investigación, dado que apunta a una educación que promueva en los estudiantes la obtención de altos logros de aprendizaje en su proceso formativo.

No obstante, la realidad actual de la educación chilena, sitúa a las personas y colectivos más vulnerables en una situación de desigualdad, en lo que se refiere a los logros de aprendizajes. Esta situación es una realidad presente en la sociedad, aun cuando los discursos, las políticas u orientaciones apuntan a la calidad; sin embargo, ésta es aún un anhelo.

Para ejemplificar, se toman como referencia los resultados de evaluación estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)<sup>6</sup> en adelante, aplicada en Educación General Básica a segundo y cuarto año, las que también se aplicaban a sexto, octavo y segundo año medio, actualmente se han introducido algunas modificaciones, e informa de un sistema escolar altamente segmentado en el cual los mejores resultados de logros de aprendizajes son obtenidos por los estudiantes de las

---

<sup>5</sup> Ley General de Educación 20,370 (2009, p.1). Señala en el capítulo N°3, apartado b) “La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley”.

<sup>6</sup> SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad De La Educación), corresponde a un instrumento para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes chilenos. Entre los años 2006 y 2017 se han incorporado algunos cambios, tales como disminución del número de pruebas Simce, se reducen las evaluaciones censales en un 50%. En cuanto a segundo año pasa a ser muestral. Se aplicará una prueba muestral de formación ciudadana en 8° Básico, además se eliminará a partir de este año la aplicación de la prueba de lectura para los 2° básicos y la de ciencias naturales para 4° básico. Recuperado del [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

escuelas particulares pagadas, seguida de la educación particular subvencionada, y en última posición, aparece la escuela pública municipal (García-Huidobro,2007).

Tabla 1

*Resultados Simce Nacional 2015, Área Matemática y Comprensión de Lectura*

Nivel socioeconómico	Matemática		Comprensión de lectura	
	4° Básico	6° Básico	4 ° Básico	6° Básico
<b>Bajo</b>	234	224	245	227
<b>Medio Bajo</b>	245	232	251	231
<b>Medio</b>	261	251	266	247
<b>Medio alto</b>	274	274	281	265
<b>Alto</b>	300	300	300	284

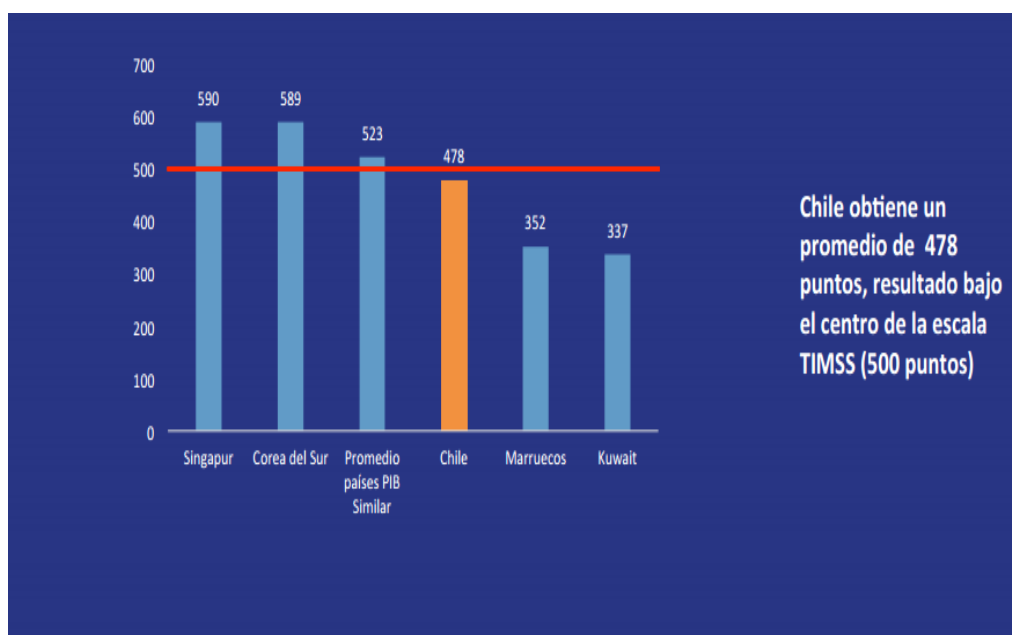
Al observar los datos en la siguiente tabla (1), la que muestra la condición socioeconómica y su relación con los puntajes obtenidos durante la evaluación SIMCE 2015, los estudiantes de 4° Básico pertenecientes al nivel socioeconómico bajo en el área de la matemática presentan hasta 66 puntos de diferencia en relación al nivel socioeconómico alto. Lo mismo sucede con estudiantes de 6° Básico con una diferencia de 76 puntos. En cuanto al área de comprensión de lectura, los estudiantes de 4° Básico, del nivel socioeconómico bajo presentan 55 puntos menos que el nivel socioeconómico alto, similares son los puntos de los estudiantes de 6° Básico quienes presentan 57 puntos menos.

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015).

Parfraseando a García Huidobro estos resultados permiten apreciar lo que él denomina un sistema educativo caracterizado por la marcada estratificación social:

(...) no ofrece a los alumnos un entorno óptimo de aprendizaje y perjudica la educación ciudadana, ya que pierde su capacidad de ofrecer una experiencia igualitaria de base que refuerce la igualdad de los ciudadanos y sirva de referente a la universalidad de lo estatal. Lo anterior es una consecuencia casi “normal” de la gran desigualdad social y económica de Chile, sin embargo contra lo esperable, el sistema educativo no estaría contribuyendo suficientemente a cambiar esa situación de base. (García, 2007, p.80)

Además de los resultados de SIMCE, están los resultados de la Prueba Internacional TIMMS 2015<sup>7</sup>, Chile obtiene un promedio de 478 puntos, resultado bajo el centro de la escala TIMSS (500 puntos). El informe señala que en la comparación se incluyeron: los dos países con mejor y peor rendimiento en la prueba y el promedio de los países con PIB (producto interno bruto) per cápita similar a Chile. La línea roja señala el centro de la escala internacional de TIMSS (500 puntos).



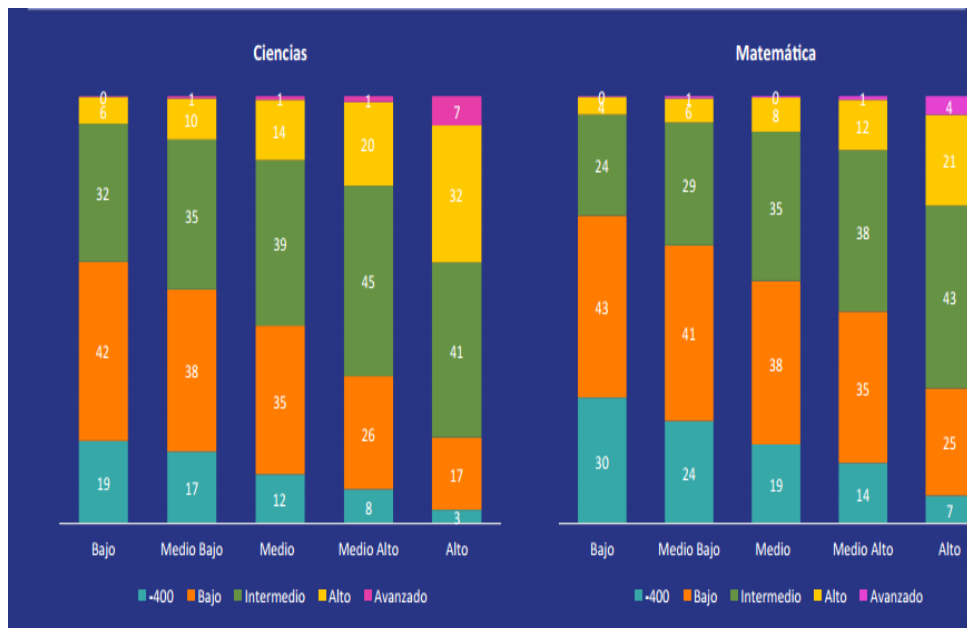
*Figura 1:* Los resultados generales obtenidos por Chile en la Prueba TIMMS 2015, Ciencias 4 Básico. Rendimientos de países seleccionados. Chile obtiene un puntaje de 22 puntos menos por debajo de los 500 puntos establecidos por la OCDE. En promedio, solo el 1% de los estudiantes del país alcanza el nivel “Avanzado” (en comparación con aproximadamente un 7% a nivel internacional). Fuente: Agencia de calidad de la Educación, Chile y Researching education, improving learning.

Si bien es cierto, la estadística muestra para el caso chileno, que el rendimiento tiende hacia un alza de acuerdo a los datos de los últimos 16 años, en estudiantes de

---

<sup>7</sup>El TIMMS (Third International Mathematics and Science Study), es un proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) y que se aplica en Chile desde 1999, evaluando a estudiantes de 8° básico, y desde 2011 evaluando a estudiantes de 4° básico.

octavo básico, que rindieron las pruebas de Matemáticas y Ciencias Naturales. Sin embargo, los datos develan resultados muy por debajo de los puntos obtenidos por los países de la OCDE.



*Figura 2:* Resultados obtenidos por los estudiantes de 4to Básico en la prueba TIMMS 2015, de acuerdo al nivel socioeconómico. Brechas socioeconómicas. El nivel de recursos del hogar es un predictor importante del rendimiento académico. A mayor nivel socioeconómico mejores resultados Fuente: Agencia de calidad de la Educación, Chile y Researching education, improving learning.

En la figura 2, Chile refleja bajos resultados al compararlos con otros países, estos resultados no cambian en relación a los obtenidos en los años anteriores en los que Chile ha participado. Se refleja de alguna manera, la respuesta a este bajo rendimiento. Para responder esta Prueba TIMMS, Chile seleccionó una muestra representativa de todos los estudiantes de 4° y 8° básico de todas las regiones, de zonas urbanas y rurales, de las distintas dependencias administrativas, y de distintos grupos socioeconómicos, evidenciándose lo que se ha constatado en la prueba nacional, la latente desigualdad educativa. Por lo tanto, el nivel socioeconómico de los estudiantes es una variable potente para predecir los resultados, tal como lo asevera Willms (2002) al abordar un importante estudio de desarrollo humano, el que evidencia que los logros del desarrollo de los niños se relaciona directamente con el status socioeconómico de sus familias.

Por otra parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (PISA), se ha transformado en una prueba que devela a nivel mundial la equidad, calidad y eficiencia de los sistemas educativos, herramienta potente como insumo para determinar las políticas estatales en esta línea, de acuerdo a los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>8</sup>. Los resultados en el área de las Ciencias obtenido por los estudiantes chilenos en año 2015, devela en todas las áreas de acuerdo al informe emitido por la OCDE, resultados muy por debajo de los países que participaron en la medición y se ubica en el ranking 51, similar a los años anteriores. También es importante señalar que obtiene un mejor puntaje que todos los países latinoamericanos<sup>9</sup> participantes. Esto ya lo habían advertido en sus análisis (2009) confirmado la importancia de la condición socioeconómica familiar en el logro escolar.

Estos resultados dan cuenta de los bajos niveles de logros de Chile en temas críticos para el desarrollo del país, como son las áreas de las Matemática y Ciencias Naturales, además de habilidades para la lectura, y que sin lugar a dudas, la educación es un medio para garantizar el desarrollo del capital humano. Situación que en la actualidad y desde la vuelta a la democracia en la década de los 90, no ha podido ser superada y ante lo cual cabe la pregunta: ¿Por qué no se pueden superar estos índices de logros de aprendizajes?.

Lo anterior es un problema que se arrastra desde la década de los 70 y se ha hecho crisis en los 2000, ya que las mediciones nacionales e internacionales como ha sido señalado, muestran escasos logros de resultados de aprendizajes en educación básica y

---

<sup>8</sup> La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el que Chile ingresó en el año 2010. Manifiesta que los estudiantes chilenos cuentan con un bajo nivel de competencia: casi una cuarta parte de los alumnos de 15 años carecen de las aptitudes y competencias necesarias para resolver ejercicios básicos de lectura, matemáticas y ciencias (prueba que evalúa estas áreas), además da cuenta en los últimos años que aunado a ello, el informe devela que es el tercer país con peor calidad de vida.

<sup>9</sup> Entre los países Latinoamericanos que también participaron en la Prueba TIMMS, México, Uruguay, Costa Rica, Brasil, Argentina, Colombia y Perú. Chile obtuvo mejores resultados, lidera esta lista.

media, principalmente en alumnos provenientes de contextos educativos vulnerables, frente a lo cual la reflexión y acciones para superar esta condición no sólo es responsabilidad del Estado, también la comunidad en general tiene algo que aportar. Como lo expresan García-Huidobro y Bellei (2003), Chile en las últimas décadas, ha aportado a minimizar la brecha de la inequidad relacionada con el acceso a la educación y el avance en los niveles de la estructura educativa, pero aún le falta un largo camino por recorrer, para desvincular los logros educativos de las condiciones de origen familiar de los estudiantes, siendo este un factor de peso en los logros de aprendizaje de los niños y niñas como ha sido señalado por García-Huidobro (2006).

Es evidente que la escuela municipalizada financiada por el Estado recibe estudiantes con capital cultural diferenciado del capital cultural de la escuela en término de Bourdieu (1985) citado en Ferrada, (2008, p.41); por consiguiente, los resultados de aprendizajes tienden a ser inferiores respecto de los estudiantes de colegios particulares. No obstante, el problema está representado porque esa brecha ha aumentado y los estudiantes de establecimientos particulares cuentan con mayores oportunidades de adquirir un capital cultural más alto, dado la diversidad de interacciones a las que tienen acceso, mejores recursos económicos y sociales para fomentarlo y la escolaridad de sus padres, que representa una factor importante. Frente a esta realidad las condiciones socioculturales y económicas del estudiantado influyen considerablemente en los resultados de aprendizaje, lo que limita la comprensión de contenidos y la visión de mundo.

No se puede ignorar que estos estudiantes tienen un camino de vida recorrido, una infancia, historia, y que indudablemente les afecta, ya que no es ajeno señalar que existe una amplia gama de factores socioeconómicos que ejerce influencia desfavorable en el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo, y por consiguiente en las oportunidades de éxito escolar. Entre ellos se incluyen: la pobreza, la pertenencia a clases sociales desfavorecidas, baja escolaridad de los padres, situaciones de riesgos del entorno, entre otras. Si bien es cierto, el limitado ingreso económico de una familia como factor igualmente importante, no es en sí mismo una situación determinante en los logros de aprendizaje de los niños; sin embargo, la combinación de éste con otros factores sí puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo infantil. Pero también es importante señalar el Informe de



Coleman (1966) en Estados Unidos y a los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977) en Francia, quienes concluyen que la escuela puede revertir esta condición de entrada que llevan los niños a la escuela desde su entorno familiar y comunitario. Por lo tanto, recae en la escuela esta responsabilidad de ofrecer las condiciones para avanzar en el desarrollo humano, independiente de factores condicionantes.

Esta situación es una realidad problemática y que mueve a los sectores gubernamentales y a la sociedad crítica en general, hacia la búsqueda de avanzar hacia una sociedad más equitativa, por lo que se ha determinado potenciar la educación en la primera infancia, como el periodo de vida que puede contribuir de forma decisiva a luchar contra las desigualdades. No obstante, esta realidad también se aprecia en el grupo atareo de 0- 6 años. Tema específico de la presente investigación, en el caso de niños y niñas<sup>10</sup> pertenecientes a contextos socio y económicamente vulnerables.

Profundizando en la relación que se presenta entre el origen socio-económico y logros de aprendizajes, también hay estudios que develan por una parte, que la comunidad de procedencia y la familia aun cuando esta influye, no es determinante. También existen instituciones educativas que a pesar de las dificultades han sido capaces de vencer las adversidades del medio, logrando que sus estudiantes, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad y avance en sus logros de aprendizajes (Bellei, Pérez, Muñoz y Raczynski, (2004). A partir de esta idea, un tanto optimista, no se puede ocultar que hay una situación problemática a la cual hay que dar respuesta y de forma prioritaria.

Al respecto Cornejo y Redondo (2007, p.160) quienes citan a Brunner y Elacqua (2004); Banco Mundial (1995) y Gerstenfeld (1995), señalan que existen tres variables influyentes en los logros de aprendizajes de los estudiantes chilenos, estas son: variables de la escuela y variables de origen de los estudiantes, las que se han clasificados a su vez

---

<sup>10</sup> En adelante sólo se menciona a los niños, como termino que también incluye a las niñas.

en variables de la comunidad de origen y variables del hogar de origen, tal como se aprecia en la siguiente figura (3).

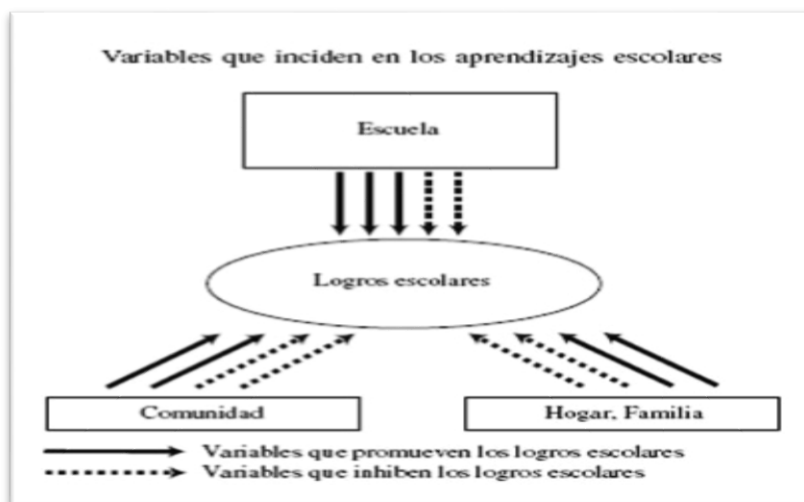


Figura 3. Variables que inciden en los aprendizajes escolares. Variables que también pueden influir positivamente en los logros de aprendizajes. Fuente: Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004).

En este mismo sentido, tomando en cuenta la variable escuela, según lo que afirma Román (2003), adquiere considerable relevancia las prácticas pedagógicas del docente en contexto social vulnerable, representa una variable importante en el análisis de los resultados de aprendizajes de los estudiantes, es decir, es en las “prácticas pedagógicas” donde ocurre la dinámica de interacción socio-afectiva, cognitiva y pedagógica entre el docente y el grupo curso en el aula escolar y es precisamente donde se encuentra la mayor dificultad para poner en marcha las orientaciones de la reforma educativa, considerando que éstas siguen siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables chilenas. La realidad señala que la escuela municipal y particular subvencionada se alejan de las características de efectividad, éstas presentan múltiples problemáticas que impiden mejores logros de aprendizaje, y las prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje de los estudiantes no es el centro del quehacer docente, no constituyen el eje fundamental (Raczynski y Muñoz, 2004), y las pocas caracterizadas como efectivas, la evidencia destaca que se debe a las prácticas de trabajo en las escuelas.

En consecuencia, es posible afirmar que el problema es latente y se profundiza año tras años; pero también es importante reconocer que el Estado con el propósito de responder a estas demandas, desde hace algún tiempo, ha realizado diversas acciones orientadas a la intervención directamente dirigida a mejorar la calidad y equidad en los aprendizajes, evaluadas como acciones poco efectivas para atender la problemática, entre las que se destacan las siguientes:

1. El programa de las 900 escuelas, consistió en desarrollar una estrategia de apoyo técnico y material, que inició el MINEDUC en 1990, dirigidas a escuelas que imparten desde pre- básico hasta octavo año, caracterizado como escuelas vulnerables, los diversos estudios concluyen que el programa no tuvo implicancias significativas.
2. Durante los años 2002-2005 se desarrolló la primera etapa de asistencia técnica a 66 escuelas con bajos resultados en logros de aprendizajes de sus estudiantes. Los resultados del informe final de este proyecto de intervención fue presentado en el 2006 aun cuando presenta un incremento significativo en los resultados, una vez terminado el proyecto, se evidencia una baja capacidad de sostener en el tiempo los procesos de mejora, éste también dirigido a educadoras de párvulos en los niveles de Transición (NT1 y NT2) principalmente en el ámbito de Lenguaje y Comunicación.
3. Desde el 2008, diversas escuelas tienen acceso a la Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP). Las escuelas reciben un subsidio por estudiante caracterizado como vulnerable, comprometiéndose, a partir de un diagnóstico, al desarrollo de un plan de acción, orientado entre otras acciones, a las prácticas pedagógicas para mejorar logros de aprendizaje de los estudiantes vulnerables, también abarca los niveles de transición igualmente los puntajes en las pruebas estandarizadas siguen siendo desfavorables. (McMeekin, (2011, p. 237-253)

Frente al panorama descrito es posible señalar que existe preocupación del Estado chileno por desarrollar una educación que forme a un ser humano con altas capacidades,

entendiéndose como el “(...)desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas(...), capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (LEGE, 20370, Artículo N°2,p.1).

En consecuencia y frente a ello es posible afirmar que el sistema escolar se ha planteado mejoras para la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad, entre las cuales se plantean la inclusión, escuela pública, carrera docente y la educación inicial, preescolar o la educación parvularia como se denomina en Chile, tema de este estudio.

En tal sentido, y siguiendo las palabras de Blanco (2012), esta investigación pretende aportar a la mejora educativa y justamente a la calidad, partiendo del supuesto de que “la educación no es un mero servicio ni una mercancía, es un bien específicamente humano” (p.18), es un derecho del que nadie puede quedar excluido. No obstante, es evidente el problema de desigualdad educativa que se aprecia en la población chilena, principalmente en contextos educativos caracterizados como socio y económicamente vulnerables y pese a los grandes esfuerzos que realiza el Estado para superar esta condición, los logros de aprendizajes siguen siendo inferiores en estudiantes procedentes de estos contextos. En realidad este problema persiste año tras año y es preocupación para el estudiantado y la comunidad en general.

Esta investigación valora la educación parvularia a través de prácticas pedagógicas que realmente consideren al niño como sujeto de derecho, derecho a una educación de calidad, como factor clave para potenciar los aprendizajes iniciales, de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y comportamiento; esto con el objetivo de minimizar la brecha existentes entre la población chilena. Valoración que está sustentada en la evidencia empírica y científica que indica, que la educación en los primeros años de vida, contribuye al desempeño escolar futuro, a la superación de inequidades y desigualdades sociales como lo afirman Carneiro y Heckman, (2003). Idea que también es desarrollada por Céspedes (2014) quien afirma que “(...) todo lo que ocurre en la infancia temprana y edad preescolar

es fundamental para explicar lo que ocurrirá posteriormente en la vida de un niño” (p.107). En resumen es la experiencia temprana la que influye en las conexiones neurológicas y biológicas del cerebro que afectan el bienestar durante el transcurso de la vida, impactando en la salud, el aprendizaje y el comportamiento (Melhuish, 2008).

Estas ideas además de otras, han hecho eco a nivel internacional, específicamente en el Reino Unido, en que se desarrolló una investigación en el marco del Proyecto Educación Preescolar y Primaria Eficaz (EPPE)<sup>11</sup> llevada a cabo por las investigadoras, Sylva, Simmons, Siraj-Blatchford, Taggart, Melhuish & Jelcic (2008) quienes concluyen entre algunos resultados, los siguientes: a) se evidencia logros de aprendizajes en los niños que asisten al preescolar; b) advierten que la clase social y el nivel de escolaridad de los padres está relacionado con los logros de aprendizaje; sin embargo, un buen estímulo en el hogar es relevante y ejerce una influencia aún mayor; c) los jardines infantiles, más eficaces se diferencian por sus prácticas pedagógicas; d) un proceso educativo de alta calidad ejerce impacto perdurable hasta la edad de 11 años; e) en preescolar el desarrollo educativo y el social son complementarios y; f) es tan importante el juego como el aprendizaje guiado.

Ahora bien, lo anteriormente descrito, posesiona a la educación parvularia en un lugar relevante, que exige el desafío de reconocimiento por parte del Estado y los grupos de poder.

---

<sup>11</sup> Este proyecto fue desarrollado en el Reino Unido, EPPE es el estudio de mayor alcance llevado a cabo en Europa, por los investigadores: Kathy Sylva, Pat Simmons, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart y Edward Melhuish, la misma tiene relación con el desarrollo de la educación preescolar, en los ámbitos intelectuales, sociales y los relacionados con el comportamiento. Los 3000 niños cubiertos por el estudio fueron seleccionados al azar a la edad de 3 años en centros preescolares de Inglaterra. El núcleo del estudio consiste en la elaboración del perfil evolutivo de cada niño, basado en evaluaciones cognitivas, lingüísticas, sociales y comportamentales efectuadas a las edades de 3, 5, 6, 7, 10 y 11 años. Los investigadores luego interrogaron a los padres acerca de la historia del niño desde el nacimiento, las características demográficas de la familia y las actividades de aprendizaje realizadas en el hogar. Los 141 centros preescolares a los cuales asistían los niños fueron examinados mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones, y abarcaban todos los tipos de suministro de servicio: privados, voluntarios y estatales. También había un grupo “hogareño” sin experiencia de preescolar (Sammons y otros, 2008a; 2008b).

Fuente: [http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas\\_eficaces\\_para\\_la\\_primera\\_infancia\[1\].pdf](http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia[1].pdf)

A partir de esta idea, la presente investigación considera importante re validar el rol de la educación parvularia, como factor clave para potenciar los aprendizajes y acortar la brecha de desigualdad existente, previamente señalada. En este desafío las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos juegan un rol fundamental. Al respecto se cita a Céspedes (2013), quien señala que “(...) el rol de los adultos a cargo del cuidado y educación de los niños será fundamental para la organización y desarrollo del cerebro que le permitirá aprender, desarrollarse y adaptarse de un modo integral y exitoso” (p.13).

Frente a lo cual, tal como lo plantea Alarcón, Castro, Frites y Gajardo (2015), el potencial igualador de la educación infantil depende de la calidad de su intervención, de lo contrario implica riesgos cognitivos y socioemocionales, particularmente en ambientes sociales vulnerables, es decir el docente marca una diferencia, principalmente para los niños y niñas con bajos ingresos (Namo, 2005), los docentes en el aula son cruciales para promover el aprendizaje entre los estudiantes (Treviño, Toledo y Gempp, 2013); planteamientos que permiten argumentar la idea que de las prácticas pedagógicas del docente depende en gran medida los logros de aprendizaje de los niños, no sólo cognitivos y psicomotores, también los afectivos.

En este sentido, la condición de vulnerabilidad socio cultural y económica de los niños y niñas, demanda a la educadora de párvulos, el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a atender otros desafío y factores que causan tensión y cuestionamiento en relación a las reales habilidades para desempeñarse profesionalmente y dar respuesta a los propósitos planteados por la escuela en estos tipos de contextos educativos, caracterizados por la mínima estimulación temprana, carencias, repitencia, cultura diferenciada en relación al capital cultural que transmite la escuela, problemas a nivel de la familia o un entorno sociocultural empobrecido de estímulos, lo que trae como consecuencia la probabilidad del fracaso escolar del estudiantado y/o bajos rendimiento escolar, en el avance de los niveles educativos. Sin embargo, las experiencias tempranas mediadas por interacciones estables, y de acuerdo a las necesidades de los niños, contribuyen a brindarles efectos positivos duraderos.

Por lo tanto, es la práctica pedagógica el medio que tiene la educadora para propiciar los aprendizajes. Para ello, la educadora de párvulos requiere poner en práctica conocimientos, habilidades, actitudes y tomar decisiones profesionales en el contexto de situaciones imprevistas y de diversidad de formas de aprender (Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2007).

En efectos, esta investigación se sitúa en la práctica pedagógica del docente asumiendo que juega un rol fundamental, y es entendida como la dinámica de interacción socio-afectiva, cognitiva y pedagógica que ocurre entre el docente y el grupo curso en el aula escolar, representado en un amplio espacio donde se entretienen vivencias, aprendizajes, procesos reflexivos, un encuentro de personas que poseen historias diferentes e intereses y necesidades distintas. Lo que permite suponer que el propósito fundamental del docente o educadora de párvulos es el aprendizaje de sus niños, idea que se plantea en la presunción de que no es el único agente que educa, pero sí es el que tiene las posibilidades de interactuar en un espacio geográfico, temporal y con intencionalidad pedagógica vinculada a la teoría versus la práctica.

Alineada con esta suposición inicial, este estudio parte de la presunción de que las educadoras de párvulos, para potenciar los aprendizajes de los niños deben estar provistas de una formación profesional que permita atender las particularidades en diversidad de contextos educativos, ya se ha dicho que la homogeneidad en la formación genera desigualdad en los aprendizajes de alumnado proveniente de contexto diferenciado (Ferrada, et al., 2009).

Esto en un contexto en el cual la crítica se enfoca a que los procesos de formación inicial docente se desarrollan desvinculados de la realidad, orientados a un desempeño profesional en un contexto educativo ideal y generalizado. Sin embargo, aún se mantiene la tesis en Chile que la interacción social y pedagógica que ocurre en la sala de clases, entre el profesor y alumnos, sigue siendo determinante (Román, 2003), para el logro de los aprendizajes. Ahora cabe preguntarse si realmente lo es y ello exige, desde el punto de vista de esta investigación, a los centros de educación superior una revisión constante de sus

programas de formación a fin de dar respuesta a las demandas externas de la sociedad, también a las internas, asociadas a la profesión de la educadora de párvulos.

Al respecto, y tal como plantea Ruffinelli (2013), se aprecia una desarticulación entre el proceso formativo, el desarrollo profesional y las necesidades de los establecimientos educacionales y las demandas del sistema escolar, señalado también en el Informe de la OCDE (2004), Comisión sobre Formación Inicial Docente FID (2005), por el Consejo Asesor Presidencial (2006) y por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010).

A esto se añade los planteamientos de Vaillant (2004) quien describe un escenario de omisión del conjunto de las relaciones entre formación inicial docente, ejercicio profesional y condiciones de desempeño de los docentes, que genera profesionales insuficientemente preparados para el ejercicio de su profesión. En este mismo sentido, Venegas, afirma que:

“(…) formación pedagógica en la educación superior presenta rasgos fuertemente homogenizadores de la práctica futura y desconsidera el importante valor que tiene el contexto social de origen de los sujetos y los espacios socioculturales en donde los estudiantes crecen. Si se actúa profesionalmente con una pedagogía uniforme, el resultado más lógico es la reproducción y proliferación de las brechas educativas y sociales, porque se tiene como saber científico que los estudiantes en desventaja portan un capital cultural diferenciado y desmejorado al que promueve la escuela, dificultando su comprensión de los contenidos y restringiendo su visión de mundo (Bourdeau, 1985; Ferrada, 2008, Condemarín, 2001; Goulart, 2006; Medina, 2006; Moreno Manso, Rabazo Méndez y García-Bahamonde, 2006; Cummins, 2007; Slavin, 2007).( Venegas, 2013, p.51)

Al respecto Pinto (2009) añade que, en los procesos de formación inicial docente, no se les enseña a los futuros educadores a construir currículum sino a reproducir estructuras



ideologizadas. Cobra vigencia los planteamientos de Giroux (1990,) quien señala "(...) los centros universitarios de formación de profesores, han seguido los lineamientos de la racionalidad técnica, definida como las ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto en la formación del profesorado como de la pedagogía del aula" (p.172). Es necesario una nueva formación, nuevas perspectivas teóricas y formas más acertadas de comprensión de la realidad educativa. Se requiere "una formación docente orientada hacia una perspectiva socio-antropológica, epistemológica y ético-políticas, que le permita adoptar una mirada hermenéutica crítica en la comprensión del tema de los fundamentos educacionales, gestor de conocimientos educativos en sus decisiones curriculares, pedagógicas o didácticas, que le ayuden a ser un educador situado" (Pinto,2009, p.26)

En consecuencia la problemática que aborda esta investigación radica en que no significa lo mismo la realización de prácticas pedagógicas del docente en contextos rurales, urbanos o los caracterizados como vulnerables, cuya población estudiantil presenta diferenciadas habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas, exigidas por la escuela, lo que no significa, bajo ningún concepto, que no posee éstas o las posibilidades para lograrlas.

Frente a ello, el docente que se desempeña en estos contextos requiere conocer el contexto, poseer saberes y mediar su práctica pedagógica, recatando la pertinencia de la realidad local o comunal, para lograr aprendizajes significativos y socialmente útiles para el desarrollo humano y económico de las comunidades, del país o la región.

Por lo tanto, resulta trascendental sistematizar la puesta en marcha de prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, que se suponen puedan romper con la brecha de desigualdad en contextos de vulnerabilidad. Prácticas que en lugar de reproducir la condición de marginalidad, desarrollen acciones de transformación, que fragmente el círculo de reproducción de la desigualdad educativa. En definitiva, prácticas que permitan el transitar hacia una escuela donde todas las voces sean tomadas en cuenta, en un ambiente de diálogo e interacción mediado por la pedagogía de máximo en lugar del mínimo, con el propósito de superar las desigualdades apostando por la igualdad educativa, invirtiendo la

tendencia al fracaso del alumnado en riesgo de exclusión social (Aubert, Flecha, Gracia, Flecha, y Racionero, 2010).

Con la convicción de que en este ejercicio profesional asuman un sentido de compromiso con la calidad de educación, con la plena convicción de romper con la liviandad que acompaña a la profesión docente, emergiendo la reflexión como una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 1983), abriéndose a la visión de que hay que mirar otras experiencias pedagógicas que están dando buenos resultados a nivel nacional e internacional, asumiendo que en la implementación no puede ser un modelo fiel copia del original, es necesario su contextualización considerando el ámbito sociocultural, económico e histórico.

Ahora el real problema es cómo lograrlo, ya que como lo plantea Saldaña (2009), a nivel internacional se han puesto en marcha en las escuelas acciones orientadas hacia la pedagogía dialógica, en las que se valida el contexto social, los aportes desde diversos agentes sociales portadores de cultura, quienes se integran al desarrollo pedagógico a nivel de aula y han demostrado que la participación comunitaria representa un aporte real para el mejoramiento de la educación y la reducción de la desigualdad educativa en contextos vulnerables, apostando además que los estudiantes de estos contextos requieren un mayor impulso, es decir una pedagogía de máximo en lugar de una de mínimo (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Entre estos casos, las Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools), inician en 1986, dirigidas por Henry Lavin (1987), de la Universidad de Stanford. Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) cuyos orígenes se remontan a los años 1968 en los Estados Unidos, su representante es James Comer, su objetivo es el desarrollo integral de los niños, a partir de la movilización de las personas adultas, y Éxitos para todos(as) en Estados Unidos (Success for All), se origina desde 1987 y su fundador es Robert Slavin, de la Universidad John Hopkins; y Comunidades de Aprendizaje en Barcelona, España, a partir de 1995, representada por Ramón Flecha, Académico de la Universidad de Barcelona. Y en el ámbito nacional, el proyecto pedagógico Enlazando Mundos, que es uno de los

modelos pedagógicos que recoge estas experiencias como referentes. Se trata en incorporar al aula a distintos agentes sociales denominados colaboradores de aprendizaje, a partir de una concepción dialógica de la pedagogía, marco teórico que fundamenta el presente estudio. Esta concepción pedagógica asume una organización de aula caracterizada por la interactividad, el diálogo y las relaciones de horizontales, para ello se emplea la estrategia metodológica de los grupos interactivos, prioritariamente. En otros términos define la didáctica y la evaluación comunicativa y el aprendizaje dialógico (Ferrada, 2008). Frente a estos esfuerzos cabe la pregunta que busca respuesta frente a la problemática planteada y que da origen al problema de esta investigación, el cual alude a la siguiente pregunta:

¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contextos educativos caracterizado como socio y económicamente vulnerables, específicamente en el Colegio particular subvencionado de la Comuna de Concepción, en los niveles de transición NT1 y NT2 , es decir Prekinder y Kínder?.

Como argumento para la puesta en discusión del aporte de la pedagogía dialógica, en contextos de vulnerabilidad, están los planteamientos de Ferrada (2008, p.56) quien afirma que, desde esta perspectiva educar es lograr la transformación de quien enseña y aprende, dada la interacción que se produce basada en pretensiones de validez. Esta forma de educación valida las interacciones sociales con distintos interlocutores mediadas por el diálogo; es decir se requiere el involucramiento protagónico de los sujetos y de la comunidad. Añade que, desarrollo y la educación van de la mano, se necesita que la comunidad situada, poseedora de cultura se involucre compartiendo solidariamente, a fin de construir conocimientos con y desde la comunidad, entendida como la conciencia territorial que poseen sus habitantes. A partir de lo antes señalado, la estrategia de los grupos interactivos, estrategia que apuesta ofrecer dinamismo al aula, asumida por la pedagogía dialógica, facilita esta interacción entre todos los agentes sociales, tal como lo plantea Ferrada (2008):

Esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje a cada alumno, dado que en cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje distinto, y una actividad diferente para aprender lo mismo, suponiéndose que alguna de esas formas de aprender y de enseñar puede encontrar correspondencia con la del niño o niña (Ferrada, 2008, p.48).

A nivel nacional, esta experiencia ha sido implementada en varias escuelas públicas de alta vulnerabilidad social y económica, tanto en la Octava Región, como en otras comunidades del país. Los resultados de logro de aprendizaje del alumnado en un estudio FONIDE (2007)<sup>12</sup> en niveles de educación general básica, permiten sostener la efectividad del modelo pedagógico “Enlazando Mundos”; por lo tanto, es de suponer que las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos bajo las orientaciones de este modelo pedagógico en educación parvularia, permiten igualmente superar las desigualdades educativas existentes en la escuela pública chilena, transformando un aula tradicional en un ambiente interactivo.

## 1.2 Preguntas de investigación

De acuerdo a lo antes expuesto surgen como preguntas de la investigación las

---

<sup>12</sup> El estudio se denominó: “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica” desarrollado con fondos del Ministerio de Educación Chileno, FONIDE N°: 03/2007 (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación), llevado a cabo por los investigadores Donatila Ferrada; Elena Bastías; Dalys Saldaña y José Gabriel Brauchy. El informe final dan cuenta de se sitúa al profesor como un agente clave en el quehacer pedagógico, al mismo tiempo que toma conciencia de su carencia en la formación profesional, de la necesidad de desarrollar otras competencias profesionales que le resulten más apropiadas para conducir exitosamente este tipo de pedagogía y su consecuente demanda a las instituciones de formación de profesores (Ferrada, 2008). En consecuencia, se puede sostener que la construcción del conocimiento y su propuesta dan cuenta del saber acumulado en la experiencia y conceptualización territorializada de los propios sujetos que forman parte de la comunidad comprometida con el proceso transformador. Fuente: [file:///C:/Users/dsaldana/Downloads/2007-UCSC-Ferrada%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/dsaldana/Downloads/2007-UCSC-Ferrada%20(3).pdf) . Recuperado el 21 de octubre de 2016.

siguientes, y que en términos generales guían el estudio desde la vereda de lo cualitativo, para describir y explorar la experiencia señalada, con el objeto de sistematizarla aportando a la mejora de la educación parvularia en Chile, como periodo de vida que puede aportar con la igualdad social.

1. ¿Qué procedimientos didácticos de acuerdo al modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos, ha incorporado la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos social y económicamente vulnerables?.
2. ¿Qué procedimientos evaluativos de acuerdo al modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos, ha incorporado la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes de los niños y niñas en contextos social y económicamente vulnerables?.
3. ¿Qué evidencia de mejoras se advierten en las prácticas pedagógicas desde las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos educativos social y económicamente vulnerables en el marco de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos?.

Considerando las respuestas a estas preguntas previamente formuladas, surgen otras preguntas asociadas.

4. ¿Qué necesidades de formación inicial requiere la educadora de párvulos para el desempeño de las prácticas pedagógicas en contextos educativo social y económicamente vulnerables, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos?.
5. ¿Qué directrices curriculares resultan pertinentes y validas, a la luz de la puesta en práctica de la Pedagogía Enlazando Mundos y que se requieren incorporar en la formación inicial de la educadora de párvulos para su desempeño en

contextos educativos social y económicamente vulnerables?.

Ofrecer respuestas a estas preguntas, representaría un aporte a la educación, dada la trascendencia que pudiesen ofrecer diversos agentes sociales, protagonistas de la educación, y que tradicionalmente ha sido limitada en su participación, que conocen la realidad de su contexto y que poseen un cúmulo de conocimientos y experiencias como resultado de la práctica, en este caso en particular, las voces de los protagonistas de la educación, las educadoras de párvulos en ejercicio profesional en contextos vulnerables, sus colaboradores de aprendizaje, padres, madres o apoderados, los niños y niñas y directivos de la educación, quienes aportan cultura dado el lenguaje y la acción en términos de Habermas(1987). Voces que puedan expresar sus percepciones en relación a sus prácticas pedagógicas, al formar niños y niñas integrales, en ambientes de aprendizaje que se supone facilita el diálogo, el entendimiento en espacios interactivos y que la suma de estos factores contribuyan a mejorar las condiciones de desigualdad educativa en contextos vulnerables.

A partir de lo señalado, es posible plantear lineamientos a los procesos de formación de una educadora de párvulos en estos contextos vulnerables. En palabras de Ferrada, Turra y Villena (2015) el rescate de las experiencias pueden reportar importantes datos al momento de orientar el proceso de formación y sobre todo de aquel profesional que se desempeña en contextos culturales específicos y vulnerables.

Las interrogantes antes mencionadas se traducen en los siguientes objetivos, los que se detallan a continuación.

### **1.3 Objetivos de la investigación**

Esta investigación se orienta a partir de un objetivo general, considerando cinco objetivos específicos, a saber:

## **Objetivo general:**

Sistematizar las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos en contextos educativos de vulnerabilidad social y económicos, orientadas desde el modelo de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos como aporte a las directrices de los procesos de formación inicial docente.

## **Objetivos específicos:**

Entre los que se señalan los siguientes:

1. Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica los aportes de los procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables.
2. Caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los niveles de transición NT1 y NT2 en contextos educativos social y económicamente vulnerables.
3. Distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas desde las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la pedagogía dialógica.
4. Distinguir necesidades de formación para el desempeño de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.
5. Plantear directrices curriculares desde el aporte de todos los agentes sociales, que fortalezcan la formación inicial de educadoras de párvulos para el desempeño en contextos social y económicamente vulnerables.

#### **1.4. Supuesto de investigación**

A la luz de la problematización y los objetivos planteados, esta investigación parte considerando el siguiente supuesto teórico relacionado con el problema de investigación.

La prácticas pedagógica de la educadora de párvulos en su desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad social y económicos, la desarrolla siguiendo los fundamentos teóricos y prácticos de currículum, didáctica y evaluación desde un paradigma dialógico (Ferrada y Flecha, 2008), que implica situarse en la racionalidad comunicativa, la asunción de decisiones colectivas situadas considerando el protagonismo de los sujetos que aprenden en interacción social y respeto en su individualidad, “conocimientos y procedimientos epistemológicos, socio-educativos, éticos y técnico-pedagógicos” (Pinto, 2012, p.118), que facilite el establecimiento de redes colaborativas con la familia y comunidad, negociación cultural y valoración de la diversidad.

#### **1.5 Justificación de la investigación**

Los problemas de calidad de la educación chilena persisten y afectan en mayor medida a los individuos o colectivos más vulnerables. El sistema educacional chileno posee todas las limitaciones de un sistema altamente segmentado, dado que no ofrece a los alumnos un entorno óptimo de aprendizaje y perjudica la educación ciudadana, ya que pierde su capacidad de ofrecer una experiencia igualitaria (García Huidobro, 2007). Frente a esta realidad, es posible afirmar que no se cumple con el derecho de una educación en igualdad de condiciones, siendo la educación un derecho humano y bien público, que facilita sin duda, romper con el círculo vicioso de la desigualdad social que tanto aqueja a la población chilena, como se señaló en el apartado anterior.



El Estado chileno, a través del Ministerio de Educación pretende avanzar hacia una mejor educación para todos y todas, ha invertido gran cantidad de recursos, se han llevado a cabo importantes reformas en gestión curricular, y se han trazado durante estos últimos años, metas importantes para la educación de la primera infancia. Por una parte, se ha enfocado principalmente al incremento de la cobertura, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos. Por otra parte, se ha centrado en formar al profesorado con el propósito de apuntar hacia la calidad, frente a lo cual se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente a través de la Ley 20.903 que entró en vigencia el 1° de abril de 2016, proponiendo un nuevo escenario para la docencia en Chile.

En este contexto y a partir de la puesta en marcha de esta política de desarrollo docente, consagrada en la ley del marco de la Reforma Educacional en curso, se abre una posibilidad para esta investigación, situando el foco en las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos; es decir en el desempeño como ejercicio profesional y que al sistematizar esta práctica, se supone pueda permitir aportar a la formación docente, ya a través de este estudio se valore la intervención de las educadoras de párvulos reconociendo que su desempeño en el aula, es crucial para promover los aprendizajes de los niños y niñas, según los planteamientos de Brunner y Elacqua (2003).

Esto sobre todo, porque se reconoce que el trabajo en aula en educación parvularia es de alta complejidad y existe un campo interesante de investigar, dado que las acciones pedagógicas en el ejercicio profesional con niños y niñas son tremendamente significativas, siendo el propósito central del estudio generar conocimiento a los docentes a partir del análisis, reflexión, sistematización y socialización, tal como lo plantea la ley actual en el ejercicio de su práctica, y no sólo meros consumidores de conocimientos producidos por otros, retomando las palabras de Eliot (1997).

Siguiendo esta idea de la profesionalización y el ejercicio profesional, la investigación en el aula en educación parvularia aporta al desarrollo profesional, a fin de que provea a las educadoras las herramientas y la capacidad reflexiva para transformar las prácticas pedagógicas y que ello redunde positivamente en la enseñanza a los educandos (Muñoz y

Garay, 2015). Idea que resulta relevante frente al panorama actual de la calidad de los aprendizajes en contextos educativos caracterizados como vulnerables.

Si bien la mirada del Ministerio de Educación está más centrada en contextos de enseñanza primaria y secundaria (enseñanza general básica y enseñanza media como se específica en Chile) existen argumentos importantes que apuntan a apostar por la formación de los niños y niñas desde los primera infancia. Argumentos derivados del aporte a la comunidad científica que se sostiene a partir de varias aristas a saber:

1. El objetivo general del estudio se enfoca en sistematizar la práctica pedagógica de la educadora de párvulos en contexto de vulnerabilidad, con el propósito de construir conocimiento, que sí bien, no pretende de ningún modo ser generalizado a otros espacios educativos como fiel copia de la realidad, viene a aportar a la suma de otros estudios científicos en la búsqueda por superar los desafíos de una educación más igualitaria.

2. El rescate de los conocimientos y experiencia de las docentes en ejercicio profesional y de otros agentes sociales que han sido invisibilizados por largos años, siendo agentes interdependientes de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, representa un importante aporte para construir orientaciones curriculares para la formación inicial de la educadora de párvulos, cuyo desempeño profesional sea desarrollado en contextos de vulnerabilidad.

3. El estudio toma como referencia teórica la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, modelo que apuesta superar los aprendizajes de los niños y niñas en contexto educativos socio y económicamente vulnerables. A objeto de elaborar un marco teórico sólido que aporte a la discusión y reflexión teórica en relación a esta temática.

Estas ideas, a la luz de la literatura científica existente, permiten construir argumentos basados en una nueva línea de investigación respecto de las prácticas pedagógicas que

redunde en mayores niveles de aprendizaje para estudiar la forma en que docentes y estudiantes interactúan en el aula y realizan procesos de transferencia, porque es ahí donde se sospecha existe un punto de inflexión que genera que los niños y niñas no aprendan (Treviño, et al., 2013).

Este trabajo en el aula, a partir de la sistematización, busca indagar por qué tareas que deberían apuntar a la comprensión de contenidos y el desarrollo de habilidades, en términos de Elmore (2010) y Román (2003), no logran ser transferidas, frente a lo que cabe preguntarse por las causas de las dificultades del cambio pedagógico en la sala de clases en ambientes socio-económicos desfavorables desde la perspectiva de las interacciones que se establecen entre el profesor y los estudiantes.

Entendiendo que la riqueza de los hallazgos y datos derivan de lo más íntimo de un docente, que es su práctica pedagógica, entendida desde los planteamientos de Barragán, Gamboa y Urbina (2012), quienes señalan que:

La práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. Por supuesto que el profesor debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social – entre otras tantas cosas–, pero eso no lo hace maestro. El maestro auténtico se ha de preocupar rigurosamente por todo lo anterior, eso no está en discusión, pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica. (Barragán, Gamboa y Urbina, 2012, p.35)

Resulta importante filtrar hallazgos y datos a la luz de un concepto claro y fundamentado de la práctica docente que si bien considera el desempeño técnico, se define desde una dimensión más compleja, por la interacción humana que ocurre entre el docente – estudiante, que permite la construcción de realidades, gestión de emociones, implementación de metodologías, estrategias, y en la que fluyen ideas, relaciones de poder, se construye conocimiento desde una relación dinámica entre teoría y práctica y el sentido común, e involucra, además acciones mediada por las teorías implícitas que llevan a los docentes a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar los contenidos,

tomar decisiones sobre las maneras de enseñar, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso, entre otros aspectos que implica el hacer docencia (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Espacio que al mismo tiempo y dada su complejidad representa un espacio que genera múltiples interrogantes en la praxis, ya que es semejante a una “caja negra” en palabras de Treviño, et al., (2013).

A partir de esta consideración teórica de una práctica pedagógica situada como compleja, no da lo mismo el desarrollo en contextos educativos con niños de mayor capital cultural, provenientes de padres con una amplia biografía académica, con altos ingresos económicos que le permiten el consumo de cultura, y otro contexto donde la realidad es muy diferenciada, como poblaciones amenazadas por el alto consumo de droga, familias con bajos ingresos económicos sumidos en la pobreza material, bajos niveles de escolaridad y con muy bajas expectativas de logros, niños y niñas en situaciones de riesgos de vulneración de sus derechos, contexto empobrecidos, entre otros. Al respecto Ferrada (2012) nos dice, citando a Bourdieu(1985), que este tipo de alumnado que asiste a las escuelas altamente vulnerables porta un capital cultural diferenciado del capital cultural de la escuela; por consiguiente, se dificulta la comprensión de los contenidos educativos, generando como consecuencia, altas probabilidades de escasos logros de aprendizaje, ausentismo o abandono.

Es en este escenario en el cual se sitúa el campo de estudio para indagar en las prácticas pedagógicas, en espacios de la educación inicial, con el objeto de aportar para la toma de decisiones en materia de política pública, considerando la relevancia de la educación en la primera infancia, que según se advierte marca precedentes en desarrollo humano.

Ahora bien, desde esta perspectiva de complejidad que se le atañe a la “práctica pedagógica en contextos vulnerables”, indiscutiblemente requiere de procesos de formación docente que respondan a los desafíos antes señalados. Así se enfatiza en el estado del arte en relación a esta temática, en este estudio, siguiendo principalmente los planteamientos de García-Huidobro (2006) en el texto sobre Educación Preescolar.

Estrategia Bicentenario (2005) en el cual señala que las educadoras(es) poseen una preparación insuficiente para llevar a cabo trabajos en sectores de menores recursos, lo que es producto de una formación académica que trata muy someramente el trabajo con la familia y la comunidad (Pacheco, Elacqua y otros, 2005).

Ante este panorama, los centros formadores de este campo profesional aún no responden a estas exigencias, siendo un desafío que hay que enfrentar más allá de que hoy exista una Ley que lo norme, el cambio va por el compromiso ético de ofrecer múltiples oportunidades de aprendizajes a nuestros niños y niñas a partir de prácticas pedagógicas contextualizadas y situadas.

Frente a lo anterior, esta investigación es un esfuerzo para poner en el debate educacional a la luz de una Reforma el tema de la educación inicial y la formación inicial docente de educadores de párvulos, que realmente responda a las necesidades de este contexto, para lo cual la información obtenida desde la mirada del ejercicio actual, aporta desde el rigor científico una vía para construir conocimientos desde el propio campo y desde las voces de las personas que han vivenciado la realidad del contexto (Ferrada, Villena y Turra, 2015). Entre ellas, las propias educadoras de párvulos, familias, niños y niñas y otros agentes sociales invisibilizados que podrían aportar a la búsqueda de nuevos conocimientos que proporcionen evidencia científica al desarrollo de otros estudios, en esta misma línea.

De igual manera, el presente estudio se constituye en un esfuerzo por aportar a los programas de actualización o perfeccionamiento del desempeño docente, ya que se presume que quienes laboran en estos contextos por lo general, se han desempeñado a partir de: el ensayo y el error, la adaptación al contexto, desarrollo de la pedagogía de mínimo en lugar de máximo, reproducción de la realidad adversa, prácticas de aula marcadas por una tendencias paradigmáticas dominantes, ignorando estilos de aprendizaje y los aportes de la enseñanza dialógica o recíproca que destacan la incorporación del diálogo en el aula mediatizados por relaciones horizontales y de afectividad, como una praxis pedagógica de enriquecimiento del aprendizaje que

beneficiaría aún más el proceso escolar en un contexto de diversidad, tal como lo señalan Ibáñez, 2010; Alexander, 2010; Wertsch, 1999 y Wells, 2001 (citado en Apablaza, 2014).

Al respecto, existen en la literatura científica aportes validos que apuntan a la calidad como los de Ferrada (2012), quien señala que se puede mejorar la calidad de la educación en contexto educativo de vulnerabilidad social y económica desde una práctica pedagógica orientada hacia la dialogicidad. Perspectiva pedagógica que aún no se incorpora en los currículos de formación inicial docente en Chile y que en el actual contexto de mejora de la educación, representa un ámbito poco estudiado y que es totalmente pertinente de incorporar, tomando como referencia experiencias ya desarrolladas, sin dejar de lado las particularidades del contexto socio cultural.

En síntesis, esta concepción dialógica de la pedagogía implica asumir el currículum comunicativo, a partir de una didáctica interactiva, aprendizaje dialógico y una evaluación comunicativa, considerando la especialidad que se enseña como medio para promover interacciones humanas, mediadas por la argumentación de toda la comunidad que participa protagónica y territorializadamente, que sobre la base de acuerdos (consensos y disensos) orientan sus acciones para transformar las propias construcciones intersubjetivas y generar la igualdad educativa e inclusión social (Ferrada, 2012).

## **1.6 Contexto de la investigación**

Esta investigación se desarrolló en un centro educativo ubicado en la comuna de Concepción, octava región de Chile. Este es un colegio particular subvencionado con un IVE (Índice de Vulnerabilidad Educativa) de 63.7 % en el año 2014. En el año 2016, presenta un índice de 66,4 %.

Además el Mineduc (2015), presenta un IVE por grupo de estudiantes los que se muestran en la siguiente tabla (3).

Tabla 2.

*Índice de vulnerabilidad social de los estudiantes del colegio particular subvencionado, contexto de la investigación*

Grupo de estudiantes	Índice de vulnerabilidad
2° Básico	39,01 % y 62%
4° Básico	40,01 % y 63%
6° Básico	40,01 % y 63%
8° Básico	37,01 % y 60 %

La tabla muestra los índice de vulnerabilidad social de los estudiantes del colegio, durante en el año 2015. Los índices de vulnerabilidad entre los grupos de estudiantes, de 4 y 6 Básico son similares. El grupo de estudiantes de 8° Básico presenta una considerable variación en su índice de vulnerabilidad, en relación a los otros grupos de estudiantes. Esto datos son suministrados por JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas).

Uno de los requisitos para el ingreso al establecimiento de los niños (as), es contar con un certificado denominado ficha de protección social otorgada del Ministerio de Desarrollo Social de Chile. Esta “ficha de protección social” es un instrumento que tiene como objetivo identificar, priorizar y seleccionar a potenciales beneficiarios de programas sociales y beneficios del Estado de acuerdo a su situación socioeconómica identificando a las familias vulnerables, proporcionando un puntaje que refleja la vulnerabilidad familiar, indica la individualización del solicitante y el puntaje que se le ha asignado según su vulnerabilidad. Este colegio es perteneciente a una Fundación sin fines de lucro, imparte enseñanza Pre básica y Básica gratuita, destinada a brindar una oportunidad educativa a niños y niñas provenientes de familias de escasos recursos de este sector. Así mediante la Resolución Exenta N° 603 del Ministerio de Educación, de fecha 11 de abril de 2003, se reconoce oficialmente al establecimiento y se le declara cooperador de la función educacional del Estado<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Información suministrada por el colegio. La misma que se encuentra referenciada en su página web (autorización de la institución educacional).

Actualmente, presenta una población estudiantil de 259 estudiantes en el año (2016), de los cuales 54 pertenecen a los NT1 (Pre kínder) y NT2 (Kínder); cada nivel es atendido por una educadora de párvulos y una técnico por nivel, además de un especialista en psicología, educación diferencial, una profesora de educación física, una profesora de lengua extranjera (inglés), un profesor de informática y otros profesionales como fonoaudiólogo. Generalmente este centro educativo recibe, todos los semestres, estudiantes en práctica de las distintas instituciones de educación superior de la comuna encargadas de formar a técnicos y educadoras de párvulos.

Su visión consiste en “llegar a ser una institución educativa reconocida por su formación de personas, promoviendo la excelencia, afectividad y responsabilidad social, fortaleciendo la empatía y la integralidad, por medio de la disciplina, el respeto y la inclusión, asegurando con ello el reconocimiento de nuestra institución en el escenario educativo de hoy”.

Esta es una institución que se caracteriza por la disposición de abrir las aulas de clases a la comunidad en general, evidencia de esta aseveración, lo constituye la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el mismo fue diseñado con el apoyo de la comunidad en general, incluyendo a un grupo de niños y niñas de la escuela.

Es preocupación para la comunidad educativa de esta institución, los bajos puntajes obtenidos en el Simce. Al comparar los resultados obtenidos por el colegio con los resultados obtenidos por otros colegios de la región que obtuvieron el puntaje máximo asociado a la asignatura y que precisamente son colegios particulares pagados, los resultados son tremendamente abismantes, en todas las asignaturas; los datos reflejan la misma tendencia que ocurre a nivel nacional. En la tabla siguiente se muestra gráficamente estos resultados del Simce 2014.



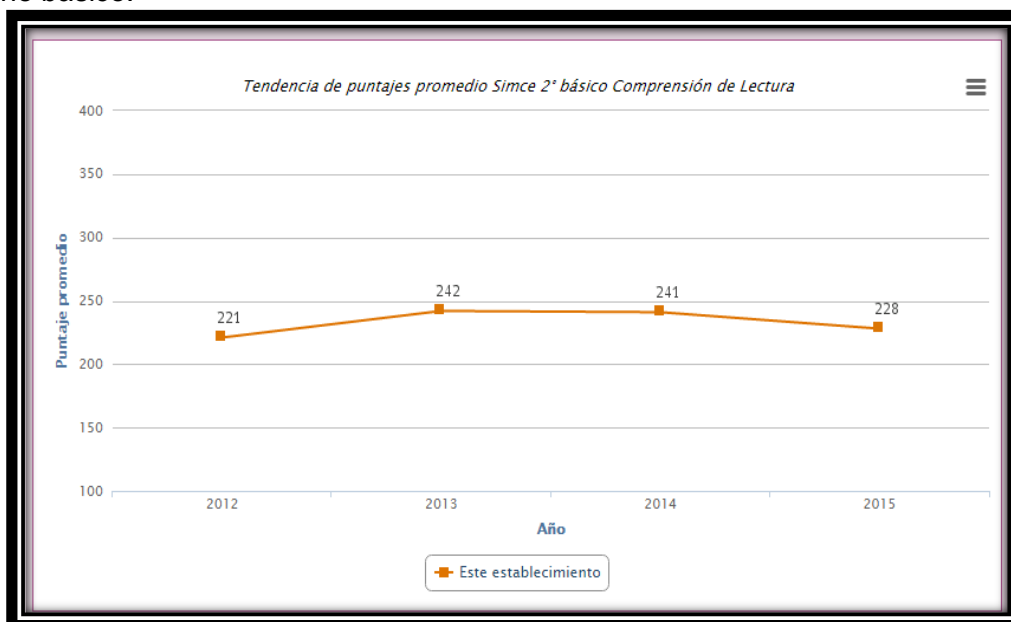
Tabla 3

*Resultados Simce 2014, colegio contexto de la investigación y su relación con los mayores puntajes obtenidos en las asignaturas por los colegios particulares pagado, ubicados en la región.*

Asignaturas	Colegio contexto de la investigación	Colegio particular (pagado)	Variación De puntaje
Comprensión de lectura, segundo básico	241	291	50 ↓
Comprensión de lectura, cuarto básico	243	312	69 ↓
Matemática, cuarto básico	237	297	60 ↓
Historia, Geografía y Ciencias Sociales, cuarto básico	243	292	49 ↓
Comprensión de lectura, sexto básico	222	345	123 ↓
Matemática, sexto básico	224	315	91 ↓
Ciencias Naturales, sexto básico	230	315	85 ↓
Comprensión de lectura, octavo básico	232	289	59 ↓
Matemática, octavo básico	253	305	52 ↓
Historia, Geografía y Ciencias Sociales, octavo básico	260	312	52 ↓

Los resultados dan cuenta de una realidad similar a la tendencia a nivel nacional, los mejores resultados en la prueba Simce lo obtienen los colegios particulares pagado. Como se observa, en algunas asignaturas, se presenta hasta 123 puntos superiores obtenidos por los colegios pagados, como es el caso de Comprensión de lectura en sexto básico, situación que se presenta en todas las asignaturas. Tabla de elaboración propia con datos obtenidos manualmente de: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

A continuación se presenta la tendencia de los resultados obtenidos en la prueba SIMCE, en comprensión de lectura obtenido por los estudiantes de segundo año básico.



*Figura 4:* Tendencia de puntaje promedio Simce (2015) 2º básico, Comprensión de lectura (contexto de la investigación). Se observa que el colegio particular subvencionado obtiene en la prueba Simce en relación a comprensión de lectura, aplicada a segundo año básico, los siguientes resultados: en el año 2012, obtiene un puntaje de 221; en el 2013, 242 puntos; en el 2014, 241 puntos y en el 2015, 228 puntos. Los resultados en los tres últimos años reflejan una tendencia a la obtención de menores logros de aprendizaje en la habilidad de comprender lo que se lee, pese a que en el 2012 se obtiene 221 y en el año 2015, 228, aumentando 7 puntos en sus resultados.

Fuente; Mineduc (2015)<sup>14</sup>

Los resultados de estos datos evidencian, una vez más, la situación del nivel socioeconómico como factor condicionante en el desarrollo del potencial académico de los estudiantes provenientes de este sector.

---

<sup>14</sup> Esta información fue recopilada desde Fuente: <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=17854>, Recuperado el 22 de enero de 2017.

Añadiendo que, el lugar denominado población donde está emplazada la escuela durante el Censo del año 2002, evidencia una población tiene un total de 9.884 habitantes; los que residen en 2.614 hogares, arrojando una cifra promedio de 3,8 personas por hogar. Se presentan diversas problemáticas de índole socio económico tales como, cesantía en los habitantes, alto índice de consumo de drogas, maltrato infantil, violencia de distinta índole, entre otras.

En este escenario educativo se desarrolla la implementación del proyecto de intervención socio educativo “Enlazando Mundos”, que asume la pedagogía dialógica, la cual se aborda en el marco teórico de esta investigación con mayor profundidad. En términos generales este proyecto facilita la incorporación de agentes sociales asumiendo un rol pedagógico, mediados por el diálogo, no sin antes participar de un proceso de formación, que les habita para participar de la experiencia.

El grupo participante corresponde a estudiantes de la carrera de educación parvularia de una universidad privada de la región, académicos, padres y madres, apoderados provenientes del contexto donde está ubicado el centro educativo, estudiantes de cursos superiores y educadoras del centro educativo en mención.

Lo relevante de considerar en este estudio radica en el hecho de que, se pudo contar con la actitud de disposición y sentido de compromiso que presentan los directivos que lideran esta institución educativa, junto con el personal docente y colaboradores de aprendizajes, quienes se suman con altas expectativas y sentido de solidaridad, asumiendo que al participar aportan para cambiar la realidad educativa. Siendo interesante resaltar que, aunque la investigación se desarrolló durante los dos semestres del año 2015 y primer semestre del año 2016, las prácticas pedagógicas basadas en el proyecto Enlazando Mundos se mantienen hasta la fecha.

<b>CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL</b>	<b>58</b>
Presentación	59
2.1 Educación parvularia en Chile: Situaciones y desafío.	60
2.1.1 Contextos para el aprendizaje en educación parvularia.	73
2.1.1.1 Planificación curricular.	74
2.1.1.2 Conformación y funcionamiento de comunidades educativas.	77
2.1.1.3 Organización del espacio educativo.	77
2.1.1.4 Organización del tiempo.	78
2.1.1.5 Evaluación.	79
2.2. Principios de la educación parvularia: Consideración en la práctica pedagógica.	80

## **CAPÍTULO II: Marco Referencial**

### **Presentación**

Este capítulo dos, al cual se le denomina marco referencial presenta un recorrido en relación a la concepción infancia y de niño a través de la historia y la tendencia actual en Chile, asumiendo que toda práctica pedagógica asociado a la educación de la primera infancia y formación de profesionales a quienes les corresponde concretar y recrear estas orientaciones, debiesen partir de esta consideración. Sin olvidar la historia, la infancia durante la época del Chile Republicano (1810-2010), desde los planteamientos de Rojas (2010), la divide en periodos, quien señala algunas características; entre estas, la invisibilidad, golpes como pautas de crianza, el castigo en las escuelas era una práctica habitual y sin cuestionamiento, tales como arrodillarse, palmadas en las manos y los azotes para casos graves, así como el trabajo infantil considerada una práctica aceptada como una normal.

En consecuencia, es posible afirmar que hoy es un desafío y una meta que el niño(a) goce de una vida plena, ambientes bien tratantes, mediadas de prácticas pedagógicas que aporten al desarrollo y crecimiento de un ser humano integral.

Teóricamente la legislación chilena reconoce que es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica, para ello ha establecido centros educacionales y programas complementarios.

Se afirma que Chile, en relación a otros países de América Latina ha avanzado considerablemente en este nivel educativo, hoy la política Estatal lo tiene considerado como el nivel que apuesta por mejorar el logro en los aprendizajes en los demás niveles educativos, así lo señala la UNESCO (2011). Asimismo se señala que sí lo que se pretende

es el desarrollo del capital humano y crecimiento económico de un país, la inversión debe ser en programas dirigidos a la niños, constituye la mejor inversión (OEI, 2013).

Al analizar lo ante expuesto, se advierte la necesidad de ofrecer una educación en la infancia que realmente potencie ese cerebro dispuesto a construirse a partir ricas experiencias que le permitan despertar sus potencialidades como seres individuales, pero al mismo tiempo persona integrante de una comunidad y sociedad, sin desconocer que este niño o niña posee una familia y un contexto social que también influye en su crecimiento y desarrollo.

## **2.1 Educación Parvularia en Chile: Situaciones y desafíos**

Sí lo que se pretende en este estudio es sistematizar las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos en contexto educativos social y económicamente vulnerable, basadas en el modelo de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, fundamentada en una postura crítica comunicativa desde el ámbito curricular propuesta por Ferrada (2001), postura emancipadora, además de los aportes de Habermas (1987) con la Teoría de la racionalidad comunicativa; las Teorías de la acción dialógica de Freire (1997b) y Teoría del aprendizaje dialógico propuesto por Aubert, Flecha, García, Flecha y Raicionero (2010) es necesario abordar el marco general histórico y situacional de la educación parvularia en Chile y su relación con otros países de Latinoamérica, no sin antes describir la concepción infancia y de niño a través de la historia y la tendencia actual en Chile. Asumiendo que toda construcción de currículum asociado a la educación de la primera infancia y formación de profesionales a quienes les corresponde concretar y recrear estas orientaciones, debiesen partir de esta consideración.

En estas últimas décadas, es muy notorio tanto en Chile como en América Latina en general, la relevancia que se le ha otorgado a la niñez. Hoy se cuenta con políticas de Estado, orientadas a la búsqueda de su bienestar, es decir se ha construido una noción de infancia como sujeto de derechos (Marré, 2013) y dentro de éste, el derecho a una “educación”. El “niño o párvulo” se reconoce como un sujeto-persona desde el nacimiento, con capacidad de afecto, intereses de todo tipo, con protagonismos y contribuciones a las

personas y a la sociedad (Peralta, 2008). Desde esta perspectiva, el niño(a), es reconocido como persona humana que, como parte de la cultura es un ser activo, que nace dotado de habilidades para descubrir un mundo circundante, por lo tanto es un ser cognoscente y creador, por lo mismo, el concepto de “menor” no es representativo de esta etapa, ni en este contexto sociocultural, por su carácter peyorativo; sin embargo, aún está instalado en el léxico del ciudadano, lo que implica cambios a nivel cultural, social y político.

Lo mismo sucede, con la concepción de “infancia”, la connotación social que se le ha dado a este período en la vida de las personas, ha determinado las políticas sociales, los lineamientos institucionales, patrones culturales y maneras de realizar las prácticas pedagógicas en los jardines infantiles.

Ahora bien, y cómo se define el concepto de infancia?, según Grau (2011, p.45) y Wasserman (2001, p. 61) definen: “infancia”, como un concepto de origen latín, “infans”, se refirió originariamente a la fase de ausencia de lenguaje articulado, a la fase de adquisición de éste o a la fase de privación del habla, considerando a las niñas y niños en una situación larvaria, de dependencia, a la espera de su adultez, sin derechos, lo que trae como consecuencia una concepción de infancia privada de libertades absolutas, etapa de vida receptora de pautas de crianzas inhumanas. En fin, hacia la edad de seis o siete años el niño era considerado un adulto, por lo que no tenía un trato especial, debiéndose integrarse a la vida social, sin consideración.

En realidad, a juicio de esta investigación, la infancia debe ser pensada como una institución social (James y James, 2008) y abstracta. Es una institución social, ya que tiene presencia en diversas dimensiones de las políticas públicas, en espacios del mundo de la vida y del sistema, es preocupación de los gobernantes, de diversos agentes sociales y al anterior del micro sistema, como es la familia y entre los pares. Es una noción abstracta que permite diferenciarla de la etapa adulta, mientras que el niño(a), es un sujeto humano, perteneciente a un contexto, habita en un espacio, con intereses y necesidades diferenciadas, caracterizado por la indivisibilidad de los procesos biopsicosocial a nivel cultural.

La infancia es un concepto definido de forma diferenciada, desde el punto de vista de diversas disciplinas (Satriano, 2008). Desde el punto de vista de la sociología, Gaitán (2006) define que, la infancia está delimitada por una situación social, bajo la construcción cultural e histórica diferenciada, es decir su definición viene dada por los patrones culturales que ha construido dicha sociedad, tampoco es una condición estática que se mantiene intacta en el tiempo; sin embargo, se caracteriza por relaciones matizadas de poder.

La infancia en términos de Berger y Luckmann (1984), es una construcción social, que posee facticidad objetiva y significado subjetivo, es socio culturalmente variable, Mientras que, la pedagogía ha sido una disciplina que creo un discurso en relación a la infancia, considerando la escuela como el contexto de prácticas para promover marcos disciplinares. Los inicios se caracterizaron por la invisibilización y poder cognitivo del maestro, quien debería imponer la autoridad, es decir la infancia como etapa de vida concreta, ha sido una etapa de imposición del adulto, de superioridad del adulto sobre los niños.

Una revisión histórica de cómo se ha gestionado la educación de los niños en el espacio histórico en el contexto chileno, permite comprender la importancia que en la actualidad tiene la educación en la primera infancia, ello ha sido producto de un proceso de cambio, lo que permite comprender los desafíos y falencias actuales. La infancia durante la época del Chile Republicano (1810-2010), desde los planteamientos de Rojas (2010), la divide en periodos, y señala alguna característica:

### **Primero entre 1800-1840**

- Los niños eran invisibles hasta mediados de la época colonial.
- Existe una marcada diferencia social originada por las condiciones económicas.
- Era normal los golpes como pautas de crianza, lo que da sustento para interpretar que el niño era educado en un ambiente autoritario.



- Los niños eran incorporados a la fe de la religión católica desde muy temprana edad, en este sentido la escuela ejercía la función de reproducción del catolicismo, se incorpora el catecismo y la participación de los niños en la liturgia, a quienes se les asignaban pequeñas tareas que realizar. En los primeros años del siglo XIX, el castigo en las escuelas era una práctica habitual y sin cuestionamiento, tales como arrodillarse, palmadas en las manos y los azotes para casos graves, entre algunos. El maestro era muy respetado por toda la comunidad.

### **Segundo periodo que transcurre entre los años 1840 -1890**

- Entre las actividades desarrolladas en la escuela se pueden señalar que los niños tenían oportunidad de jugar, alimentarse, hacer ejercicios y rezar.
- Los niños siguen siendo castigados incluyendo la escuela, quienes instauran el castigo del encierro.

### ***El tercer periodo, 1890-1920***

- Existe la presencia de niños trabajando en diversas actividades económicas.
- En 1912 se realizó el Primer Congreso de Protección de la Infancia.
- Consideración de que los niños deben iniciar tempranamente una educación.
- Asistencia de niños a los jardines infantiles desde 4 años.
- La disciplina corresponde a la escuela.
- El mejor castigo era la privación de cariño habituales, o privación de dulces y regalos.

### **Cuarto período 1920-1950**

- La educación debería desarrollarse de acuerdo a los planes, programas y métodos basados en la evolución psico filológicos del educador.
- La enseñanza se realiza considerando grupos heterogéneos de niños y niñas.

### **Quinto período 1950-1973**

- Escasa posibilidad de que los niños trabajaran en grandes industrias, debido a las restricciones legales y transformaciones en el ámbito de la tecnología.

- El Estado plantea políticas contra la mortalidad infantil.
- Eliminación de la distinción entre hijo ilegítimo e ilegítimo.

### **Sexto período 1973- hasta la época actual**

- Chile ratifica la Convención de los derechos del niño (13 de agosto de 1990, se ratifica ante las Naciones Unidas).
- Gran porcentaje de niños sufren maltrato intrafamiliar.

En síntesis y ante lo expuesto, los aportes teóricos permiten comprender la visión que se ha forjado a través del tiempo respecto de la infancia y como en un inicio en los albores de la República era un periodo etario de sumisión y voluntariedad del adulto, supeditada a callar sus voces. El niño es considerado un ser con pocos privilegios, un adulto en miniatura, que tiene la responsabilidad al asumir tareas propias de un adulto a muy temprana edad, sujeto de los crueles maltratos en algunas sociedades, concepción que también se ve reflejada en el resto de América Latina.

La infancia vista desde esta perspectiva no es plena, no es considerada como una etapa que tiene sus propias características, necesidades y conocimientos. Sin embargo, la historia muestra concepciones como las del conductista John Locke (citado por Rice, 1991), manifestaba que los niños nacen con una mente en blanco; por lo tanto, lo que aprenden depende de lo que le aporta la sociedad, es decir, un recipiente que hay que llenarlo porque esta desprovisto de conocimientos. Para él la familia juega un rol fundamental de moldear al niño, mediante imitaciones, repeticiones, recompensas y castigos

En este mismo sentido, Durkheim (1975), refiriéndose a esta misma etapa de vida, es un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social; igual consideración desde la teoría funcionalista de Parsons (1976, citado en Pavèz ), el sujeto infantil viene limpio. Cabe preguntarse entonces cómo influye

hoy en la sociedad chilena y en la educación esa idea y qué consecuencias y desafíos conlleva en la actualidad.

De las mismas ideas se desprende la coloquial frase “el niño es como una esponja”, y que es hasta común escucharla entre las y los profesionales relacionados con la docencia, es decir un ser que absorbe, incompleto, es un cuerpo frágil, en proceso y que gracias al cuidado de un adulto puede lograr ser un hombre de bien y llegar a su desarrollo completo. Por lo tanto, se invalida a un niño poseedor de habilidades autónomas, no sólo en sus movimientos corpóreos, sino en su capacidad de comunicar gestualmente o mediante la comunicación oral.

La historia ha realizado su aporte, como la filosofía, la sociología, la pedagogía y recientemente las neurociencias, disciplinas que han explicado, y han relevado el sentido y consideración a la infancia en esta época actual y por lo tanto, las nuevas prácticas pedagógicas en la educación de la infancia, también han cambiado, como los procesos formativos.

En consecuencia es posible advertir que en la actualidad en Chile existe una fuerte tendencia, no así en algunos países como los centroamericanos, a rechazar el asistencialismo en los centros educativos de la infancia, desde la sala cuna, también se cuestiona la pedagogía de la carencia. Se sostiene que es una etapa trascendental que requiere la mediación de prácticas pedagógicas orientada a potenciar las fortalezas de los niños y niñas, como eje central. Puesto que existen voces que sostienen que esta edad es crucial para cimentar el aprendizaje en las personas (Céspedes, 2014). No obstante, en el tema referido a políticas de Estado existen puntos de inflexión como lo es la formación de los educadores puesto que, las tendencias en educación actual basadas en neurociencias y psicología cognitiva, apuntan a una educación infantil merece una en constante revisión, permanente innovación y contextualización a fin de que realmente se pueda atender las necesidades e intereses de los niños (as) en un contexto de complejidad y súper complejidad (Morin, 1994).

Esta postura crítica se sustenta en la amarga realidad de muchos niños en Chile, como los niños del contexto educativo, marco de este estudio, ya que un gran porcentaje de niños aún viven en situación de vulnerabilidad, desprovisto de derechos, invisibilizados, con marcada desigualdad social, inhibición de sus derechos como persona humana, en situación de pobreza, maltrato, sin acceso a la educación y si ésta existe, resulta de poca calidad, además de una mochila que llevan en sus espaldas de “estigma” dada su condición. Ciertamente y Chile no es la excepción, todos los países vienen realizando importantes esfuerzos por lograr el acceso universal a la educación y mejorar su calidad y equidad; sin embargo, aún persisten importantes desigualdades educativas en función del origen socioeconómico y de la procedencia cultural (Blanco, 2005, p.16). Observando esta realidad, es posible plantear que la referencia del Estado Chileno respecto a que los niños son sujetos de derecho, queda en el plano de las ideas cuando se analiza la realidad sobre todo en zonas que están fuera del radio de la Capital.

Lo anteriormente señalado representa la visión crítica de este estudio respecto del estado de la educación de la primera infancia en Chile, denominada oficialmente educación parvularia, que es el primer nivel del sistema educacional nacional, como lo reconoce, desde el año 1990, la máxima Ley del Sistema Educativo (Chile, 2006a, 2009). Ésta se funda sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución Política del Estado, los tratados internacionales ratificados por Chile, como las convenciones de Derechos Humanos y Derechos del Niño, y en especial, en el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza (Chile, 2009)<sup>15</sup>.

Si la educación parvularia se define como “el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento (84 días) hasta su ingreso a la educación básica cómo se explica la realidad de vulnerabilidad señalada en puntos anteriores. Teóricamente la legislación reconoce que es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica.

---

<sup>15</sup> Ley N° 20.370, del 28 de julio de 2009. Establece la Ley General de Educación (LEGE).

Siendo su propósito favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los niños y niñas, de acuerdo a las bases curriculares que se determinan en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (Mineduc, 2001). No obstante, qué ocurre entonces en la práctica de estas políticas.

Con el propósito de atender las necesidades e intereses de los niños, el Estado divide los rangos etarios en ciclos y niveles, legalmente establecido por el Decreto N°115 de 2012:

**Tabla 4.**

*Niveles de la educación parvularia en Chile*

<b>Niveles</b>	<b>Rango etario</b>	<b>Nivel</b>
<b>1º Nivel:</b> <b>Sala Cuna</b>	0 a 2 años de edad	Sala Cuna Menor 0 a 1 año de edad. Sala Cuna Mayor 1 a 2 años de edad.
<b>2º Nivel:</b> <b>Nivel Medio</b>	2 a 4 años de edad.	Nivel Medio Menor 2 a 3 años de edad. Nivel Medio Mayor 3 a 4 años de edad.
<b>Nivel de Transición.</b>	Primer Nivel de Transición Segundo Nivel de Transición	4 a 5 años de edad. 5 a 6 años de edad.

La tabla presenta la estructura Sistema Educativo de la Educación Parvularia en Chile, comprende niveles, y constituye el primer nivel de enseñanza. Estos niveles son atendidos por instituciones municipales, particulares subvencionadas, JUNJI y la Fundación Integra, además de instituciones particulares. Información suministrada del Decreto 115/ 2012.

Para dar atención a estos niveles educativos, se han establecido centros educacionales como la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra, Instituciones educativas particulares subvencionadas, instituciones municipales, instituciones privadas y entre éstas las fundaciones. También hoy se cuenta con un programa ministerial adscrito al Ministerio de Salud, y se denomina Chile Crece Contigo. A continuación se define brevemente los tipos de establecimientos educativos ya mencionados.

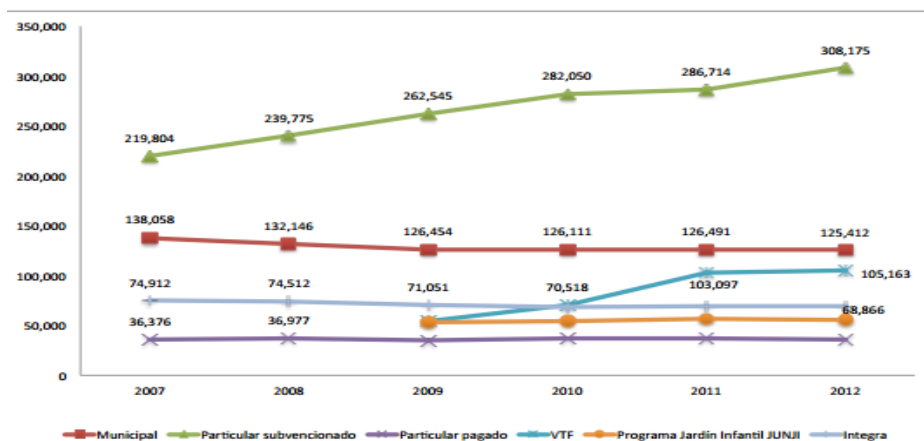
- JUNJI, cuenta con programas educativos para la formación de niños de 0 a 4 años, en todas las regiones del país. Estas prácticas pedagógicas se orientan a la inclusión, pertinentes a los contextos sociales y culturales de las familias, es decir entendidas como un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación (UNESCO, 2008). Asimismo, JUNJI asume que las prácticas pedagógicas deben situar al párvulo como un ser protagonista en el proceso educativo. JUNJI<sup>16</sup> ofrece dos tipos de programas educativos, el tradicional y los programas educativos alternativos.
  - El programa educativo tradicional: los párvulos son atendidos por una directora en el centro educativo, educadoras y técnicos de la educación parvularia.
  - Los programas alternativos tienen los siguientes modalidades:
    - Modalidad jardín familiar.
    - Modalidad en comunidades indígenas.
    - Modalidad programa mejoramiento de la infancia (PMI).
    - Modalidad centros educativos culturales de la infancia (CECI).
  
- La Fundación Integra es una institución pública de derecho privado, sin fines de lucro, cuenta con 25 años formando a los niños a nivel de todo el país, atendiendo a más de 77.000 niños y niñas de manera gratuita. Entre las modalidades complementarias cuenta con el Jardín Sobre Rueda y otros programas educativos como Jardín en la Cárcel, Veranadas Pehuenches y Aula Hospitalaria.
  
- Los VTF: son establecimientos educacionales con Vía de Transferencia de Fondos (VTF) desde la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
  
- Colegios Municipales: se le denomina a las instituciones educacionales públicas, administradas por los municipios del país. Imparten los niveles educativos: Niveles de Transición I (NT1) y Niveles de Transición II (NT2).

---

<sup>16</sup> Ver para profundizar en la <http://www.junji.cl/educacion-parvularia/>

- Particulares Pagados: se les denomina a los establecimientos educacionales privados, administrados por particulares, educación impartida a los Niveles de Transición I (NT1) y Niveles de Transición II (NT2).
- Colegios particulares subvencionados: se le denomina a los establecimientos educativos de administración privada que reciben subvención escolar desde el Estado, entregada a los sostenedores de los establecimientos, por estudiantes matriculados. Cuentan con programas de Niveles de Transición I (NT1) y Niveles de Transición II (NT2). Estos establecimientos son administrados por personas naturales o jurídicas de carácter privado. En algunos colegios los padres cancelan un pago mensual, situación que actualmente se encuentra en proceso de transición, debido a la nueva reforma impuesta por el MINEDUC. A la fecha existen 783 colegios que voluntariamente han solicitado al MINEDUC pasar al régimen gratuidad. Por lo tanto, el pago exigido a las familias se eliminará paulatinamente.

La tendencia señala que los estos establecimientos educacionales han aumentado en matrícula por sobre las demás instituciones que facilitan educación para la primera infancia, le sigue los colegios municipales. A continuación se presenta la figura de un gráfico que muestra la cantidad de niños y niñas que asisten en su mayoría a los colegios particulares subvencionados.



*Figura 5.* Matrícula total por tipo de proveedor entre los años 2007 y 2012: Educación parvularia. La figura muestra la expansión que ha tenido la educación parvularia, siendo los colegios particulares subvencionados los que atienden en su mayoría a la población infantil. Es importante señalar que, no ocurre lo mismo con las instituciones municipales, quienes han tenido descenso en el porcentaje de matrícula desde el 2007 al 2012. Fuente: Datos del Mineduc (Bucarey, Ugarte y Urzúa, 2014).

Una mirada a las políticas respecto de educación parvularia permiten afirmar que Chile ha avanzado considerablemente en este nivel educativo, hoy la política Estatal lo tiene considerado como el nivel que apuesta por mejorar el logro en los aprendizajes en los demás niveles educativos. Durante el 2015, mediante la Ley N°29.835 (31 de marzo de 2015), se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. Ha recibido un decidido impulso desde el retorno a la democracia, con políticas de crecimiento de la cobertura focalizadas en el 60% de la población más vulnerable.

Es posible observar que la política educacional se ha planteado grandes desafíos, además de ampliar la cobertura en las zonas rurales, fortalecer el enfoque de derechos, la inclusión, el trabajo de redes, identificar los perfiles niños y niñas, sus familias y los contextos de procedencia; lineamientos en consecuencia con las metas propuestas por la UNESCO, en el Marco de Acción de Dakar(2000), en el cual los países y entre ellos Chile, reafirmaron el compromiso de dar respuesta a seis objetivos referidos a la Educación para Todos, de los cuales, dos hacen referencia a la educación en la infancia, y éstos a lograr durante el año 2015.

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

- 2 Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

La UNESCO (2010), por otra parte en el 2010 da a conocer un informe preparado para la Conferencia Mundial de Atención y Educación de la Primera Infancia, desarrollado en Moscú, en el que señala datos reveladores de la referida educación, en el que se puede advertir que Chile conjuntamente con Argentina, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, se enfocan en considerar la educación inicial o parvularia como un nivel que potencia el desarrollo humano. No obstante se precisa que, salvo dos países en



Centroamérica, Costa Rica y Panamá, los indicadores de la situación social de la primera infancia son alentadores. En El Salvador, estos indicadores tienden claramente a mejorar. Sin embargo, en Guatemala, Honduras y Nicaragua son todavía motivo de alarma y demandan acciones decididas. En realidad, el informe devela la situación de la primera infancia en la región en el que se precisa escasas oportunidades para acceder a una educación de calidad. Esta situación constituye un desafío para los países de la región, que deben dar cuenta del cumplimiento de compromisos adquiridos en la Convención de los Derechos del Niño.

Ahora bien, ¿por qué es importante la educación en la primera infancia?. Existen estudios científicos como el Perry Preschool Study llevado a cabo en los Estados Unidos, el mismo realizó comparaciones entre personas que asistieron a la educación parvularia y otras que no lo hicieron, llegando a los siguientes resultados:

1. sólo un 7% de personas con educación preescolar había tenido cinco o más arrestos, frente a un 35% sin educación preescolar,
2. el 36% con educación preescolar era dueño de una vivienda, frente a un 13% sin educación preescolar y, finalmente,
3. el 71% de los egresados de educación media tuvo educación preescolar, frente a un 54% sin educación preescolar (Fraser, 2000).

Otros análisis llevados a cabo a raíz de la aplicación de la prueba internacional PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>17</sup> indica que en promedio, quienes asistieron al menos un año a centros de Educación Parvularia obtuvieron 33 puntos más en la evaluación que los que no lo hicieron.

En Chile existen pocos estudios que analizan el efecto de asistir a un centro de

---

<sup>17</sup> Evaluación desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se aplica a estudiantes de 15 años.

Educación Parvularia a nivel nacional, lo advierte el Ministerio de Educación, a través de su Centro de Estudios; sin embargo, cita un estudio que utiliza la metodología de Propensity Score Matching, citado en Cortázar (2011), quien devela el impacto de asistir a establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) o de la Fundación Integra (INTEGRA), a los 2,3,4 años, en el que se analizan el rendimiento de estos mismos niños posteriormente en cuarto básico en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del año 2008. Sus resultados indican que el efecto de asistir a un centro educativo, para estos niños fue positivo y significativo en las tres áreas que evalúa el SIMCE: Matemática, Lenguaje y Comunicación, y Ciencias Sociales. Explicado en términos de puntajes SIMCE, después de controlar por distintas variables, los niños que participaron en la Educación Parvularia obtuvieron, en promedio, 11,9 puntos más en Matemática, 9,4 puntos más en Lenguaje y Comunicación, y 8,5 puntos más en Ciencias Sociales.

Algunas ciencias como la Psicología, la Fisiología, la Pedagogía y la Neurología entre otras, han ofrecido importantes aportes en relación a la importancia de una educación de calidad en los primeros años de vida de un ser humano, al respecto:

(...) Katz esboza que aproximadamente un 80% a 85% del total de las conexiones neuronales de un individuo son adquiridas durante los primeros seis años de vida. Si por alguna razón, uno de los sistemas neurológicos sufre daño, no es fácil de reparar y la capacidad para hacerlo disminuye después de los seis años. El cerebro “es más un órgano buscador de pautas que un receptor de pautas”, por lo tanto, los primeros años de vida deben ser exploratorios, ricos y seguros en calidad de aprendizajes. (Katz 2005, p. 10)

Al analizar lo ante expuesto, se advierte la necesidad de ofrecer una educación en la infancia que realmente potencie ese cerebro dispuesto a construirse a partir ricas experiencias, sin desconocer que este niño o niña posee una familia y un contexto que de forma implícita o explícita le aportan al desarrollo y crecimiento físico, intelectual, emocional y moral. Begley, (1996) señala que el cerebro de un bebé cuenta con trillones de neuronas algunas ya conectadas y otras que esperan ser interconectadas. Aquellas neuronas que no se utilicen pueden morir.

Las experiencias de la infancia probablemente determinan si el niño o la niña llegan a ser inteligentes o lentos; miedosos o seguros de sí mismos, extrovertidos o callados. Por lo tanto, las emociones juegan un rol trascendental en esta interconexión. El rol de los adultos, según Shanker (2010) debe constituirse en “cerebro externo”, motivando y apoyando al bebé, proporcionándoles experiencias vitales para la integración sensorial, la coordinación sensoriomotora, el desarrollo emocional, los procesos de atención y también de autorregulación. Según Dickinson (2006), estudios longitudinales indican que intervenciones de alta calidad durante los años preescolares pueden tener efectos de larga duración en una amplia gama de áreas. Gazzaniga, (2002), señala que es la primera infancia donde se asientan las bases para funciones cerebrales superiores como la memoria, el razonamiento lógico, el lenguaje, la percepción espacial y visual, la discriminación auditiva, entre otras.

Sin duda, estos aporte científicos son relevantes para determinar que es, precisamente en esta etapa la apropiada para potenciar este cerebro, gestando prácticas pedagógicas que faciliten experiencias de aprendizajes, desafiantes y potenciadoras, desde muy temprana edad.

### **2.1.1 Contextos para el aprendizaje en educación parvularia**

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), contempla algunos lineamientos a considerar como contextos para los logros de aprendizajes en este nivel como son: La planificación, la conformación y funcionamientos de comunidades educativas, organización del espacio educativo, la organización del tiempo y evaluación, como también los principios básicos a considerar en toda práctica pedagógica.

Los contextos de aprendizaje básicos orientan y determinan en gran parte las prácticas educativas. A partir de estos referentes, la educadora de párvulos define las grandes decisiones para organizar la acción pedagógica, se expresan los sentidos, las apuestas metodológicas, las orientaciones del trabajo con los niños y las niñas. A continuación se definen cada uno de estos contextos.



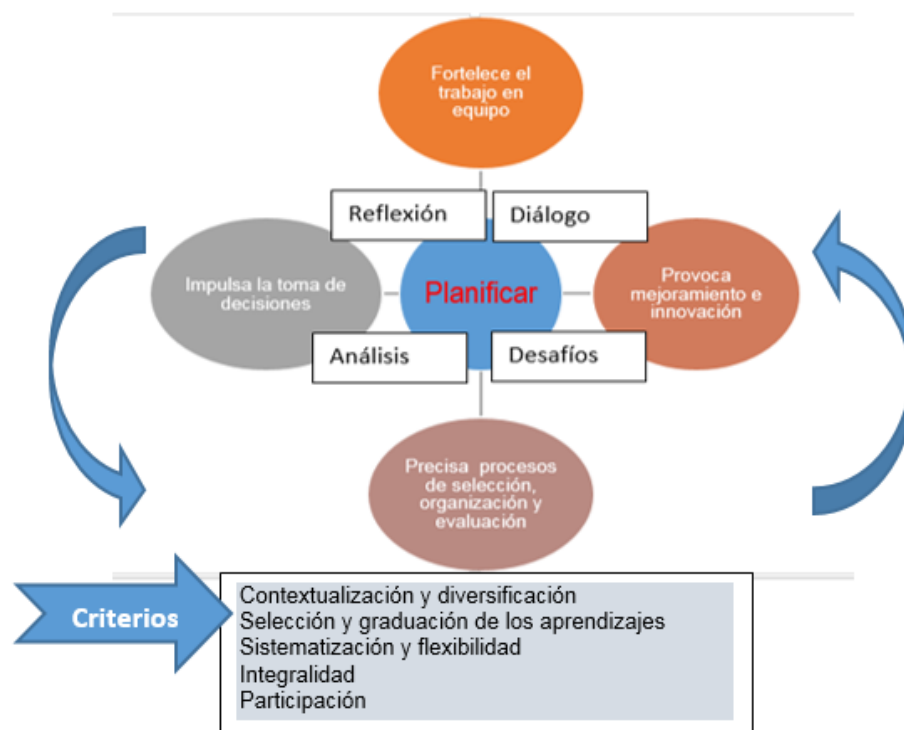
*Figura 6.* Contextos para el aprendizaje en educación parvularia: son los componentes básicos generadores de aprendizajes a los niños y apoyo a la labor pedagógica de la educadora de párvulos. Los contextos de aprendizaje corresponden a todas aquellas dimensiones del trabajo educativo que articuladamente confluyen para ofrecer aprendizajes de calidad a los niños y niñas. Elaboración propia.

### 2.1.1.1 La planificación curricular

La planificación curricular anticipa la acción pedagógica, constituye un elemento fundamental del desarrollo curricular, instancia en el que se pone en evidencia los propósitos y coordinación de los agentes, orienta el trabajo pedagógico, explicita los factores o componentes del currículo. Se presentan objetivos (aprendizajes esperados) apriorísticos, lo que hace necesario el desarrollo de habilidades y saberes profesionales de la educadora de párvulos, a fin de que pueda realizar la selección de los aprendizajes esperados más adecuados, vinculándolos con la realidad contextual donde se encuentran los niños( Friz, Carrera y Sanhueza, 2009).

Para Ander Egg (1989), denomina a esta instancia programación de aula, como tercer nivel de concreción y especificación del currículum, hace referencia al instrumento que emplea el docente para articular todos los elementos: aprendizaje esperados, específicos, contenidos, opciones metodológicas, estrategias, evaluación, recursos, es decir organiza y articula previamente el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para Friz, et al., (2009), consideran que, para desarrollar un trabajo con niños, la planificación implica graduación de los aprendizajes esperados, organización de materiales, organización del espacio, determinación del tiempo y determinar los indicadores a evaluar y cómo evaluar. Según Díaz (2012), planificar en el ámbito pedagógico, facilita diversos procesos los que se representan en este esquema. La planificación curricular constituye una acción orientada a la búsqueda de una práctica con intencionalidad pedagógica y marco orientador del proceso educativo.



*Figura 7.* Ventajas de la planificación como contexto para el aprendizaje. Planificar la práctica pedagógica involucra plantear “intencionalidad”. Impulsa la reflexión, el análisis, la discusión y el diálogo entre el equipo de aula. Prever la acción, permite la toma de decisiones orientada al mejoramiento de los procesos educativos. Elaboración propia.

Explicando algunos criterios contemplados en la figura nº6 y que la educadora de párvulos debe considerar para planificar o implementar la planificación; entre los que señala, parafraseando a Díaz (2012):

- La contextualización y diversificación: involucra considerar las necesidades e intereses de los niños(as), características de la familia y su pertinencia cultura;
- La selección y graduación de los aprendizajes: la planificación parte de la evaluación diagnóstica. Al prever las acciones pedagógicas orientadas el trabajo con niños, es importante seleccionar y graduar las experiencias que vayan de lo simple a complejo, de concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo distante.
- Sistematización y flexibilidad: la planificación se caracteriza por su rigurosidad científica, parte de las necesidades de los niños, de los fundamentos teóricos y prácticos, además del criterio de apertura que orienten las acciones determinadas, es decir, no constituye un marco cerrado, que impida la realización de modificaciones. Al cumplir con el criterio de flexibilidad permite adecuar sus orientaciones hacia las necesidades e intereses de los niños, o circunstancia que intervienen en el camino a seguir. Complementando, para el Mineduc (2009) la planificación es un proceso sistémico y flexible, refiriéndome a este último; significa que no es una camisa de fuerza al momento de la puesta en marcha a nivel de aula. Esta flexibilidad viene dada por múltiples factores intervinientes, necesidades e intereses de los niños, reajustes orientados a la mejora, inconvenientes inesperados, entre otras. Esto ocurre porque el campo educativo es impredecible y complejo. flexibilidad, refiriéndome a este último; significa que no es una camisa de fuerza al momento de la puesta en marcha a nivel de aula. Esta flexibilidad viene dada por múltiples factores intervinientes, necesidades e intereses de los niños, reajustes orientados a la mejora, inconvenientes inesperados, entre otras. Esto ocurre porque el campo educativo es impredecible y complejo.
- Integralidad: Se refiere a la búsqueda del desarrollo integral del niño, en todos los ámbitos. Es decir, las acciones determinadas potenciaran tanto las fortalezas como la superación de las dificultades.
- Participación: Para enriquecer los contenidos y lograr la pertinencia, es importante abrirse a los aporte de todos los miembros de la comunidad.

### **2.1.1.2 La conformación y funcionamiento de comunidades educativas**

Constituye otro de los contextos para el aprendizaje. Una comunidad educativa está conformada por todos los actores sociales que pueden sumarse para potenciar el desarrollo integral de todos los niños y entre este grupo primeramente, la familia. La familia el núcleo primario, más cercano de los niños, son la base para generar la personalidad, son agentes responsables de la transmisión de la cultura, tales como, pautas de comportamiento, valores y costumbres, entre otras. Otra agencia de socialización es la escuela, llamada por su objetivo intrínseco, a asumir el compromiso de conversar, dialogar y colaborar con la familia, para que ambas agencian apoyen la formación del niño.

Al vincular el contexto de aprendizaje señalado anteriormente, para planificar el proceso educativo, es necesario la búsqueda de una amplia información, estableciendo un vínculo de colaboración permanente con los padres, a fin de que sean agentes responsables de apoyar la formación integral de los niños; a los que se suma el equipo de la institución educativa, quienes deben aportar con información válida y contextualizada para la toma decisiones, además de aportar a la reflexión permanente.

### **2.1.1.3 Organización del espacio educativo**

En educación parvularia los espacios educativos son fundamentales, en tanto favorecen el aprendizaje de los niños, siempre y cuando sean instancias propicias para los aprendizajes. Hoy se habla de ambiente en lugar de espacios, lo que involucra además de elementos físico, psicológicos de interactividad, contexto donde confluyen relaciones interpersonales al interior de las aulas de clases, con propósito en común.

El concepto de ambiente en lugar de espacio, involucra no solo los espacios físicos de aprendizaje disponibles en el establecimiento educativo (tanto al interior como al exterior del aula), sino que también las oportunidades de interacción entre las distintas personas que componen la comunidad educativa. En otras palabras, hace referencia al entorno físico, pero

también a los factores psicológicos de interactividad, donde todo comunica, tanto desde una forma de comunicación verbal, no verbal, para verbal.

Esta interacción debiese estar mediada por el diálogo, el respeto, el afecto entre toda la comunidad educativa; el modelaje de los adultos es fundamental, como instancia para contribuir al desarrollo integral de los niños. Murrillo y Duk (2011) señala que una escuela con un ambiente grato, de clima positivo, favorece la satisfacción emocional de todos los agentes educativos y por supuesto los niños y niñas.

#### **2.1.1.4 La organización del tiempo**

La organización del tiempo en educación infantil es un criterio fundamental para lograr el bienestar y aprendizajes de los niños, es decir el mismo depende de las necesidades biológicas. Esto prácticamente, exige una atención personalizada de la práctica pedagógica del educador. Según Gallegos (2007), en esta etapa, el niño requiere tiempo para jugar, explorar, manipular, comunicarse, entre otras. Si bien es cierto, la educadora debe organizar sus periodos o itinerarios, a fin de organizar su práctica pedagógica con intencionalidad, es importante la presencia del criterio de flexibilidad curricular, no tiene sentido, y atenta contra la libertad y autonomía del niño, el establecimiento de horarios rígidos o jornadas escolar inflexibles, lo que no invalida la necesidad de establecer hábitos y rutinas de la vida cotidiana.

Por su parte, Gimeno (2008) considera el tiempo escolar como fruto de la racionalidad moderna, regularizar el currículum y apropiación de los contenidos, es finalmente lo que se espera; sin embargo, es importante aclarar, que no necesariamente el niño aprende mientras el educador facilita la experiencia de aprendizaje, en el logro de los aprendizajes influyen múltiples factores.



Su parte Gallego (2007), presenta algunas orientaciones en el establecimiento de algunos criterios a tomar en cuenta para la determinación del tiempo:

1. El rango etario es fundamental para la determinación de los periodos pedagógicos, es decir conocer el desarrollo psicoevolutivo es un condicionante.
2. Tener en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones del niño.
3. Considerar los ritmos individuales.
4. Considerar la relación tiempo/distribución espacial y recursos materiales y personales.
5. Otra condición es la claridad de los itinerarios de los otros niveles educativos y funcionamiento del centro educativo en general.
6. Disponer de ritmos, frecuencias y rutinas de forma equilibrada
7. No hay una receta que sirva de modelo, esta depende del grupo de niños.

A partir de lo antes expuesto, la organización del tiempo es relevante en educación de la infancia, en tanto que facilita la ejecución de la planificación y organización de acciones con intencionalidad pedagógica, es evidente que no existe una estructura ideal, de lo contrario no se estaría respetando los ritmos de aprendizajes y por supuesto se atenta la condición de bien estar del niño.

#### **2.1.1.5 Evaluación**

La evaluación como contexto para el aprendizaje es entendida como un proceso que consiste en recoger información, emitir juicios de valor, con el propósito de tomar decisiones y responde a las siguientes interrogantes qué, cómo, cuándo y para qué evaluar. Es un proceso, en tanto que puede ser diagnóstica, formativa y sumativa.

La recopilación de la información se realiza a través de distintos medios como es la observación en un ambiente natural, también se puede recopilar información mediante otras herramientas estructuradas de carácter cuantitativo, hasta registros cualitativos o documentación con información: trabajos, registros fotográficos u otros, de las actividades y experiencias diarias llevadas a cabo junto a los niños y las niñas.

En cuanto al juicio de valor, según Santos Guerra (2010), la evaluación no es un juicio de valor sobre el niño, ni siquiera sobre su desempeño, sino que éste se centra en la eficacia de la acción, que el niño aprenda o no depende de múltiples componentes de diversa naturaleza como es el ritmo de aprendizaje, las prácticas de las educadoras de párvulos, sus creencias, sus expectativas, la metodología empleada, recursos didácticos, el ambiente, las relaciones afectivas y emocionales, entre otros.

La evaluación en contextos de la educación parvularia es permanente, holística y analítica, siempre orientada a la mejora, debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso de los niños.

## **2.2. Principios de la educación parvularia: consideración en la práctica pedagógica**

Las Bases Curriculares en Chile (2001), cita los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, entre los cuales:

*Principio de bienestar:* El niño y niña debe sentir bienestar, físico, psicológico, emocional, protegido, acogido, como persona humana; por lo tanto, toda práctica pedagógica debe propiciarse en un ambiente que le produzca goce, aceptación, plenitud, buen trato. Además, de ambientes favorecedores de aprendizaje mediados por experiencias con intencionalidad pedagógica.

*Principio de actividad:* El niño no es una tabula rasa. Posee independiente de su edad cronológica experiencias previas, que lo habilita para asumir el protagonismo en los logros

de sus aprendizajes través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Los niños aprenden sintiendo, actuando, pensando, como miembros de una comunidad educativa cultural y socialmente contextualizada.

*Principio de singularidad:* El niño independiente de su rango etario, es un ser con características únicas, irrepetible, con necesidades e intereses. Bajo esa consideración las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, requieren respetar y validar que cada niño o niña poseen un estilo de aprendizaje y ritmo diferenciado.

*Principio de potenciación:* Las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, requieren despertar en los niños y niñas la confianza de creer en sus capacidades. A partir de lo antes señalado, esta capacidad se fortalece mediante la puesta en práctica de experiencias desafiantes y significativas.

*Principio de relación:* Es necesario que el niño logre interacciones significativas, con sus pares y adultos, vínculos afectivos que le potencien su formación persona y social. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas constituyen un espacio para decirle al niño que es posible expresar emociones y sentimientos, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

*Principio de unidad:* el niño es un ser integral, indivisible, sus aprendizajes también lo son. Para efectos de programar un currículum se ha dispuesto bloques temáticos, sin embargo una experiencia pedagógica, puede orientarse hacia múltiples aprendizajes.

*Principio del significado:* Las experiencias educativas son favorecedoras, significativas y con sentido, cuando éstas se relacionan con los aprendizajes previos de los niños. Las experiencias pedagógicas, requieren orientarse considerando una función lúdica, de asombro y práctica.

*Principio del juego:* Las experiencias de aprendizaje requieren un carácter lúdico, tal como lo planteó el pedagogo alemán del siglo XIX Friedrich Fröbel, el que no solamente incorpore el aula como el espacio para aprender, requiere vivir la libertad, la exploración, la creatividad, la imaginación, sentir la sensación de diversión mientras se aprende .

<b>CAPÍTULO III. MARCO TEORICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>		<b>83</b>
	Presentación	84
3.1	Formación de educadores de párvulos: Situación y tendencias.	85
3.2	Saberes y habilidades pedagógicas en formación docente: Educadoras de párvulos.	100
3.2.1	Saberes ser: Formación de educadoras de párvulos.	105
3.3	Realidades de vulnerabilidad en contextos educativos: Educación parvularia.	112
3.4	Prácticas pedagógicas en educación parvularia: Niño actual.	126
3.4.1	Factores asociados a la práctica pedagógica que inciden en los aprendizajes de los niños y niñas.	130
3.5	Modelo de pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.	139
3.5.1	Rol de los colaboradores de aprendizaje en espacios pedagógico.	148
3.5.2	Una praxis transformadora del currículum comunicativa.	159
3.5.3	Didáctica interactiva.	160
3.5.4	Evaluación comunicativa.	163
3.6	Estado del arte: Revisión de antecedentes del estudio a nivel nacional e internacional.	168

## **CAPÍTULO III: Marco teórico de la investigación**

### **Presentación**

El marco teórico que sustenta el estudio inicia planteando la situación y tendencia en la formación de educadores de párvulos. En este se presenta desde un sentido crítico, la tendencia actual de homogeneizar la formación, desconociendo que la población es ricamente diferenciada.

En términos generales, se ha determinado que la formación del profesorado en Chile, también está en el debate, por los bajos resultados obtenidos a partir de la pasada Prueba Inicia, la cual devela que los profesores también presentan diversas falencias tanto pedagógicas como disciplinares, situación que obliga a determinar algunas medidas para avanzar en el mejoramiento de los procesos de formación inicial docente, incluyendo la formación de educadoras de párvulos.

Se esclarece diversas posturas teóricas en relación a qué se entiende por formación inicial. De la misma manera, que se determinan algunos saberes profesionales que se requieren aprehender en los procesos de formación docente, considerando que el estudio pretende aportar en esta línea de formación.

Por otra parte, se esclarece el concepto de vulnerabilidad, vista desde distintas miradas, sin embargo, el estudio asume la consideración de que la vulnerabilidad no es sinónimo de pobreza, pese a que también la involucra.

En otro apartado se alude a las prácticas pedagógicas desde la consideración de un niño sujeto de derechos, a una educación que respete sus ritmos y estilos para aprender.

En este marco, se presenta el modelo de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, modelo que toma como referencia el marco teórico de las comunidades de aprendizaje de Barcelona, España, apuesta por potenciar las interacciones a nivel de aula basadas en el diálogo horizontal y solidaridad. Se concreta con la participación de los colaboradores de aprendizajes, que son agentes sociales que ingresan al aula para colaborar con el proceso pedagógico, asumiendo los principios del aprendizaje dialógico. Este modelo asume una praxis curricular comunicativa, didáctica interactiva y evaluación comunicativa. Modelo que ha sido puesto en práctica en distintos contextos escolares en Chile.

### **3.1 Formación de educadores de párvulos: Situación y tendencias**

En América Latina y el Caribe pese a que han mejorado las oportunidades educacionales de cobertura a de los niños de 3 a 6 años, aún su avance es lento porque falta la atención de 0-3 años; sin embargo el segundo ciclo, en efecto, el promedio regional de la tasa neta de matrícula en educación preprimaria o educación parvularia aumentó desde un 55,5% en 1990 a un 66% en 2010; esta tendencia positiva como se observa, aunque con importantes variaciones en 22 de los 26 países (UNESCO, 2013) es significativa. Sin embargo, la UNESCO (2010) viene reconociendo que los niveles de cualificación y de formación de los niños y niñas en muchos países son insuficientes e inadecuados, no garantizar una atención y educación de calidad en diversidad de contextos, siendo relevante la superación de esta problemática, dado que se alude que la educación de la primera infancia puede contribuir a superar las desigualdades educativas y sociales, generado por la plasticidad cerebral y que se cerraría progresivamente después de los 3 años (Heckman, 2010).

Lo antes señalado, significa que aún no se cuenta con educadoras de párvulos que respondan a las nuevas exigencia asociada a la nueva formación del niño de hoy, con necesidades e intereses, provenientes de un contexto social con historia y pertinencia cultural; esta situación indudablemente atenta contra los derechos del niño(a) como persona humana, quienes tienen derecho a las mismas oportunidades que se les brinda a la población infantil con mayores posibilidad de adquirir un amplio capital cultural y nivel socioeconómico. Sin duda, y no se ha cuestionado lo contrario, que una educación de calidad es el medio para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa; las prácticas de

aula siguen siendo un espacio propicio para potenciar los aprendizajes, limitar estas oportunidades de desarrollo, se traducen en continuación y profundización del círculo vicioso a los que están condenados a seguir, bajo la condición de vulnerabilidad y pobreza en su amplitud conceptual.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), quienes impulsan el proyecto Metas Educativas 2021: “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, señala entre otros aspectos que:

...para aquellos niños que no cuentan ni con el apoyo de sus padres ni con un entorno cercano para un buen desarrollo del aprendizaje, los docentes, cuya labor es siempre importante pero lo es más en medios vulnerables, se constituyen como los actores con mayor posibilidad de influir en el quebrantamiento de los círculos de pobreza en los que esos niños se encuentran inmersos. En estos casos, la acción educadora se complementa con una acción formadora, por medio de la cual se suplen las carencias propias de entornos afectados por las condiciones de pobreza y todo lo que ella implica (OEI, 2010,p.75).

Tal como lo plantea la UNESCO (2016), en estas últimas tres décadas el campo de la educación de la primera infancia ha planteado diversas discusiones en relación a los conocimientos que deben poseer los profesionales que atienden a los niños(as) de educación preescolar o inicial, denominada así en otros países de la región, o parvularia en Chile. Se debate en relación a que los profesionales deben poseer conocimientos que le permita desarrollar las prácticas pedagógicas desde un enfoque mayormente situado, contrario a una práctica docente homogénea, como es el caso de Perú, quienes argumentan que es necesario asegurar la pertinencia cultural en los proceso pedagógicos, el docente requiere una formación distinta para laborar en estos contextos, con el fin de asegurar pertinencia.

Situación también planteada por el autor Moreno (2010), refiriéndose a la Educación Mexicana, y que no difiere en otras realidades latinoamericanas: “el gran pecado de la escuela pública quizá sea su afán de homogeneizarlo todo”(p.6) ... “a todas las escuelas se les aplica la misma medicina, sin importar que no todas tienen el mismo padecimiento, así,



a golpe de decreto se intenta borrar las grandes diferencias lingüísticas, culturales, económicas, sociales, climáticas, entre regiones, e incluso al interior de cada Estado, ejemplo de lo dicho, los estándares para la formación inicial en educación parvularia como es el caso de Chile.

A partir de esta consideración, la práctica docente no sólo implica enseñar, en este nicho llamado “aula” ocurren interacciones, conjunto de experiencias, disensos, presencia de emociones y sentimientos, diálogos, reflexiones, diversidad de expresiones culturales, limitado o amplio capital cultural; relaciones que configuran el desempeño de las prácticas de aula, en la que subyacen corrientes ideológicas, pedagógicas, valores, mitos, creencias, y que sin lugar a dudas, su sistematización, análisis y reflexión, representan un aporte a la educación.

Al respecto, Díaz Barriga (2006), nos señala que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza”(p.15). Por tanto, el desafío es asumir un compromiso con el pleno desarrollo de la persona, mediante procesos pedagógicos considerando la cotidianidad el aula, orientando el diseño de experiencias situadas, en la que el niño aprenda haciendo manteniendo viva su pertinencia cultural, sólo así el párvulo o preescolar construirá aprendizaje para la vida.

El gran reto de la educación inicial es optimar el proceso de formación que apunten al desarrollo de los niños de 0 a 6 años, favoreciendo prácticas pedagógicas mediadoras entre el mundo y ellos, lo que significa promover desarrollo, no detenerlo ni entorpecerlo, para lo cual propone, pero no impone; exige, pero no satura; es firme, pero no agresiva y estar presente cuando el niño lo necesita y se alejará cuando su presencia lo inhibe (Escobar,2006), derribando el mito que en esta etapa de vida sólo se requiere un cuidado y afecto maternal, por consiguiente se necesitan profesionales preparados para fortalecer los aprendizajes en esta primera etapa tan importante de la vida en el ser humano.

Ahora bien, que se discuta en relación a estas área, resulta un avance significativo, porque la formación inicial actual, es generalista y poco consecuente con la realidad del contexto, como es el caso de los niños y niñas que viven en contextos vulnerables; es decir la formación inicial docente se orienta a formar educadoras de párvulos para un desempeño profesional con niños promedios y pertenecientes a una cultura occidental. Desde esta consideración, se “valora la heterogeneidad de planes de estudio en la formación inicial, con el propósito de atender la diversidad” (Ferrada, Villena y Turra, 2013, p.646).

Se puede entender que no ha sido fácil el cambio desde una concepción tradicionalista instaladas en las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, hacia una concepción innovadora. Las prácticas pedagógicas, siguen siendo tradicionalistas, memorísticas, sin conocimiento de la realidad del niño y su medio cultural, es decir descontextualizadas de la realidad socio –histórica-cultural. Refiriéndonos a este último aspecto, se cita a Díaz Barriga (2006), quién hablan de la necesidad de una enseñanza situada para lograr aprendizajes en niños y niñas, dada la importancia de la educación en los primeros años.

La evidencia empírica indica que la educación en los primeros años de vida contribuye al desempeño escolar futuro, a la superación de inequidades o puede fungir como un importante igualador social desde los planteamientos de Carneiro & Heckman, 2003; Dickinson & Neuman, 2006; Heckman, Stixrud & Urzúa, 2006 (citado en Alarcón, et al.,2015) pero no basta con la asistencia a la escuela, se necesita que la formación que imparte ésta sea de calidad, con profesionales plenamente formados. Se advierte que aún existe consenso en Chile en señalar que la formación inicial docente (FID) no logra los estándares de calidad que requiere, ello fundamentado en los resultados de las distintas evaluaciones disponibles (Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisterna (2015). Según los planteamientos Orland-Barak (2008) señalan que los saberes necesarios para el ejercicio que los distintos tipos de escuela requieren no se están construyendo durante la formación inicial, la respuesta se supone que se debe en primer lugar, al divorcio entre la teoría y práctica, por otra parte los estudiantes son formados al alero de un currículum fragmentado.

Se advierte la incapacidad en los procesos de formación inicial docente, para dar respuesta a las demandas del contexto escolar vulnerable, se pone en tela de duda la calidad este proceso o etapa. Se ha diagnosticado una mala formación inicial docente y, producto de ello, las escuelas donde éstos ejercen, los profesores, presentan deficiencias en sus resultados (Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, 2012); mientras que García-Huidobro (2011), añade que el proceso pedagógico en las escuela están siendo lideradas por docentes que no estarían desarrollando bien su trabajo.

En términos nacionales como internacionales, en la actualidad, gran parte de la formación de los profesionales de la educación en Chile se realiza bajo la gestión de las universidades y hace poco por los institutos de educación superior, ya que desde el 2015 los Institutos profesionales no pueden impartir las carreras de pedagogía, porque se requiere para el desempeño profesional poseer el título de Licenciatura y sólo las Universidades están facultadas para otorgar el grado del licenciados según Ley 20,370 mientras en otros países de Latinoamérica como Argentina esta etapa la lideran los Institutos Superiores de Formación Docente, que comprenden tanto las Escuelas Normales en su nivel superior como los Institutos superiores de formación docente dependientes de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.

En el caso de los Estados Mexicanos, la institución formadora de las educadoras de párvulos, ha estado a cargo generalmente por las Escuelas Normales, actualmente se apoya en escuelas normales privadas, como es la Universidad Pedagógica Nacional.

En el caso de Brasil este nivel de formación docente para los educadores que se desempeñan en la educación infantil en el sector público debe alcanzar el grado de licenciatura. Éste se obtiene tanto en universidades como institutos de formación superior, en programas que tienen una duración entre 3 y 4 años. En tanto que en Centroamérica, como es el caso de Panamá, son igualmente formadas en la Escuelas Normales, Universidad de Panamá y sus Centros Regionales, además de universidades privadas. Algunos de estos países Centroamericanos también atienden la educación de la primera infancia, a través de otros profesionales como profesoras de educación primaria o básica o

a través de servicios comunitarios, bajo la dirección de madres de la localidad que prestan un servicio con sólo algunos meses de capacitación, si bien es cierto constituye un aporte ante la inexistencia de cobertura en estos sectores, no es suficiente.

La teoría es precisa y plantea que los programas educativos para preescolares o párvulos con mayor efectividad son los ejecutados por una educadora profesional que trabaja directamente con los niños (Fukkink & Lont, 2007), plenamente formada y motivada para mediar las prácticas pedagógicas potenciadoras de aprendizaje. También es importante, añadir que el sólo hecho de una acreditación obtenida en una universidad, no es indicativo de un desarrollo profesional efectivo. Hay experiencias a nivel internacional como Singapur, Finlandia y Corea del Sur, quienes señalan que una forma de lograr profesores motivados y efectivos en la sala de clases es necesario reclutarlos entre los alumnos más talentosos del país.

En el caso de Chile, contexto de la investigación, como antecedente, en el año 1997-2001, se implementó el programa de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente (FFID) instaurado por el MINEDUC (Àvalo, 2014), si bien los puntajes de ingreso a la formación docente mejoraron al finalizar el programa, el enorme aumento de oferta de formación docente de las instituciones privadas redujo el promedio de estos puntajes para el ingreso a dichas carrera, pero en forma diferenciada por tipo de institución. El promedio de estudiante con puntajes PSU de 500<sup>18</sup> o más puntos admitidos en la carrera de Educación Parvularia es de

---

<sup>18</sup>.- Nuevos requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía

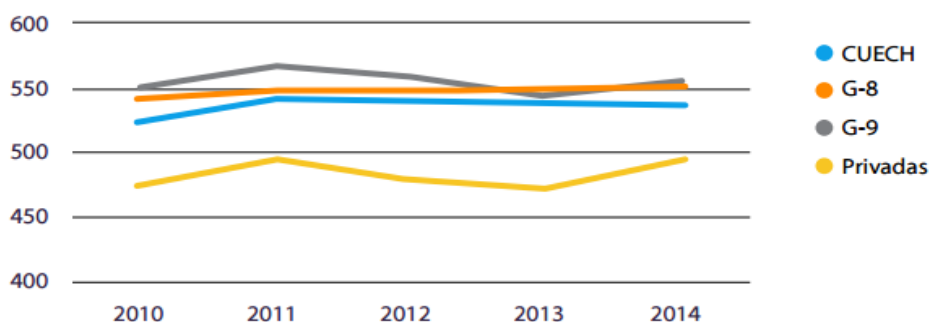
Desde 2017 se establecerán nuevas exigencias para ingresar a estudiar pedagogía, las cuales se elevarán gradualmente hasta el año 2023.

2017 → 500 puntos PSU, o estar en el 30% superior del ranking de notas, o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc

2020 → 525 puntos PSU, o estar en el 20% superior del ranking de notas. Estar en el 40% superior y haber obtenido 500 puntos PSU. Haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc.

2023 → 550 puntos PSU, o estar en el 10% superior del ranking de notas. Estar en el 30% superior y haber obtenido 500 puntos PSU. Haber aprobado un programa de acceso a la educación superior.

un 89% para las universidades de CRUCH<sup>19</sup> y 28% universidades privadas<sup>20</sup>.



*Figura 8* : Evolución de los puntajes de ingreso de estudiantes que ingresan a la carrera de educación parvularia a nivel nacional: El sistema de Ranking de Notas promedia puntajes de 572 puntos, mientras que el puntaje NEM (Notas de enseñanza Media) es de 526. Se observa que los puntajes PSU obtenidos por estudiantes se ubican bajo el promedio nacional. Durante el año 2014 el promedio de puntajes en Educación Parvularia ponderado fue de 534, no existiendo diferencias sustanciales entre universidades estatales, tradicionales y privadas adscritas al sistema PSU. En cambio, sí se evidencia una brecha de 55 puntos entre los puntajes de universidades privadas y el promedio de las otras instituciones. Los primeros seleccionados lo hicieron con un puntaje promedio de 615 puntos, mientras que el último seleccionado ingresó con 495. Es importante señalar a partir de la figura siguiente que en Chile las universidades se agrupan a partir de ciertos criterios similares: CUECH, (Consorcio de Universidades del Estado de Chile); G-9 (Red de Universidades Públicas No Estatales); G-8, (Universidades privadas adscritas al Sistema Único de Admisión); y Privadas, que se definen a partir de la sigla CUP (Corporación de Universidades Privadas. Fuente: CNE (Consejo Nacional de la Educación).

Pero, ¿quiénes ingresaban antes del 2017 a la carrera de Pedagogía en Educación infantil? en su mayoría son estudiantes egresados de la Educación Media, con mínimo puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

En cuanto a la cantidad de estudiantes y programas de educación parvularia, según el Consejo Nacional de la Educación, destaca lo siguiente:

<sup>19</sup> CRUCH se denomina al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es un organismo que se caracteriza por ser colegiado, de derecho público y reúne a 27 universidades chilenas, tanto públicas como privadas.

<sup>20</sup> Fuente. CEPPE (Centro de Estudios de políticas Prácticas en Educación, Notas para Educación, Septiembre 2012. Fuente: <http://www.ceppeuc.cl/>

Al año 2014, en Chile existían 14.992 estudiantes (en un 99.9% de los casos mujeres) en formación inicial de educación de párvulos. De ellas, 2.897 lo hacían en universidades pertenecientes al CRUCH; 1.396 en universidades privadas adscritas al sistema único de admisión (PSU); 3.455 en universidades privadas y 7.244 en Institutos Profesionales, antes de ser promulgada el dictamen de contraloría que impide impartir carreras de pedagogías a estas instituciones, (CNED, 2014). A nivel universitario, existen actualmente 77 programas en educación de párvulos, de los cuales 25 son brindados por universidades pertenecientes al CRUCH, 11 corresponden a universidades privadas adscritas al sistema único de admisión y 41 en universidades privadas. Del total de programas, 50 no cuentan con una mención, lo cual será clave para el análisis que se presentará sobre el proyecto de Desarrollo Profesional Docente. (CNE, 2014, s/n )

Con el propósito de mejorar la formación inicial docente, el Ministerio de Educación Chileno ha implementado diversas acciones para atraer a los mejores estudiantes para que estudien pedagogía, ha instaurado la Beca de Vocación de Profesor-Pedagogía (BVP) desde el año 2011<sup>21</sup>. Esta beca contempla como requisito la obtención de 600 puntos en la PSU como mínimo y otros compromisos tales como trabajar al menos 3 años en un establecimiento municipal, subvencionado o de administración delegada. Entre los beneficios otorgados a los estudiantes contempla el pago de la matrícula y arancel de la carrera, además de un aporte mensual de \$80 mil pesos a quien haya obtenido 700 puntos o más en dicha prueba.

Asimismo, el Ministerio de Educación señala que el proceso de postulación 2011 convocó a 28.179 postulantes, de los cuales un 12% (3.385) obtuvieron el beneficio y 3.252

---

<sup>21</sup> La Beca Vocación de Profesor: dirigido a estudiantes destacados de las carreras de Pedagogía

Fuente:

[http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Libro\\_Evidencias\\_Web.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Libro_Evidencias_Web.pdf)[http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id\\_contenido=29093&id\\_portal=74&id\\_seccion=4188](http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29093&id_portal=74&id_seccion=4188)

lo aceptaron. De ellos, 3.063 son beneficiarios de la beca tipo<sup>1</sup>. Es importante mencionar que sólo un 40% de los matriculados en pedagogía el año 2011 pertenecía a carreras elegibles por la BVP ( Beca Vocación Docente), ya sea porque las demás instituciones de educación superior prefirieron no participar o porque no cumplían los requisitos para hacerlo.

En este mismo sentido, la calidad de la formación de los egresados de las carreras de pedagogía fue medida a partir del 2008 hasta 2014 a través de Prueba Inicia, cabe mencionar que los resultados eran pocos favorables y desde este año 2017 se aplica la prueba diagnósticas a los estudiantes de primer año de pedagogía y una prueba formativa a los estudiantes de tercer año de pedagogía, con el propósito de que los centros formadores se comprometan con mejorar la calidad de los docentes.

Otra de las acciones consideradas consiste en que desde el 2017, para acceder a las carreras de pedagogía y en ésta la carrera de Educación Parvularia están conformados por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y desde el 2017 sólo pueden ingresar quienes hayan obtenido un puntaje por sobre 500 puntos o estar ubicado en el 30% superior de los alumnos de su generación, según la Ley de Carrera docente. En consecuencia, el desafío en Chile es “atraer a los mejores candidatos”, según los planteamientos de Ávalos (2014, p.8).

El Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), con el propósito de orientar el tipo de formación proporcionado por las instituciones formadoras, crea en el año 2012 los estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia, estos precisan los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todos los educadores de párvulos al finalizar su formación, según su punto de vista permite el efectivo ejercicio de la profesión, para atender a niños o y niñas de 0 a 6 años.

Estos estándares se organizan en pedagógicos y disciplinarios, a señalar:

Los estándares pedagógicos: Corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que las futuras

educadoras de párvulos estén comprometidas con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. También, se describen las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, las educadoras deben estar preparadas para gestionar clases, interactuar con los párvulos y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que estas profesionales deben conocer, así como estrategias para la formación personal y social de las niñas y niños a su cargo.

Los estándares disciplinarios para la enseñanza: Definen competencias propias de la enseñanza en áreas específicas de aprendizaje. En cada caso, los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar las futuras educadoras de párvulos en cada ámbito y cómo éste se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden las niñas y niños cada disciplina, y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros. (Mineduc, 2012,p.12)

Este marco regulatorio afecta a las diversas instituciones al constituirse un punto de referencia para abordar las propuestas académicas en los procesos de formación inicial, quienes todas buscar alinear sus planes de estudios a las disposiciones. Se añade que al mismo tiempo para el Ministerio de Educación representa un instrumento que permite definir metas de calidad y herramientas de rendición de cuentas. Sin embargo, han surgido posiciones críticas desde algunos autores, destacándose que éstos surgen como una respuesta burocrática a problemas pedagógicos complejos; primeramente porque se busca la uniformidad, limitando los diversos enfoques en los procesos de formación docente. Segundo, se excluye la participación de los actores en el mejoramiento de la educación (Casassus, 2010). Parafraseando al citado autor, quien plantea doce argumentos para explicitar su posición, a mencionar:

- a) La estandarización se contradice con los principios cognitivos y constructivistas que inspiran el currículo en Chile.
- b) Al estandarizar se uniformiza y simplifica una formación compleja.
- c) Estandarizar es una herramienta de referencia para control estatal.
- d) Estandarizar limitan el principio de flexibilidad en el currículum de formación inicial docente.
- e) La rigidez en el currículo conduce a la estandarización social.



- f) Los estándares vienen acompañados de mayor control externo.
- g) Los modelos de altos estándares vienen desde el área empresarial, y la escuela no puede ser considerada una fábrica.
- h) Estandarizar es una política que se implanta del nivel central a las bases.
- i) La dimensión política de las políticas. Si esta política aporta mayor calidad a la educación y una mayor equidad social, sería sólo ideológica. Pero, por el contrario, si la política no conduce a ese camino de mejoras, entonces, el mantenerla y profundizarla, constituye, fundamentalmente, una postura ideológica.
- j) La política de estandarización desprofesionalizan la docencia.
- k) Las RBE (Las reformas basadas en estándares) no son políticas de educación, son políticas acerca de la educación.
- l) La imposición de los estándares contienen una amenaza implícita (Casassus, 2010,p.87).

Al determinar un marco estandarizado como un recetario para llevar a cabo procesos de formación docente, no tendría relevancia llevar a cabo estudios como el presente u otros en esta línea, porque no tendrían posibilidad de consideración. Por tanto, estos argumentos resultan válidos, debido a que los lineamientos o marcos regulatorios, coartan el sentido de participación de los distintos actores que claman para que sus voces sean escuchadas, porque también son capaces de aportar a un currículum de formación, como son las educadoras de párvulo en ejercicio profesional, directivos, niñas y niños que expresan sus necesidades e intereses, la familia y otros actores de la comunidad que producto de la interacción y el diálogo permiten la generación de nuevos aprendizajes. Además es el aula el espacio real donde ocurre la interacción social, es allí donde surgen las demandas de formación, es el aula la que permite recrear la teoría.

Los estudios y las experiencias muestran que los estándares no han aportado al mejoramiento de la calidad de la educación cuando han sido impuestos externamente como mecanismo de control, castigo, penalización o para dar cuenta. Sin embargo, cuando éstos lineamientos nacen desde propios profesores o por las mismas instituciones

formadoras y éstas se autoevalúan con un propósito de empoderamiento, son bien recibidos por los actores y pueden promover procesos de mejoramiento (Zuzovsky y Libman, 2006).

El desarrollo teórico anterior, permite situar la formación parvularia en el contexto de América Latina incluyendo a Chile. Ahora bien, dado que este estudio busca sistematizar las prácticas de la educadora de párvulos basadas en la pedagogía dialógica *Enlazando Mundos* en contextos de vulnerabilidad, resulta necesario profundizar en el concepto de formación docente, a fin de que haya una comprensión de los procesos de formación de educadores de párvulos en este país, y de esta manera aportar a dicha línea de formación, con el interés de un desarrollo de prácticas pedagógicas en educación infantil, pertinentes, situadas y que atiendan la diversidad, poniendo énfasis en el protagonismo del niño como sujeto de derechos, en ambientes dialógicos y altamente interactivos, tal como se supone.

Según las consideraciones de Imbernón (1998), la formación inicial docente consiste en dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria. Ante estos aportes, es una enorme responsabilidad que recae en los centros formadores dado que los docentes son llamados a iniciar las transformaciones de la sociedad del nuevo orden, lograr una sociedad que se integren como verdaderas comunidad de comunicación, cohesionada e inclusiva. Resultando trascendental esta etapa para el desarrollo profesional, marca un hito, del cual hay suficiente evidencia nacional como internacional de la necesidad de ofrecer un proceso de calidad,

La formación docente para Medina y Domínguez (1989), señalan que es la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. Desde esta consideración, se plantea, que en esta primera etapa de formación, el docente pueda construir las bases para asumir una práctica pedagógica que le permita validar los procesos reflexivos, la crítica, apertura al trabajo con otros en el desempeño profesional, que adopte una postura más cooperativa, colaborativa, dialógica y capacitado(a) para implementar cambios que aporten

a la consolidación de mejores prácticas que aporten al desarrollo profesional, por lo tanto es un profesional que sigue construyéndose en el desempeño.

En estos mismo términos, se señalan los planteamientos de Ávalos (2002) quien asume esta formación como un continuo: con una etapa inicial de preparación en lo esencial para ejercer, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente. Desde esta concepción, la formación docente es entendida como permanente, inacabada. Si bien es cierto, el docente participa de un proceso inicial de formación que le otorga las bases fundantes, no es una formación que culmine con una certificación, y máxime que hoy se escribe una historia de creciente complejidad cultural, que exige un profesional de la educación en constante formación y actualización, capaz de dar respuesta a estas nuevas exigencias de la sociedad, en un mundo revolucionado por las nuevas tecnologías, la información y amplitud de producción científica.

Se puede agregar que la formación docente es un proceso continuo, que requiere de actualización permanente; dinámica dada la naturaleza de los procesos formativos que al quedarse estáticos quedan obsoletos; interdisciplinar porque requiere del aporte de diversas disciplina como la filosofía, psicología, neurociencias, epistemología, la historia. Desde esta consideración no sólo aluden a la permanencia del procesos formativos, también relevan otros fenómenos como la acción dinámica, porque interactúan múltiples variables para formar un todo.

Por otra parte, Da Silva (1998), aporta a la definición, manifestando que, la formación inicial es entendida como práctica cultural. Es decir, no da lo mismo una formación de un docente o educadora de párvulos para un desempeño en contexto urbanos, ruralidad, desempeños en diversidad de contextos culturales y lingüísticos o vulnerables, es necesario aceptar la diversidad de espacios educativos y en consecuencia formar desde esta perspectiva. Los tiempos actuales desafían una renovada institución educativa, que se atreva a innovar, creer en otras posibilidades, es decir romper con la estructura anclada en la inercia, la cultura de la queja, por un proceso de formación que re signifique una nueva profesión docente.

Es en estos procesos formativos, donde se deben capacitar en el docente las posibilidades de interactuar en espacios colegiados que inviten al profesorado a reflexionar sobre el sentido de su trabajo para responder a los requerimientos de una sociedad inmersa en la aceleración del cambio social, en el que aflore el intercambio de ideas y experiencias educativas, e ideas creativas y transformadoras. En palabras de Valliant (2004), ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, la complejidad de la tarea en el contexto complejo actual exige un cambio de enfoque.

La literatura científica, por su parte, hace referencia a las etapas que involucra la formación del docente, entre las cuales se citan la fase planteada por Feiman (citado por Martins, 1999) distingue cuatro fases asociadas a este proceso:

- a) Fase pre-entrenamiento: Incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor. Es decir, quien aspira a ser profesional de la educación lleva consigo conocimientos, que influyen directamente en la forma de concebir la profesión y cómo llevarla a la práctica.
- b) Fase de formación inicial: Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, lo que también involucra el desarrollo de las prácticas en el contexto real asociado a la profesión (Marcelo, 1989). La fase de práctica también es una instancia que cobra sentido en la formación inicial de profesores, representa una forma de modelamiento de las prácticas pedagógicas, y que demanda que el profesional en formación pueda vivenciar experiencias favorecedoras, a fin de que ésta contribuya a la formación definida en el perfil de egreso. De la misma manera que se discute entre la comunidad científica el divorcio de la teoría y la práctica en procesos de formación docente, como también la supremacía de la primera sobre la segunda. Desde esta premisa, es una deuda de los programas de formación otorgar la relevancia a la práctica como motor de formación del profesorado.

- c) Fase de iniciación: Etapa de los primeros años de ejercicio profesional del profesor, durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, es necesario el vínculo con la teoría para enfrentar los desafíos a los que se enfrenta en la cotidianidad del aula. Es un período también de aprendizaje, que requiere de un acompañamiento pertinente, encontrándose con otros factores que también afectan su desarrollo profesional tales como situación laboral, realidad cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias genéricas y específicas, relaciones interpersonales con sus pares, entre otros.
- d) Fase de formación permanente: Esta es la última fase a la que se refiere Feiman, e incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza. Esta formación no debe ser únicamente el resultado de una necesidad que surja de un condicionante externo, tales como programas de perfeccionamientos exigidos por las bases ministeriales. Esta actitud de búsqueda de formación permanente debe ser generada desde las primeras etapas, a fin de que ésta sea a largo de toda la vida.

Como se observa, cada etapa presenta su complejidad, poniendo énfasis en un profesional concebido como persona que trae consigo un bagaje de experiencias que lo dotan de aprendizajes previos, logra su habilitación que lo faculta para iniciar su desempeño profesional, al mismo tiempo, tiene el compromiso con una formación permanente; es decir, no culmina su formación al recibir su certificación que lo habilita para ejercer el desempeño profesional.

Es posible afirmar que este desarrollo teórico aporta en la valoración de la formación del docente como una condición continua, como un proceso interrelacionado e interactuante con la reflexión que nace de la experiencia en el aula, espacio propicio para aprender a enseñar y donde se vincula el sentido común, las creencias con conocimientos científicos, teoría versus práctica, se vivencian emociones, multiplicidad de interacciones, diálogos, expectativas, fracasos, aprendizajes entre otros fenómenos.

### **3.2 Saberes y habilidades pedagógicas en formación docente: Educadoras de párvulos**

Este apartado es un aporte fundamental y de primera fuente para la presente investigación, porque uno del propósito que se pretende es plantear directrices curriculares que fortalezcan la formación inicial de educadoras de párvulos para el desempeño en contextos social y económicamente vulnerables, directrices determinadas a partir de lo que requieren saber, saber hacer y saber ser, asumiendo una postura desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Aporte que nace de la sistematización de las prácticas pedagógicas desarrolladas por la educadora de párvulos en un contexto caracterizado como vulnerable.

Estas directrices que serán planteadas a partir de las demanda de saberes, emitidas desde los propios actores sociales. Ahora bien, es importante esclarecer primeramente ¿Qué se entiende por saberes pedagógicos?, desde los planteamientos de Díaz (2001):

De acuerdo con este cuerpo teórico, el saber pedagógico se presenta como una construcción propia dentro del sujeto, que lleva a cabo como resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas y el contexto cultural y social de manera activa y participativa; esto le permite organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información que de diversas fuentes recibe (Díaz, 2001, p.6).

En este sentido se retoman los planteamientos de Barrón (2006), quien señala textualmente que:

Los saberes del docente son el resultado de su historia personal y de su historia colectiva, el proceso de socialización le ha dotado de respuestas, mucho antes que la formación en el ámbito de la docencia. Resulta claro que la práctica docente no implica únicamente seleccionar opciones epistemológicas, didácticas y prácticas, sino también tomar decisiones éticas y políticas, en donde se pone en juego el juicio moral y su aplicación en distintas situaciones de la vida diaria (Barrón, 2006,p.24).

A partir de ello, se fundamenta la necesidad del uso de la investigación pedagógica como potente herramienta para describir, analizar, interpretar, reflexionar y ofrecer

orientaciones o directrices, como forma de aportar al complejo campo de la pedagogía desde las voces de los propios actores participantes del fenómeno educativo, capaces de aportar desde sus propios procesos a partir de la experiencia.

El profesor no actúa en el vacío sino en contextos que tienen una historia, una significación subjetiva, un valor social y una orientación moral.

(...) la formación de docentes está estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a todas las sociedades. Ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, todo docente debe cubrir el dominio de idiomas, el manejo de la informática, desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio relacionales (saber ser), la temática de relaciones humanas, incluye la necesidad de manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo. Los requerimientos denominados operativos (saber hacer), están vinculados a la dificultad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas; interactuar en distintos ambientes socioculturales (aprender a convivir); finalmente la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer. La práctica docente se entreteje con el desarrollo de los procesos de industrialización y con valores y saberes insertos en un contexto político y cultural específico. (Barrón, 2006, p.12)

Desde este sentido, la formación docente referidas al aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, se centra en los procesos en lugar que en los productos. Son amplias las competencias que debe saber un docente, que van desde el manejo de otra lengua distinta a la materna, manejo de la tecnología al servicio de la educación, ya no basta con apropiarse de la tecnología como usuario, es necesario replantearse otras formas de utilidad al servicio de la educación. Además de elementos técnicos, se valida el ser persona.

La formación de profesores hoy es una temática que cobra especial relevancia, por la preocupación de mejorar los problemas de desigualdad educativa, y el poner énfasis en los

docentes y en especial la formación de educadoras de párvulos, formación que se explicita en la práctica, mediante el reconocimiento de la diversidad como oportunidad, en propuestas metodológicas pertinentes, en fomentar un clima de aula propicio para el desarrollo de los aprendizajes, en las altas expectativas en los logros de aprendizajes de los niños y niñas, en la interacción mediadas por el diálogo, basado en pretensiones de validez y no en pretensiones de poder.

Algunas de estas competencias profesionales, entendidas como la operacionalización de saberes en un contexto situacional determinado, han sido relevadas por distintos autores, estudios y recomendaciones nacionales e internacionales, reconociendo que la atención pedagógica no sólo mejoraría la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, sino también su desarrollo como personas (Cassasus, 2007, citados en Ibañez, 2014, p.149)

Los desafíos, demandas actuales y políticas educativas exige la necesidad de repensar el quehacer docente, surge un cuestionamiento en torno a los contenidos con los que se han formado: "Si la formación de los profesores descuida la preocupación por los contenidos culturales perderemos los referentes elementales" (Barrón, 2006, p. 3).

Desde Vaillant (2004) que considera que los saberes requeridos para un buen desempeño, lo que debe saber y poder ejecutar quien ingresa al ejercicio profesional de la docencia. Menciona cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Estas orientaciones se perfilan en términos genéricos para la formación de un docente.

Otros aportes los ofrece Darling Hammond (2006) citado en Terigi (2013), quién presenta la siguiente categoría para los saberes en formación docente:

- Conocimiento de los aprendices y de cómo estos aprenden en contextos sociales, incluyendo conocimientos del desarrollo del lenguaje.



- Comprensión de los contenidos y metas del currículum, incluyendo los temas y habilidades a enseñar por asignaturas a la luz de las demandas disciplinares, las necesidades del estudiante y los propósitos sociales de la educación.
- Comprensión de habilidades para la enseñanza, incluyendo los conocimientos pedagógicos del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos, de acuerdo con lo que surge de la comprensión de la evaluación y cómo construir y gestionar un aula productiva.

Por su parte Montero Mesa (2006) señala otras propuestas categoriales para la formación docente:

- Conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos).
- Conocimiento profesionales (ligados a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas).
- Las prácticas de la enseñanza.
- Las tecnología de la información y comunicación
- La atención a la diversidad (personal, social, cultural).
- La gestión de los centros educativos.

Mientras que Ávalos (2009), señala las categorías sugeridas para los procesos de formación docentes, las que se citan a continuación:

- Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar) .
- Conocimientos pedagógico generales, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trasciende el contenido disciplinar.
- Conocimientos curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las herramientas del oficio de los profesores.

- Conocimientos pedagógicos de los contenidos disciplinarios, constituidos por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.
- Conocimiento de los alumnos en cuantos aprendices y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también fundamentos filosóficos e históricos.

Terigi (2009) hace alusión a una serie de categorías orientadas a la formación docente en términos generales, los que se citan a continuación:

- Formación Pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional. Independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
- Formación disciplinar (científico- tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria.
- Formación didáctica general y específica, en el caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
- Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
- Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios culturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos.

Los saberes antes descritos, en ningún caso aluden a conocimientos relacionados con el trabajo en redes de apoyo y conocimiento pleno del contexto social, el trabajo con otras

organizaciones y actores de la vida social. No aproximar a los docentes a estos saberes, difícilmente sus prácticas pedagógicas se acercaran a la sociedad. Si se apuesta por construir una sociedad que además de reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida necesaria para el mantenimiento de la cultura y una sociedad, sea al mismo tiempo capaz de incorporar procesos de renovación e innovación que facilite la transformación social. En esta época, se requiere que en lugar de reproducir una cultura opresora, discriminadora, marginalizadora, impositora, se crea una sociedad más igualitaria, justa, reflexiva y crítica.

### **3.2.1 Saberes ser: Formación de educadoras de párvulos**

En cuanto a la formación específica de la educadora de párvulos, la literatura científica también argumenta que la formación inicial de las educadoras de párvulos igual que la formación de otros profesores, debe ser orientada al desarrollo de un complejo cuerpo de saberes pedagógicos y disposiciones relevantes para el ejercicio de su profesión, como una condición para su plena profesionalización, considerando contenidos específicos del propio nivel (Winton & McCollum 2008): A partir de lo antes expuesto, en relación a la formación inicial del educador de párvulos para la nueva concepción de niño(a), la tendencia actual en relación a la consideración de niño, se requiere de un(a) profesional de la educación parvularia distinto al tradicional.

No se condice un educador de párvulos que considere la imagen de niño como una *esponja*, como tradicionalmente se asumía, lo que significaba que era un recipiente que simplemente recibía conocimientos, de todo lo que le rodeaba, es decir un niño *vacío*. En términos de Freire (1997), una educación bajo este enfoque se transforma en un acto de depósito en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita y para esta época, no es ni apropiado para el niño, ni para la construcción de la sociedad actual.

El pensamiento pedagógico moderno liberal, crítico y transformador asume la consideración de un niño como persona, co-constructoras de cultura, tomando como principio el juego, en un ambiente enriquecido de experiencias potenciadoras y positivas.

Con derechos a una educación de calidad, a expresar emociones y sentimientos, derecho a libertad y a la participación activa dentro de esta sociedad.

Por otra parte, la educación infantil, también se concibe como proceso en el que están implícitos todos los ámbitos en que se desenvuelve el ser humano: la familia, la escuela y la sociedad, la educación no sólo debe posibilitar experiencias potenciadoras de un *saber*”, también de un *saber ser* (objetivo axiológico), un *saber hacer*” (objetivo deontológico); es decir no solo basta que el educador o educadora tenga paciencia, ofrezca atención al niño, cariño y cuidados de sobrevivencias.

En este contexto el educador de párvulos hoy requiere ser un (a) profesional altamente capacitado, capaz de ofrecer multiplicidad de oportunidades de aprendizajes, contextualizados y potenciadores; y que realmente su desempeño responda a las expectativas que en la actualidad se ha gestado, una educación inicial potenciadora que contribuya con a superar las desigualdad social. Algunas organizaciones internacionales como la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, señalan que en toda la escala de profesionales de la educación, quien debe tener más que nadie una altísima jerarquía profesional, es la educadora de preescolar o educadora de párvulos, porque tiene en sus manos las mayores posibilidades de cambiar el futuro, de transformar la sociedad, a través de la promoción, mantenimiento y fortalecimiento de la afectividad, como una fuerza que lleva al ser humano a la felicidad (Céspedes, 2008), responsabilidad compartida con las familias.

Se añade que esa jerarquía se funda en que este profesional deberá contar con capacidad para mediar un potente y complejo proceso de aprendizaje avalado por los resultados de los estudios llevados a cabo por las neurociencias que hacen alusión a que la cantidad de conexiones interneuronales, se puede graficar como una “U” invertida: es escasa al nacer, para aumentar rápidamente y llegar a su curva máxima (el doble que en el adulto), entre los 2 y los 8 años, para luego descender hasta alcanzar en la pubertad, los niveles del adulto (Céspedes, 2013).

En consecuencia, resulta importante insistir en la idea de que la educación inicial y apropiada es fundamental para el desarrollo óptimo de las conexiones interneuronales, también aclaran que no es un indicador que el ser humano deje de aprender a lo largo de su vida, aprenderá hasta su muerte (Claxton, 2001). Para Delors (1998), la educación desde edades tempranas es fundamental, porque sólo en ambientes diversos, ampliadores del mundo natural y social de los individuos, con adultos capacitados para mediar los aprendizajes, podrán ejercitar los aprendizajes adquiridos y desarrollar sus estructuras mentales al máximo. Es importante clarificar que este proceso no es responsabilidad exclusiva de los agentes educadores en la escuela, pero sí que ejercen una influencia significativa.

Según los aporte de Zabalza (2006) el profesional de la educación infantil debe tener una visión sistémica sobre la enseñanza, habilidad para reflexionar, sobre las relaciones entre la educación infantil y las estructuras con las que esta está relacionada. Visión sistémica que inicia con la posibilidad de contar con información valida que respalden la toma de decisiones. A la luz de estos planteamientos la educadora de párvulos, requiere tener además, conocimientos de cómo aprenden los niños en esta etapa, y por consiguiente cómo estructurar dicha enseñanza.

Siguiendo con este misma idea, Romo (2012), se centra en enunciar que una educadora de párvulos requiere ser formada considerando conocimientos, habilidades y actitudes enfocados en la apreciación estética, la valoración y promoción de la dignidad humana, ejercicio de la libertad, la solidaridad, ejercicio y exigencia de la justicia, además del ejercicio y la promoción de la construcción de la verdad.

En lo que respecta a la apreciación estética, el autor aclara que no exclusivamente se refiere a la valoración del arte, abordando el concepto en su sentido más amplio, por ejemplo, en lo que respecta a la apreciación de la belleza en las relaciones interpersonales, en la contemplación de todo lo que nos rodea, en la expresión del pensamientos y las emociones, en todas las experiencias de la vida. Una mirada que concibe a la persona humana como capaz de transformar y transformarse.

En cuanto a la valoración y promoción de dignidad humana, se sitúa en el profundo sentido de la ética. Kant (1996), distingue claramente entre *valor y dignidad*. Concibiendo la dignidad como un valor intrínseco de la persona moral, ante lo cual no admite equivalentes. Es decir, el ser humano es un fin en sí mismo, dotado de libertad y autonomía. La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional. Es una cuestión fundamentalmente moral e inviolable. En palabras de Escudero (2011), esto es hablar de la ética del profesorado, lo que es relevante porque, los centros escolares donde se ejerce la docencia son espacios humanos, sociales y culturales que, al menos hasta la fecha, siguen siendo importantes y decisivos en el presente y la vida futura de la niñez.

En consecuencia, el profesional de la educación infantil requiere como miembro de una sociedad local y global, valorar el contexto social como riqueza, además del sentido crítico reflexivo que le permita resignificar en lugar de adaptarse a la realidad existente, siempre orientada a la búsqueda de parámetros que facilite el desarrollo del ser humano. Existe una serie de ventanas de oportunidades para el aprendizaje que sólo se abran de par en par en los primeros años, por lo tanto es necesario que los niños comiencen la vida en igualdad de condiciones (Blanco, 2012).

Además, en el desempeño no sólo debe llevarlo a la práctica, también le corresponde asumir la responsabilidad de su promoción como agente de cambio, capaz de promover el bien común.

En lo referente al ejercicio de la libertad como valor referido también al compromiso ético, de interactuar orientada en la autenticidad, velando por el respeto de los demás y de todo lo que le rodea, es una profesional que debe aprender a pensar, a elegir, a discernir y a tomar decisiones; “es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p.92). Aludiendo a la frase de Freire, es un profesional que cree en las posibilidades, por lo mismo lucha por la búsqueda de la justicia social.

En tal sentido, resulta necesario que la educadora en su ejercicio, valide la libertad del niño en cuanto a la libertad de la expresión de las emociones y sentimientos, para la creación y para la construcción de nuevas realidades, como niños protagonistas de sus propios aprendizajes. Lo que exige transitar de una pedagogía centrada en el docente a una centrada en el niño, lo que en términos de Paulo Freire corresponde a una educación liberadora, que exige reflexión, acción y diálogo.

En lo que respecta al ejercicio de la solidaridad, entendida como la capacidad de dar a los niños lo que necesitan, ésta es un asumir por parte del educador que es un profesional que está en relación a los otros y con otros, que apoya a los niños en la búsqueda del verdadero sentido de la vida, aceptando que sus diferencias individuales se constituyen en una riqueza de oportunidades. Un profesional de la educación infantil solidario no se conforma con las dificultades diarias que le depara la profesión en contextos de vulnerabilidad, sino que con actitud reflexiva y esperanzadora intenta transformar esa realidad.

En cuanto al ejercicio y exigencia de la justicia, el docente asume este valor como cultura, en su práctica pedagógica se concreta en la manifestación de un trato igualitario, dando a cada uno lo que le corresponde. Finalmente propone el ejercicio y la promoción de la construcción de la verdad situando al educador como un profesional que investigue y reflexione con una mirada autocrítica.

Todos estos énfasis inciden en demandar a la formación de las /os de educadoras/es de párvulos, un proceso con un profundo sentido ético, respeto por la persona, sensibilidad para abrirse al mundo, educando con amor y aprecio por todas las manifestaciones que engrandecen al ser humano como persona.

Desde los planteamientos de Reveco (2012), la perspectiva de formación de un educador, maestra, profesor(a); argumentando que es un (a) profesional que, además de

aprobar un programa de estudios requiere asumir que es un profesional llamado a dejar *huellas* y que se alcanza apropiándose de la cultura general y especializada, además de asumir la investigación como fuente para la generación de conocimiento.

Un aporte más específico, ésta además el reconocer que su desempeño está *orientado al servicio*; es decir, un compromiso con fortalecer los primeros cimientos de valores, actitudes, conocimientos, además tiene compromiso con la familia, personal y otros agentes sociales; su contribución se sitúa en la formación de la persona desde dos dimensiones: la instruccional y la formativa. Para desempeñar estas funciones requiere comprender y manejar la teoría y la praxis curricular de un trabajo con niños pequeños, basada en la cultura de la investigación y la valoración de los derechos del niño fundamentos importantes para actuar. Un impacto negativo como resultado del proceso llevado a cabo por la educadora de párvulos, tiene consecuencias en la formación del niño(a).

Al respecto Reveco (2012) quien cita a otros autores Fujimoto, 1992 y Young, 2000, determina algunas orientaciones, resultados de investigaciones, para la formación de educadoras de párvulos.

1. Independiente de la modalidad curricular que asuma el aula de educación parvularia, la educadora debe instalar la capacidad de observación, escucha a todos padres, madres, familias y comunidades educativas. En otros términos es invita a una escucha productiva, no esteril.
2. Manejo de información relacionada con el desarrollo y crecimiento del niño, con el fin de planificar experiencias pertinentes, de acuerdo a las necesidades e intereses.
3. Consideración con las características de cada niño, lo que involucra el respeto a su estilo de aprendizaje, personalidad, antecedentes familiares.
4. Implementar estrategias activas Facilitar que los niños sean seres activos, planificando experiencias potenciadoras, significativas.



5. Guiar la participación de los niños a través de gestar experiencias desafiantes que motiven al niño a indagar, buscar sus propias respuestas, importante que aprendan a dialogar.

6. Analizar, sistematizar, evaluar y dar seguimiento a la práctica pedagógica (Reveco, 1993). “Aportar a la pedagogía del párvulo”.

7. Asumir el compromiso del perfeccionamiento permanente, que facilite el mejoramiento del quehacer pedagógico con los niños, las familias y la comunidad (Young, 2000).

Con todo lo señalado hay un aspecto que está en la actualidad plasmado en la Ley de Carrera Docente (Ley 20,903) y que alude a la capacidad de actuar sobre la base de la reflexión crítica sobre su práctica en el desempeño profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa, en el caso del educador pensar siempre en el niño como ser “persona”, que merece aprender significativamente, en un ambiente cargado de plena armonía y felicidad, ampliando su marco de acción a través de un trabajo colaborativo con otros agentes profesionales y diversas redes de apoyo.

Lo antes descrito exige que, en procesos de formación inicial que el docente en formación sea capaz de reflexionar, discutir y asumir que esta determinación curricular exige situarse en el contexto sociocultural.

Parafraseando las palabras de Perrenoud (2004), lo importante es comprender que la tarea docente se desarrolla en un espacio contextual, con determinadas características que influyen en el quehacer pedagógico del docente. Este contexto social posee pertinencia cultural y social, posee una historia, creencias, costumbres, formas de comprender el mundo, posee códigos lingüísticos diferenciados, entre otras; por lo tanto, la práctica educativa debe ser igualmente contextualizada y entendida como compleja, que posibilite atraer el interés de

los educandos por participar en cada uno de estos componentes para lograr los aprendizajes, que es finalmente la intencionalidad.

### **3.3 Realidades educativas en contextos de vulnerabilidad**

En Chile, se han llevado a cabo diversos estudios que dan cuenta del bajo nivel de las prácticas pedagógicas, principalmente en instituciones públicas (Domínguez, Moreno, Narváez, Herrera y Mathiesen, 2007). A estos resultados se cita al estudio desarrollado por Treviño, et al.,(2013), quienes señalan que las prácticas pedagógicas de las educadoras en contextos vulnerables, se encuentra en torno a los niveles medios en apoyo emocional y organización del aula, de acuerdo con la rúbrica del CLASS<sup>22</sup>. En cambio, el desempeño es bajo en cuanto al apoyo pedagógico, que es el dominio que requiere más conocimiento de las didácticas específicas y que exige también una gran atención de la educadora para interactuar de manera efectiva con los niños, en palabras de autor (.

Se habla hasta el cansancio de las profundas desigualdades en los procesos de enseñanza aprendizaje que se aprecian en estudiantes proveniente de sector caracterizados como vulnerables tanto social como económicamente, que vive en estos ambientes físicos, sociales, económicos y familiares tan poco favorables que amenazan su desarrollo, su integridad y sus derechos, y que tienen oportunidades limitadas de recibir una atención que satisfaga sus necesidades básicas. (UNESCO, 2004, p.18). Esta situación se constituye en un desafío para los profesores que lideran en estos espacios educativos, los gobierno y la sociedad en general quienes tienen el deber de otorgar una formación educativa de calidad, a fin de cerrar este círculo vicioso.

---

<sup>22</sup> Tal como lo señala Treviño, E.; Toledo, G. y Gempp, R. (2013), CLASS (Classroom Assessment Scoring System) para prekínder, la que se enfoca en las interacciones dentro del aula y organiza las prácticas en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico. Este análisis consiste, en primer lugar, en una descripción de los resultados de desempeño de las educadoras en la muestra y, en segundo lugar, en una serie de análisis factoriales para verificar si las interacciones de aula se comportan de manera similar en Chile y en Estados Unidos, país de donde proviene el CLASS. (p.42)

En este mismo sentido, autores como Barnett & Boocock (1998) señalan que niños que viven en sectores de pobreza alcanzan menores niveles de logro en aprendizaje y desarrollo que sus pares más aventajados socioeconómicamente. Mientras que Shonkoff (2012) ha planteado que incluso un programa parvulario de calidad excelente no impactará en niños que vivencian estrés tóxico (problemas ambientales/familiares severos, pobreza extrema, drogadicción de la madre, abuso y violencia intrafamiliar).

Roman (2003) sostiene que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar.

Ahora bien, al revisar el concepto de “vulnerabilidad” encontramos en la literatura científica que corresponde a una acepción multidisciplinar, se habla de vulnerabilidad social, vulnerabilidad económica, vulnerabilidad educativa, entre otras, es decir, utilizada para referirse a la falta de recursos económicos, condición de riesgo, sinónimo de fragilidad, de pobreza, probabilidad de daño físico y moral, persona que vive en un aislamiento, entre algunas referencias existentes.

Lo que se puede advertir que es una acepción relativa y dinámica y que merece desenmarañarse su consideración en este estudio, a fin de presentar una postura asumida.

A continuación se presentan algunas definiciones vulnerabilidad:

- Para Perona y Rocchi (2001), vulnerabilidad para hace referencia a la condición social que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar en contextos socio histórico y cultural determinados. Una de esas condiciones de vulnerabilidad social es la pobreza socioeconómica.

- Para Castell vulnerabilidad lo relaciona con el ámbito social, y lo define como una zona de la vida social que se encuentra entre la integración y la exclusión. Asimismo, se define niños(as) vulnerables aquellos que en su trayectoria escolar se enfrentan a diversos obstáculos que les limita el curso normal".(Castell 1999, p.57-67)
  
- Según Cornejo (et al, 2005) vulnerabilidad hace referencia a una condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (Cornejo & et al, 2005, p.14)
  
- Según Martínez (2011), expresa que la noción de vulnerabilidad denota justamente las situaciones en que esos elementos son escasos o incluso están ausentes en ciertos hogares. En el caso del contexto escolar, se refiere a la escasez o ausencia en la escuela de los elementos que se consideran necesarios para que haya una buena enseñanza, comenzando por un docente cualificado, además de libros, material didáctico, entre otros.
  
- En JUNAEB, se entiende la vulnerabilidad como una condición que da cuenta de una probabilidad mayor de sufrir un determinado daño, la carencia sería la concreción de ese daño según los planteamientos de JUNAEB (2005).
  
- Para Egea, Sánchez & Soledad (2012) citada en Ferrada, Turra y Villena (2012), hace referencia a la vulnerabilidad social como un proceso al cual puede concurrir cualquier persona, grupo o comunidad que en un momento determinado se encuentre en una situación desfavorecida o de desventaja, con respecto a otras personas, grupos o comunidades; y que las causas,

consecuencias y efectos de dicha desventaja se investigan teniendo en cuenta dos elementos; los riesgos que se enfrentan; y los activos con los que cuenta para mitigar el impacto de los mismos, cuyas características y puesta en funcionamiento marcarán diferentes niveles de vulnerabilidad ante los riesgos. (Egea (et al.), 2012, citada en Ferrada, Turra y Villena, 2012, p.30).

En este sentido, el riesgo social se analiza a partir de tres componentes que van a definir la vulnerabilidad social: la peligrosidad o amenaza social, la exposición y los activos. La peligrosidad o amenaza social se entiende como el conjunto de aspectos sociales de un fenómeno que inciden en el riesgo y que se concreta por la severidad del fenómeno y su probabilidad de ocurrencia; la exposición está referida a las personas, grupos o comunidades localizadas en un ámbito territorial y / o nivel social y económico próximas a un peligro social, y los activos son los elementos con los que cuenta una persona, grupo y comunidad para enfrentar y/o mitigar los riesgos y /o sus consecuencias.

Para este trabajo de investigación se considera esta última definición, entendiéndose que no sólo hace referencia en primera instancia a una persona, sino que amplía la condición a un grupo o comunidad. Asimismo, se considera que esta condición de riesgo tiene la posibilidad de cambio o estado, dado que las causas pueden variar en un momento determinado y en este caso, las consecuencias también sufren transformaciones, es decir puede no ser una condición permanente, como lo señala Ruttet & Rutter (1992), las personas a pesar de nacer y vivir en situación de adversidad, desarrollan conductas, actitudes y valores que facilita enfrentar las dificultades traspasando la barrera del riesgo de ser excluido. Sin embargo, el hecho de realizar tempranamente las intervenciones es una condición que produce un mayor impacto en términos de (Bronfenbrenner, 1979).

Si bien, la definición no hace referencia explícita a la falta de recursos económicos, también lo engloba. Además es importante considerar que existen otras complejidades que influyen directamente en el rendimiento de logros de aprendizajes del alumnado.

De este modo, Infante, Matus, Paulsen, Salzar y Vizcarra (2013), la vulnerabilidad como realidad social, hoy es una fuente de estudio, indagando en sus causas desde una visión amplia, referida al ámbito económico, vínculos sociales, el entorno físico, entre otros factores.

Por tanto, las variables asociadas a la definición del concepto de vulnerabilidad, que considera este estudio, no se circunscribe únicamente a la pobreza como escases de recursos económicos, porque ésta no es únicamente un factor condicionante para determinar éxito o fracaso escolar, se amplía a todas condiciones tales como: escaso acceso a los recursos culturales, diferencia culturales-etnia y lengua, contextos de ruralidad, discriminación por género, ausencia del grupo familiar en los requerimientos de la escuela, entre otras. En resumen, esta conceptualización va más allá de la línea de pobreza, se asocia con la noción de riesgo frente a las situaciones que impiden un crecimiento oportuno y con altas posibilidades de no contar con los mecanismos oportunos para enfrentar situaciones de riesgo.

Chile a partir del 2015 implemento un sistema de Caracterización de Vulnerabilidad en educación inicial. Para el cuál se devela el escenario económico de la población chilena, el Informe Infancia Cuenta en Chile 2015<sup>23</sup> elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social, el costo de la canasta básica alcanzó en agosto de 2013 el valor de \$ 38.325 mensuales, lo que significó un aumento de 3,9% en 12 meses y 6,3% en relación a los \$ 36.049 con los que se fijó la línea de indigencia en la Encuesta Casen<sup>23</sup> 2011. La línea de pobreza se situó en esa oportunidad en \$ 72.098. Con la nueva metodología, la Casen 2013, situó la línea de pobreza extrema en una banda de fluctuación entre \$91.274 para los hogares unipersonales y \$457.455 para los hogares de diez personas, mientras que la línea de la pobreza se estableció en una banda que oscila entre \$136.911 y \$686.182 (MIDESO, 2015).

---

<sup>23</sup> La Encuesta Casen, o Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, es una encuesta a nivel nacional, regional y comunal, que realiza el gobierno de Chile desde el año 1985, con una periodicidad bienal y trienal.

Según la Encuesta Casen 2013, alrededor de un millón de niños y niñas experimenta algún tipo de pobreza en el país<sup>24</sup>. Esta encuesta da cuenta de que el 22% de la población infantil se encuentra bajo la línea de pobreza. Entre las regiones de La Araucanía con un 38,1%, Los Ríos con 33,5%, Maule 32,3% y Bío Bío 31,8% son las Regiones que presentan mayores porcentajes de pobreza infantil, y respectivamente, lo que corresponde a 10 puntos porcentuales más que la media nacional. Esto significa que en estas regiones 1 de cada 3 niños/as vive en situación de pobreza según nivel de ingresos.

Ya se advertía en el Informe Infancia Cuenta en Chile 2014, la existencia de diferentes grupos étnicos, territoriales y de género, que a la fecha siguen siendo la población que sufre privaciones, quienes diariamente se ven afectados en su bienestar, calidad de vida, desarrollo y pocas posibilidades de superar esta brecha prontamente.

En Chile, la caracterización de situación de vulnerabilidad asociado al ámbito educativo, en un centro educativo se establece a partir de un conjunto de indicadores. Entre los cuales se señalan los siguientes: bajo rendimiento en la prueba SIMCE, repitencia elevada, alta tasa de retiro de los estudiantes, alto índice de vulnerabilidad establecido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas Dirección Nacional (JUNAEB)<sup>25</sup>.

En este mismo sentido, en el año 2014, Chile cuenta con un Informe de Caracterización de la Vulnerabilidad en Educación Parvularia (VEP) con datos 2014, desarrollado por JUNAEB, quienes diseñan un modelo que caracteriza a dicha población

---

<sup>24</sup>En Chile se han establecido 12 indicadores agrupados en 4 dimensiones: Educación, Salud, Vivienda y Trabajo y Seguridad Social. Cada una de estas dimensiones tiene un peso de 25% en la medición de pobreza, y se considera que un hogar es pobre cuando presenta carencias en 3 indicadores con independencia del tipo de dimensión al que pertenece. Este esfuerzo se orienta en la perspectiva de incluir métodos de análisis más complejos con el objeto de relevar tipos de pobreza que no son susceptibles de identificar a través de un solo indicador como el ingreso (Observatorio Social, 2015).

<sup>25</sup> JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), evalúa su condición de vulnerabilidad utilizando diversas variables, altamente asociadas a condición de pobreza y a vulnerabilidad.

e identifica los grupos que presentan condiciones individuales y de contexto desfavorables para su desarrollo, identifica su ubicación territorial y la distribución de los riesgos a lo largo del país. Pese a lo señalado en el informe, las medidas de vulnerabilidad contempladas en el estudio, constituye aproximaciones relativas de la condición que presentan los niños y niñas del sistema parvulario, pero en ningún caso se refieren a medidas absolutas y su objetivo es levantar las alertas de los posibles factores que pone en riesgo a la educación de la primera infancia.

Específicamente, este informe considera cinco dimensiones para abordar el estudio de caracterización de VEP, entre las cuales se señalan las siguientes:

1. Condición Socioeconómica de la Familia
2. Salud
3. La familia
4. Apoyo y estimulación.
5. Contexto comunal

En cuanto a la dimensión socio-económica de la familia, entre los indicadores se señalan los siguientes: la vivienda, hacinamiento, condición de escolaridad del padre y madre e ingreso per cápita del hogar.

En la dimensión salud, se especifican los indicadores como el sobrepeso, problemas de salud, caries dentales su tratamiento y educación dental recibida por el cuidador, estos factores aparecen con la condición de vulnerabilidad.

Por otra parte, se presenta la dimensión familia, en que se especifican los indicadores: presencia de figura paterna, tipo de familia, edad de la madre, recursos figura paterna y cuidador no autosuficiente.



En cuanto a la dimensión estimulación temprana, se incorpora indicadores como el número de veces que el cuidador del niño(a) estimula a los niños a través del fomento del lenguaje y la comunicación, actividades de expresión artística, actividades culturales, deportivas y recreativas.

Finalmente, considera la dimensión contexto comunal, con indicadores como existencia de agua potable, porcentajes de familias no pobre, distancia a la capital regional, ingreso per cápita regional y ruralidad – etnia.

Contar con un instrumento que caracterice y ofrezca un panorama global de los niveles de vulnerabilidad a nivel nacional, por región y comunas es relevante para la educación de la primera infancia, en tanto que el Estado chileno tiene definido dentro de sus políticas institucionalizada potenciar la educación de la primera infancia, prueba de ello la creación del Consejo para la Infancia, el decreto de ley que establece obligatoriedad del nivel kínder (o nivel de transición II), junto con la aplicación del enfoque de derechos en la definición de las políticas públicas relativas a la infancia, aunque aún los datos relevan que se trata del grupo etario con mayor representación en los segmentos pobres e indigentes, según los resultados de la CASEN (2011)<sup>26</sup>.

Ahora bien, el estudio devela la siguiente información:

- Existe un mayor índice de vulnerabilidad en las zonas rurales del país, esto por la condición de ruralidad, considerada como factor de riesgo en el estudio.
- Existe una disminuida estructura de oportunidades y de factores que protejan a los niños(as) ante eventualidades de riesgos externos, por consiguiente la desigualdad

---

<sup>26</sup> La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) del Ministerio de Desarrollo Social, constituye una encuesta que se aplica a los hogares chileno. Utiliza para diversos propósitos, abarca diversos temas como educación, trabajo, ingresos, salud, entre otros; además es una encuesta transversal, por lo tanto, incluye a todo el espectro de la población del país.

social es amplia y compleja.

- Algunas características de la población que pertenece al primer quintil<sup>27</sup> en la dimensión salud, los resultados son las siguientes:
  - Un 60% de los niños y niñas poseen obesidad.
  - Un 88% tiene presencia de caries.
  - Un 72% de las personas cuidadoras de los niños y niñas no poseen educación en salud dental.
  - Un 16% de los niños y niñas tiene presencia de al menos 3 problemas de salud.
  
- Algunas características importantes de este grupo, primer quintil de la dimensión socioeconómica, son las siguientes:
  - Un 12% de las familias a la que pertenecen las niñas y niños, vive bajo hacinamiento crítico.
  - Un 19% de los niños y niñas vive en alguna vivienda precaria.
  - Un 42% de los casos vive de allegado o en una vivienda ocupada ilegalmente.
  - Un 25% de los niños y niñas tiene una madre que no ha terminado la educación básica.
  
- La zona que va desde la región de O'Higgins hasta la región de Los Lagos, presenta el nivel más alto en la proporción de niños o niñas que pertenecen al primer quintil, como se observa, en ella se incorpora la Región del Bio Bío.
  
- En cuanto a las principales características del grupo de comunas que pertenecen al

---

<sup>27</sup> Quintil, es un concepto que se utiliza principalmente para definir sectores socioeconómicos según ingreso per cápita familiar, es decir es el recurso económico que genera y aporta una persona que sostiene económicamente a un hogar, este monto se divide por el número de miembros que habita en la familia. En este caso el primer quintil, se ubican las familias que no superan una renta per cápita de \$ 53.184 mensuales.

primer quintil del índice, en esta dimensión, son las que se detallan a continuación.

- Un 17% de los niños clasificados en estas comunas pertenecen a una etnia.
- El 57% de las comunas se encuentra a más de 100 kilómetros de la capital regional.
- La cobertura de agua potable, en promedio, es de 64,42%. Mientras que en la mitad de las comunas, existe menos de un 64% de cobertura, según los datos del SINIM 2011 (Sistema Nacional de Información Municipal).

Específicamente el estudio, presenta información desde cada una de las regiones del país. Ahora bien, en relación a la región del Bío Bío, muestra los siguientes resultados:

- Las comunas de Alto Biobío, Portezuelo y Ñiquén, presentan mayor porcentaje de niños o niñas ubicadas en los dos quintiles más vulnerables.
- Se destaca la alta existencia de familias monoparentales con jefaturas femeninas, en la mayoría de las comunas, principalmente, en Quilaco y Treguaco, donde cerca de un 30% de los casos declara pertenecer a este tipo de familias.
- Los resultados develan la presencia de caries, sin tratamiento, principalmente en las comunas de Alto Biobío, Lebu y Tirúa, donde el 45% o más de la población encuestada presenta dicho problema.
- Las comunas Tirúa, Lebu y Alto Biobío, un gran porcentaje declara no poseer espacios para la recreación.
- El hacinamiento y la vivienda precaria son dos aspectos que están presentes a lo largo del país, situación que afecta considerablemente el desarrollo infantil.

Asimismo, la salud como categoría abordada en este modelo, es un factor tremendamente influyente en el crecimiento y desarrollo del niño, por ejemplo las caries dentales, se asocian a la condición familiar, por varios factores, la falta de hábitos de higiene dental en la familia, el alto costo de asistencia odontológica, el mito de que la primera dentición no afectan los dientes definitivos y que éstos se caen, situación errónea porque

una infección puede afectar los dientes que se ubican debajo de los mismos. Lo mismo ocurre con el sobrepeso, esta condición es un factor de riesgos para el niño(a), no sólo porque puede ser propenso en la vida adulta a problemas de salud, sino que ésta condición le impide un desarrollo psicomotor óptimo, además de que puede ser la base de desadaptaciones emocionales, como resultado de la condición de inferioridad antes situaciones competitivas en la infancia o es un condicionante para la libertad de exploración.

Muy interesante resulta un estudio desarrollado por Ñanculeo y Merino (2016, p.16), quienes ofrecen una explicación precisa de los factores de riesgos, señalando que éstos pueden darse de forma combinada y compleja, se amplifican en contextos empobrecidos, no solo materialmente, y presentan efectos acumulativos a lo largo del tiempo, lo que exige intervenciones tempranas e integrales. Por otra parte, realizan una representación gráfica del continuo de vulnerabilidad- bienestar, por un extremo presenta factores de riesgos causantes de daño y por el otro extremo factores protectores causantes de bienestar, ambos factores se ven influenciados por el contexto sociocultural, familiar e individual.

Como lo hemos señalado, estas dimensiones expresadas repercuten considerablemente en el desarrollo infantil, tal como lo han planteado los estudios abordados por Arán (2012), quien demuestran que el nivel socioeconómico influye sobre los perfiles neurocognitivos de los niños, con repercusión en el desarrollo de la atención, la memoria y el lenguaje, como también afecta directamente sobre el desarrollo psicomotor (Valdes y Spencer, 2011). Lo cierto es que, la escuela o el jardín infantil no puede interferir directa e inmediatamente en algunos de estas dimensiones asociadas a la vulnerabilidad social, pero sí puede gestar un trabajo colaborativo y articulado con las madres, padres o apoderados, ofrecer estimulación socioemocional, mediar las experiencias a través del juego, la interacción social, ambientes de aprendizajes propicios para atender los efectos, a fin de potenciar el desarrollo de mejores aprendizajes en los niños y niñas y detectar tempranamente los efectos que se originan de esta situación de vulnerabilidad para atender los riesgos con anticipación, es lo que se llamaría acciones protectores para el enfrentar los riesgo.

Por otra parte, contar con la posibilidad de servicios educativos de calidad para la primera infancia, sin caer en el asistencialismo, le permite a la familia, hombre y mujer, incorporarse al campo laboral, lo que facilita que puedan mejorar su ingreso per cápita, interactuar en otros espacios generadores de vínculos, la mujer u hombre pueden acceder o aumentar su escolaridad y por consiguiente ampliar el consumo cultural, lo que repercute positivamente en los niños y niñas, al contar con modelos de referencia cuyo mensaje lleva implícito el dotar de sentido a la vida.

No es cuestionable que las intervenciones tempranas producen factibilidad para nivelar las desigualdades entre los distintos grupos de la población tal como lo señala Vegas & Santibáñez, (2010); Rolla, Leal & Torres (2011), citados en JUNAEB (2014). Es lógico argumentar tal como lo plantea (Delors, 1996) “una educación iniciada tempranamente puede contribuir a la generación de igualdades de oportunidades, al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido” (p.133).

En este sentido, autores como Blanco, señala que “hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la única instancia que asegura una distribución equitativa del mismo” (Blanco, 2005, p.16), en otras palabras, recae en la escuela un rol facilitador para superar las condicionantes de riesgos, siempre y cuando los docentes, la comunidad escolar posean las competencias requeridas para educar en contextos vulnerables. En otros términos, la escuela como institución socializadora del sistema, tiene un compromiso que asumir, implementando prácticas pedagógicas facilitadoras de estímulos cognitivos, psicomotores y afectivos, que impacten directamente a corto o largo plazo, en el desarrollo de la infancia, que si bien cierto se ve influenciado por factores biológicos, socioculturales, es notorio la influencia de los factores ambientales, incluso hasta antes de nacer.

Se pretende que las prácticas pedagógicas desarrolladas en estos contextos vulnerables deben enfocarse en potenciar el bienestar de los niños y niñas, lo que implica

minimizar los riesgos asociados a la vulnerabilidad. Se requiere mediar ambientes potenciadores de bienestar como derecho inalienables de todos y todas.

De acuerdo al Informe Atención y Educación de la Primera Infancia en América Latina, informe preparado para la Conferencia Mundial de atención y Educación de la primera Infancia (2010, desarrollado en Moscú), por la UNESCO, la realidad de la primera infancia en la región refleja la existencia de profundas desigualdades que enfrenta la niñez de América Latina, marcada por las pocas posibilidades de avanzar hacia otro nivel que les permita contar con los mínimos recursos para vivir y formarse en un ambiente caracterizado por un bienestar aceptable, por lo que se incrementan los niveles de vulnerabilidad económica y social. En efecto, es un compromiso asumido por los países de la región quienes ratificaron la Convención de los Derechos del Niño.

Una situación que se asocia con la vulnerabilidad es la poca capacidad que tienen los Estados Latinoamericano para atender el Bilingüismo, que si bien es cierto es una fortaleza para la nación, para el sistema educativo es un desafío porque cuentan con pocas herramientas para atender la diversidad en un ambiente inclusivo, ya que no se cuentan docentes formados para el desarrollo de un desempeño laboral en estos tipos de contextos, que den respuesta a una educación situada en el contexto histórico, político y social y que sin duda alguna, este factor aumentan el problema de desigualdad educativa, causante de la desvalorización de las lenguas y culturas no dominantes, por currículos que representan la cultura mayoritaria y como consecuencia esta población no posee el capital cultural que requiere la escuela. Porque la escuela necesita otro tipo recurso para funcionar.

Por otra parte, el escenario de la educación parvularia en algunos países de Latinoamericanos cuentan con programas curriculares para la edad de 3 a 6 años, no para 0- 3 años; salvo como es el caso de Chile, Ecuador, Venezuela, Brasil y Uruguay, situación que evidentemente facilita que el círculo de vulnerabilidad se profundice entre esta población.

Un estudio desarrollado al sur de Chile relacionado con el saber pedagógico y disciplinario del educador de la infancia saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia, concluye que:

(...) las educadoras participantes de la muestra presentan carencia de manejo conceptual y desconocimiento de los mayores aportes y cambios de énfasis de la pedagogía actual, los cuales favorecen nuevos y mayores aprendizajes en los bebés, producto del impactante aporte de las neurociencias. Un aspecto a relevar es la necesidad de actualizar la formación de profesionales en educación inicial con el propósito de ir teniendo una perspectiva más amplia de las potencialidades de la mente infantil, en función del crecimiento y modelamiento tan relevante que tiene el cerebro en esta etapa. (Saavedra, Quilaqueo y Uribe, 2010, p.65)

Esta investigación ofrece luces de la necesidad de constar con profesionales plenamente formados para el desempeño profesional en estos contextos.

(...) la educación parvularia es una formación altamente profesionalizante, por lo que se le da gran importancia a las materias referidas a la formación pedagógica y a los procesos educativos conducentes al crecimiento y aprendizaje de los niños, en tanto que el acento de muchas materias se pone en la práctica concreta y cotidiana de la profesión.(García-Huidobro, 2006, p.9)

La investigación de Saavedra, Quilaqueo y Uribe, (2010), también alude a que es necesario modificar mallas de estudio para incorporar más certeramente el saber del niño/a menor de tres años, y promover la construcción de redes y comunidades aprendizaje.

Cuando la experiencia recogida de una lección es sometida al juicio riguroso y sistemático, trascendiendo la mera opinión personal, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico.

Asimismo añaden que, el saber pedagógico cobra sentido y se pone en juego, en sus dimensiones de saber conceptual, procedimental y actitudinal, en el tratamiento curricular y en las decisiones que toma el docente, tanto en su planeamiento como en su puesta en marcha y consecuente evaluación.

El saber pedagógico, considerado a partir de las categorías saber, saber hacer y saber ser, surge de la reflexión sistemática que articula la teoría con la práctica. Se produce en el espacio y tiempo real en el cual los educadores y educadoras realizan sus intervenciones educativas, las desarrollan y valoran el trabajo y los aprendizajes de los niños y niñas; tomando en cuenta el contexto y el espacio en el cual llevan a cabo sus prácticas pedagógicas, deciden sobre materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus alumnos.

### **3.4 Prácticas pedagógicas en educación parvularia: Niño actual**

Este apartado se inicia referenciado qué se entiende por prácticas pedagógicas, seguidamente se presenta cómo se concibe la práctica pedagógica en educación parvularia, entiendo ésta entre el rango etario de 0-6 años y referenciando la tendencia actual.

Se entiende el concepto de “práctica pedagógica” como la acción donde se entreteteje la teoría con la práctica, es el espacio-temporal donde se ejercita la profesión docente y que exige necesariamente un profesional de la educación que dirija, medie o coordine esta práctica.

Como se entiende, no sólo se circunscribe al hacer, también al saber y al ser. Y es el aula, entendida como el espacio y ambiente que trasciende las cuatro paredes, donde cobra vida esta articulación, en la que se pone en práctica diversidad de estrategias,



para mediar los procesos de construcción de conocimiento, concreción del currículum y diversas experiencias personales y sociales, en términos de Bourdieu (1985) para producir la transmisión de generación en generación de la información acumulada.

Es importante señalar que, al referirse al concepto “práctica pedagógica, ésta no hace referencia a que la práctica sea o no efectiva. Que sea efectiva depende de multiplicidad de factores inherentes a la profesión, como a factores externos, que se combinan e interactúan entre sí, marcos que pueden ser locales, temporales, históricos y personales.

Es necesario relevar que la práctica pedagógica del educador de párvulos no se agota al aula, hay otros contextos como los espacios comunitarios locales, participación con la familia u otros espacios propicios para enseñar y aprender.

Este término ha sido abordado desde diversos autores, entre los que se citan los siguientes: Zuloaga (1987), define práctica pedagógica como noción de metodología, destacando lo siguiente elementos asociados al concepto:

- a. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
- b. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- c. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- d. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- e. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. ( p.186)

Por otra parte, Mondragón (2008), añade que es “las prácticas pedagógicas se refieren al conjunto de estrategias e instrumentos que utiliza el profesor (...) en el desarrollo de sus clases, con la pretensión de formar a los estudiantes en el marco de la excelencia académica y humana” (p.2).

Estas definiciones aluden al campo de aplicación de métodos, contenidos y procedimientos técnicos y que en términos de Davini, 2015, manifiesta que:

(...) esta expansión del tecnicismo de base neo conductista generó espacios para la crítica desde autores como Gimeno Sacristán (1978), Contreras Domingo (1997), Einer (1998), Schwab(1973), quienes validan la indeterminación de las prácticas en los contextos particulares y la relevancia que cobran los diversos entornos culturales, en otros términos la práctica debe ser situada, las clases constituyen situaciones cambiantes (Feldman, 2010); para Mejía (2012), la práctica pedagógica no es un concepto cerrado o mejor no es coherente en todas sus partes, no permanece intacto.(Davini, 2015,p.46)

Se puede añadir que estas definiciones validan además la dimensión didáctica, sin embargo, presenta una idea fundamental y coincidente con otros puntos de vistas como es el propósito de formar a la persona, y en ese ejercicio no solo su foco de interés es la enseñanza en búsqueda de los objetivos de aprendizaje, su propósito es tomar decisiones acertadas como resultados de procesos reflexivos que facilite formar ciudadanos competentes y humanos, capaces de enfrentar la época actual y futura.

El aporte de Gore y Vásquez Mazzini (2002), citado en Davini (2015, p.156), señalan que las prácticas son, a la vez contenido y medio de aprendizaje. Es decir, en toda práctica pedagógica subyace un paradigma que dirige la acción, pero también la práctica genera la creación de procesos reflexivos, de aprendizajes al interactuar con otros colegas o con los propios estudiantes, éstas en cualquier contexto educativo se enmarcan en un amplio y complejo abanico de capacidades concretas relacionadas dentro del ámbito profesional, capacidades desarrolladas en los procesos de formación inicial docente. Estas prácticas

no se limitan al aula, también abarcan participación en el proyecto de la escuela, interacción con la comunidad y la familia. En resumen, a través de la práctica y de la interacción con otros, los docentes van entretrejiendo experiencias para fortalecer su desempeño profesional.

Nos señala Barragán (2012), lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, es la puesta en práctica de todo su saber, con intencionalidad, involucra el manejo técnico, la ética, la moral y la política, para ello requiere saberes propios de la disciplina, métodos, estrategias de enseñanza, y se destaca el papel social que asume como modelo de referencia, pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar.

El desarrollo de las prácticas pedagógicas los educadores de párvulos son guiadas por modelos articulados con la teorización, las que implica múltiples factores intervinientes. Pero pensar en un modelo práctica pedagógica ideal y homogenizada es un atentado a la educación, porque no se puede pensar en principios de enseñanza estáticos, los contextos donde se desarrollan dichas prácticas son distintos, cada niño o niñas o estudiante es diferente, con necesidades e inquietudes diversas, estilos de aprendizajes distintos, los equipos docentes no son los mismos, entre otras condiciones. En relación a esta idea Elboj, Espanya, Flecha, Imbernon, Puigdelívol y Valls, (1998) señalan “la homogeneidad ha producido efectos excluyentes y la destrucción de la riqueza cultura” (p.59). No se puede dejar de reconocer que las experiencias y modelos existentes también nutren las prácticas y deben ser entendidas como base de apoyo para el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan los ambientes óptimos para que los niños (as) aprendan, donde las acciones que se desarrollan en el escenario de la escuela sea permeada del respeto a la diferencia.

El desempeño de los educadores en el aula es crucial para promover el aprendizaje entre los niños y niñas. Al respecto las prácticas pedagógicas se han estudiado desde distintas perspectivas, tanto de manera conceptual (Schön, 1984), como de forma aplicada sin embargo, de manera generalizada el fin que pretenden ambas posturas es determinar qué tipo de prácticas son más eficaces para promover el aprendizaje de los estudiantes

desde los aportes de Mujis Reynolds, 2007; Pianta y Hamre, 2009, citados en Treviño, et.al., (2013, p. 44).

Los educadores ante las demandas del mundo actual y de futuro, exigen el desarrollo de prácticas pedagógicas que permitan al niño adquirir aprendizajes significativos y potenciadores, porque es el periodo importante donde se adquieren los primeros vínculos afectivos, formación valórica, habilidades cognitivas y psicomotoras. Es necesario que estos aprendizajes sean desarrollados en un ambiente propicio, sobre la base de los principios de bienestar, juego, unidad, singularidad, potenciación, relación, significado y actividad, según las orientaciones de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2002).

Desde los planteamientos curriculares, Gallegos (1998), expresa que el currículum de la educación inicial debe alejarse de toda intención homogeneizadora y prescriptivas, la educadora de párvulos debe velar por una propuesta curricular flexible, a fin de favorecer la autonomía, iniciativa del niño(a), desde ésta mirada se favorece una práctica pedagógica constructiva y no directiva.

### **3.4.1 Factores asociados a la práctica pedagógica que inciden en los aprendizajes de los niños y niñas**

Existen algunos factores que develan la literatura científica como los mayormente influyentes en los logros de aprendizajes de los niños y niñas en la primera infancia. Entre éstos, el rol protagónico del niño(a), la intencionalidad educativa, el trabajo en equipo con diversos agentes, articulación entre niveles educativos, según Mayorga (2006, p. 52). A continuación se profundiza en cada uno de éstos.

a. *Un rol activo del niño*: Desde las neurociencias, y ciencias afines, se han hecho aportes importantes al respecto, han develado un niño activo, protagonista y constructor de sus aprendizajes. Esto como resultado del estudio del cerebro humano, potente órgano que

ha posibilitado abordar la educación de la primera infancia desde una mirada distinta a la tradicional.

Desde la etapa prenatal y en la primera infancia, el cerebro produce suficientes neuronas y conexiones sinápticas de las que va a llegar a necesitar el ser humano. Se ha demostrado que lo que ocurre en la infancia temprana y edad preescolar es fundamental para explicar lo que ocurrirá posteriormente en la vida de un niño (Céspedes, 2013). Los descubrimientos han determinado que el desarrollo de las áreas cerebrales pre frontales y frontales son enteramente dependientes del tipo y calidad de experiencias que el niño experimentará (Schore, 2001, citado en *ibíd.*, p.107). Este aporte científico ha fundamentado la necesidad de una educación de calidad desde muy temprana edad y de calidad especial.

Según Céspedes (2013), los bebés son capaces de comprender la realidad que les rodea, son aprendices activos desde su temprana edad, su capacidad es tan potente, que construyen teorías y las relacionan con la experiencia cotidiana. Desde muy temprana edad el niño posee nociones de aprendizajes desde diversas áreas.

Lo importante es proporcional al niño el desarrollo de experiencias potenciadoras y pertinentes a las características y realidades socioculturales, empleando materiales acordes a sus necesidades y del entorno. Freire, (2006, p.119) añade que los niños y las niñas son arquitectos “de su propia práctica cognoscitiva”. Son seres epistemológicamente curiosos, para ello es necesario que en conjunto se movilice el pensamiento y lo lleve a la curiosidad, búsqueda y expresión; todo esto permitirá ir tomando decisiones en el camino, para la construcción de su autonomía. Los niños y las niñas desarrollan su autonomía cuando cuentan con verdaderas posibilidades de expresión personal de pensamiento y acción, y se da valor al contexto y a los procesos comunicativos. De esta manera, es importante comprender que la autonomía produce satisfacción y confianza personal, favoreciendo su autoestima e identidad (Junji, 2010, p.10): Lo anterior alude a que las prácticas pedagógicas deben centrarse en mediar los aprendizajes, en lugar de transmitir la información, hace

muchos años atrás se abandonó la concepción de “mente de los niños, sinónimo de papel en blanco.

Un rol de mediador en educación parvularia, se sustenta en abrir los espacios al diálogo. Freire (1997) afirma: “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (p.46).

Es el diálogo, la herramienta clave para co-construir conocimientos, profundizar, recrear, nos acerca como persona humana, facilita refutar teorías. No se concibe una práctica pedagógica que mute las ideas de los niños y dé primacía sólo a la voz de quien tiene el poder “el maestro”. En la práctica pedagógica con niños, el protagonismo de los niños/as es una decisión del adulto, lo que significa que es necesario que la educadora ofrezca oportunidades a través de vivencias placenteras para que explore, descubra, crea, practique y desarrolle destrezas y habilidades, pregunte y que al mismo tiempo obtenga una respuesta acertada y coherente. El rol del adulto señala Céspedes (2013), será fundamental para la organización y desarrollo de un cerebro que le permita aprender (p.107).

Mayorga (2005), añade que es necesario repensar una pedagogía que facilite a los educadores las competencias para diseñar, implementar y evaluar procesos pedagógicos que desarrollen todo el potencial que tienen los niños, pertinentes a las características y realidades socioculturales de su centro educativo, más que reproductores de currículum, sigue señalando que es importante que en los procesos de formación docente se les ofrezca las herramientas para que sean capaces de innovar e implementar cambios en el contexto donde se desempeñan.

#### *b. La intencionalidad educativa:*

La experiencia que se aborden a nivel de práctica pedagógica requiere una orientación con intencionalidad educativa, significa que la educadora de párvulos, al ubicar al niño en el centro de la experiencia, posee claridad en relación al sentido lúdico de la experiencia, disponible para todos los párvulos, considerando sus individualidades y sus formas particulares de aprender. Parafraseando a Treviño, Toledo y Gempp (2013), la práctica pedagógica es la acción fundamental que realiza el docente para facilitar los aprendizajes de sus niños, considerando diversidad de formas de aprender y cada uno de ellas o ellos poseen una realidad diferenciada, la que se requiere valorar. Es importante, que sepa seleccionar, organizar y dar progresión a los aprendizajes esperados, según Mayorga (2005, p.52). En este sentido, hoy el norte de la educadora es dar sentido al encuentro que se propicia intencionalmente, tomando en cuenta las necesidades e intereses de los niños, cada uno de ellos cuenta con vivencia diferenciadas, las que se requieren considerar.

#### *c. Calidad en los procesos pedagógicos*

Los aportes científicos permiten determinar algunos indicadores de calidad; organización de los espacios, equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido, desarrollo de actividades, atención privilegiada a los aspectos emocionales, uso del lenguaje enriquecido, materiales diversificados, atención personalizada, evaluación de los aprendizajes, trabajo con padres y la comunidad (Mayorga, 2005). Es importante agregar que la calidad es relativa y contextualizada; sin embargo, existen criterios o atributos mínimos para determinar lo que es o no es efectivo para el bien estar de los niños, tal como lo describe Mayorga.

#### *d. El trabajo en equipo con diversos docentes*

Para alcanzar el impacto en la calidad de la práctica pedagógica es necesario el establecimiento de acuerdo entre el equipo de educadoras de párvulos y agentes educativos, estableciendo metas claras, resolver conflictos, crear las condiciones para

organizar una verdadera comunidad de aprendizaje. La comunidad de aprendizaje requiere una comunidad de comunicación, orientada al establecimiento de consenso, bajo la lógica de la horizontalidad.

e. Articulación entre niveles

Es importante en una pedagogía de párvulos apoyar al niño en el tránsito hacia el nivel escolar. Una eficiente transición a Educación Básica, es esencial para posibilitar el bienestar emocional y social de los niños. Se añade además, la necesidad de articular los contenidos y experiencias de aprendizajes. Vincular los contenidos de aprendizajes desde los diversos ámbitos, favorece el desarrollo cognitivo. Es decir, se requiere un entramado entre toda la comunidad educativa, la organización del trabajo, la determinación de cómo enseñar y aprender, entre otras acciones concretas, donde el diálogo es la columna vertebral de esta práctica pedagógica.

Por otra parte, desde los planteamientos de Flecha, 2015; Radziszewska & Rogoff, (1991), señalan que existe elementos favorecedores de una educación parvularia o infantil que permite ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas, estos son dos: *la interacción y el apoyo de la familia y otros agentes sociales*. En los siguientes párrafos se profundiza en cada uno de éstos.

a. *La interacción social*

Desde los aportes de Lev Vygotsky con la teoría del constructivismo social, quien considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje es un medio esencial. Con sus ideas cobra relevancia los contextos culturales y sociales para el desarrollo cognitivo de los niños, enfatizando en la interacción social para construir los aprendizajes, introduce el concepto de “Zona del Desarrollo Próximo” o ZDP (Vygotsky, 1978), en el que se relaciona dos factores “aprendizaje y desarrollo”.



Para Vygotsky(1981), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Se señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Estos procesos son esenciales y tiene implicaciones directas para las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos.

Lev Vygotsky (1981) quien enfatizó la importancia de las interacciones sociales como vehículo para el desarrollo humano, permitiendo el acceso al aprendizaje. En este mismo sentido, se retoman los planteamientos de Habermas (1987), quien construye Teoría de la Acción Comunicativa, donde cobra relevancia la interacción social, Desde Habermas (1987) "esta conexión que se desarrolla con la presencia de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal" (p.124).

Por lo tanto, es de suponer que los niños en interacción social en el jardín infantil, crean y recrean los aprendizajes, establecen relaciones interpersonales mediatizadas por la comunicación y como resultado de esta interacción surge lo que se le denomina aprendizaje dialógico y que desde las comunidades de aprendizaje en España y Enlazando Mundos en Chile, se fundamenta en 8 principios (diálogo igualitario, inteligencia cultural, emocionalidad, igualdad de diferencia, creación de sentido, transformación y solidaridad, los que serán descritos con mayor profundidad en los siguientes aportados.

Desde esta consideración, en las prácticas pedagógicas orientadas a la educación de la primera infancia, la interacción constituye un eje central, que posibilita la subjetividad del otro en mí, la socialización, construcción de realidades, se 'aprehende', a través de ella se genera la comunicación y por ende la participación activa. Para Giddens (1995), los sujetos (agentes), la acción y la interacción se encuentran limitados por la estructura de la realidad social, pero entiende que son los mismos sujetos quienes la generan. Por lo tanto, es esencial que las prácticas pedagógicas se desarrollen en un ambiente pleno potenciador de relaciones entre los niños, entre adultos a fin de generar aprendizajes.

La educadora de párvulos en su desempeño pedagógico en la sala cuna o jardín infantil que crea un ambiente educativo mediado por relaciones afectivas, de respeto, comunicación e interacción, se transforma en un espacio de convivencia plena, de amistad, apoyo, solidaridad y convivencia, que se traduce en aprendizajes para la vida.

*b. La participación de la familia y otros agentes sociales en el proceso educativo*

La familia constituye el mundo social que encuentra el niño, es primer agente socializador transmisor de cultura más importante. Facilita las primeras experiencias de aprendizaje, le aporta seguridad e identidad, ofrece las bases de la personalidad y es el primer grupo de referencia para adoptar normas, costumbre. Por lo tanto, la escuela no puede actuar como isla, requiere un vínculo permanente que facilite un trabajo formativo en conjunto. Hoy también la escuela ha empezado a asumir la socialización primaria que antes correspondían a las familias y que, en paralelo, los medios de comunicación y la tecnología permiten que buena parte del aprendizaje que tradicionalmente se consideraba escolar se adquiriera en otros entornos, entre ellos el familiar.

Lo ideal en este vínculo jardín infantil- familia y comunidad es saber de qué manera pueden participar estos agentes sociales, según los autores Epstein y Clark Salinas (2004) proponen una clasificación de las estrategias parentales de participación, que incluye seis categorías:

- a. habilidades de crianza;
- b. comunicación escuela-padres;
- c. involucramiento de los padres como voluntarios en las escuelas en actividades de aprendizaje en casa y en la toma de decisiones escolares;
- d. y la colaboración de los padres con la escuela y la comunidad.

Este estrecho lazo entre ambas instituciones tiene doble dimensionalidad, por una parte el jardín infantil se retroalimenta del aporte de los padres para formar, al mismo tiempo que los padres necesitan de la institución educativa para crecer y apoyar esa formación,

sólo por mencionar un ejemplo. El jardín infantil transmite una visión de niño como protagonista, con necesidades e intereses, como persona con características propias y distintas a las del adulto, esto ha generado que desde las familias se les den mayores niveles de autonomía, se les escuche o se les apoye en actividades propias de la edad, como jugar.

Para que la conexión familia-escuela sea efectiva, las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos requieren ciertas condiciones; según investigación desarrollada por Anne Henderson (s/a), citada en Reveco (2004):

- Tener intencionalidad educativa: requiere de un proceso planificado, con objetivos claros y concretos.
- Tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias. La totalidad de los propósitos que se pretenden en el trabajo con la familia ha de ser conocida y comprendida por ellos.
- Constituir un proceso de larga duración. Un solo encuentro no basta, exige un tiempo que permita conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia. ( p.24).

Participación de la familia en la educación, entendida como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo (...) “con funciones definidas y comprendidas por ambos, siempre que tenga relación con el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas para mejorar sus aprendizajes y desarrollo” (Ibid.p.28).

La literatura actual se cuestiona si la participación de los padres y la comunidad puede ser efectiva sin una comprensión de cómo ven ellos sus escuelas, y de cómo definen su participación. Por una parte, esta participación puede ser a las reuniones con sentido

informativo, participar asumiendo responsabilidades económicas, o trabajo tipo voluntario (cocinando los alimentos, aseando la sala de clases), este tipo de participación si bien es cierto representa un apoyo, a su vez es limitado.

Con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1985), se plantea que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados que caracterizan el contexto en el que vive la persona, es decir el foco se ha extendido, no es un solo factor el responsable del desarrollo infantil, es esencial comprender la interacción entre diferentes factores y considerar su carácter dinámico y cambiante, así como su dependencia del contexto social en el que se inscriben. Por tanto, las educadoras, técnicas y los agentes educativos tienen que ofrecer múltiples oportunidades para que los niños y niñas trabajen juntos, desarrollen lazos de amistad y confianza, de relación permanente con las personas, los objetos y el medio natural y sociocultural, a través del desarrollo de una pedagogía flexible, que les permita a todos y todas acceder al currículo (JUNJI, 2010).

Existen experiencias pedagógicas a nivel internacional y nacional donde esta participación es plena y extendida no sólo a la familia también lo hace la comunidad en general. Estas son las comunidades de aprendizaje en España y Enlazando Mundos en Chile. Estos se inscriben en ese propósito sustancial de la comunidad educativa de trabajar en favor de la transformación social y cultural del centro y de su entorno, cuyo resultado sería contribuir al logro de una sociedad que ofrezca igualdad efectiva de oportunidades para todas las personas, con el apoyo de la familia y la comunidad en general quienes asumen un rol de apoyo al trabajo pedagógico, mediante la estrategia didáctica de los grupos interactivos, transformando el contexto, potenciando las interacciones relevantes para los niños y niñas (Freire, 1997; Vygotsky, 1981).

Algunas experiencias de participación activa de madres, padres y apoderados y comunidad en general llevadas a cabo en Chile, en contextos de la educación parvularia. Al respecto, Bastías (2007) señala lo siguiente:

- (1) Echar por tierra la construcción social que señala que los niños (as) pobres y vulnerables socialmente aprenden menos y levantar afirmaciones a favor de una pedagogía de máximos.
- (2) Romper con las bajas expectativas de los profesionales, familia y comunidad en relación a los aprendizajes del alumnado.
- (3) Combatir la creciente mercantilización de la educación apelando a la solidaridad humana. (p.126)

### **3.5 Modelo de Pedagogía Dialógica “Enlazando Mundos”**

La Pedagogía Dialógica "Enlazando Mundos" se sustenta en elementos articulados como son el currículum comunicativo, el aprendizaje dialógico, la didáctica interactiva, evaluación comunicativa, orientados en la construcción intersubjetiva del conocimiento, desde los planteamientos de Ferrada (2001). Es importante señalar los orígenes de este modelo, se le atribuye a un grupo de estudiantes (as) de un curso electivo de un Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, en el año 2005, quienes después de analizar y reflexionar en relación a la literatura asociada a la temática, contrastándola con la preocupación por ir más allá del lamento y la queja por los problemas que día a día tienen que enfrentar las escuelas municipalizadas, principalmente en lo que concierne al problema de desigualdad educativa en contexto caracterizados como social y económicamente vulnerables, cuyos procesos educativos fortalecen el círculo de la exclusión de un gran número de niños y niñas (Ferrada, 2008), deciden junto al académico a cargo, organizarse como grupo de investigación e intervención educativa, el cual se le denomina “Grupo Enlazador de Mundos”, más tarde y a la fecha éste grupo se amplió a otros agentes de la comunidad y a nivel de país.

La primera acción de este grupo consiste en poner en marcha un proyecto de intervención pedagógica denominado Proyecto “Enlazando Mundos”, en una escuela básicas de la Comuna de Hualpén, Escuela Helen Keller, en la octava región del país, posteriormente en una escuela municipal y rural denominada Agua de Gloria, en la misma región, ambas caracterizadas como vulnerables.

El proyecto toma como referencia los fundamentos teóricos de proyectos innovadores que se han implementado en contexto situacionales adversos y que han dado efectivas respuesta en la superación hacia la igualdad educativa, y dan cuenta del potencial que representa la incorporación de la comunidad en el quehacer educativo, entre los cuales se cita: El Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program); el programa de Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools); y comunidades de aprendizaje en España; a saber:

a. El Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program*): en los Estados Unidos. Se inicia en 1968 con la coordinación de James Comer, cuyo lema es un proverbio africano: “*se necesita todo un pueblo para criar a un niño o a una niña*”. Es decir, toda la comunidad es responsable de la educación de los niños y niñas. En el marco de este proyecto es importante señalar que la colaboración de la comunidad es posible en tanto voz y voto. De igual manera la toma de decisiones entre los participantes está respalda por la argumentación y el consenso donde la intervención de la comunidad es estimulada por las altas expectativas hacia el aprendizaje de las niñas y niños, lo que significa estar seguros o seguras de que todo el alumnado “tendrá éxito”.

b. El programa de Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools*): es un programa dirigido a niños en situación de riesgo social, puesto en marcha en 1986 por Henry Lavin, educador de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford en California, Estados Unidos. El programa tiene como objetivo brindar la oportunidad a los niños y niñas de triunfar como miembros creativos y productivos de nuestra sociedad. Se busca romper con estructuras pedagógicamente relacionadas con la idea de que los alumnos desaventajados necesitan ritmos de aprendizaje más lentos: acelerar en lugar de compensar.

También acentúa el hecho de que el programa se logra al contar con la participación de la comunidad formada por directivos, profesores, alumnos, padres y madres que se comprometen conjuntamente en el logro de los objetivos del proyecto.

c. Comunidades de aprendizaje: es un proyecto pedagógico de CREA<sup>28</sup> y se define como un proyecto de transformación social y cultural (Elboj, Puidellivol, Soler y Valls, 2002). Se trata de la superación del fracaso escolar y la desigualdad educativa a través de instancias pedagógicas de máximos, relaciones más solidarias y dialógicas en un ambiente de cordialidad y afecto entre todos los participantes. Y todo esto como resultado del acercamiento de la comunidad a la escuela a través de la intervención pedagógica de agentes sociales denominados “voluntarios”, quienes ejercen un rol de colaboradores de aprendizaje, pudiendo ser padres y madres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad en general. En España se está desarrollando un proyecto innovador con gran calado en el campo educativo: alrededor de ciento noventa escuelas trabajan como “Comunidades de Aprendizaje” (Ortega y Álvarez, 2015). Es un proyecto de transformación de la escuela con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y conseguir que la sociedad de la información no excluya al alumnado más vulnerable (Elboj et al.,2002).

De este último proyecto, se toma básicamente diversas líneas de acción, principios y sentidos; sin embargo, se contextualiza la experiencia pedagógica de acuerdo a la realidad situada en contexto socio cultural chileno.

Parafraseando el aporte de Ferrada (2012) existe una amplia literatura que respalda la fundamentación y acciones transformadoras del proyecto, a saber:

---

<sup>28</sup> CREA: Es un Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona, España, que se centra en el análisis de las desigualdades sociales y educativas en la sociedad de la información y en el diseño de propuestas sociales y educativas transformadores.

1. Se aprende más cuando se establecen relaciones de confianza, cercanía y respeto entre todos los participante de la acción pedagógica (Flecha, 1997).
2. Los niños aprenden más fuera del aula.
3. El aumento de interacciones sociales favorece el aumento de capital cultural, por lo tanto, cuánto más sujetos están involucrados en su aprendizaje, mejor (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Entonces, las escuelas públicas no pueden quedarse ajenas a esta realidad y deben ofrecer diversidad de interacciones para aumentar el capital cultural de los niños de contexto vulnerables.
4. Los alumnos logran mayor comprensión de saberes cuando interactúan en un ambiente solidario, es decir, cuando hay alguien que le ayuda desinteresadamente a otro (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).
5. Las altas expectativas con respecto al máximo rendimiento de todas y todos en lugar de la cultura del fatalismo (Cole y Scribner; 1977; Chomsky, 1977; Luria, 1987).
6. El ingreso de colaboradores de aprendizaje al aula mediados por relaciones de horizontalidad, de diálogos basados en pretensiones de validez, de afectividad produce una mejora en la calidad de los aprendizajes, siendo un factor clave para generar procesos que superen la desigualdad educativa.
7. El modelo de aprendizaje dialógico permite acelerar los aprendizajes en alumnos de menor rendimiento y potenciar aquellos de mayor rendimiento (Flecha, 1997; Aubert, Duque, Fisas y Valls; 2004). Este modelo es el que resulta de las interacciones mediadas por el diálogo igualitario para llegar a consenso, con pretensiones de validez.

En consecuencia, el proyecto “Enlazando Mundos” busca transformar radicalmente el aula privada y cerrada en pública y abierta y convertirla en un espacio más familiarizado con las experiencias de vida del alumnado a través del incremento en la multiplicidad de interacciones sociales para favorecer el crecimiento de capital cultural del alumnado, por lo que asume el modelo dialógico de la pedagogía tanto el plano teóricos como práctico. En la



siguiente figura se presenta el resumen de las orientaciones o características del proyecto Pedagógico Enlazando Mundos, que asume en sus intervenciones socioeducativas la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.

Definición	Proyecto pedagógico de transformación social y educativa.
Objetivo	Promover la igualdad educativa y una educación de alta calidad.
Marco de acción	Escuelas públicas caracterizadas como vulnerables social y económicamente.
Gestión organizacional	Participación interdisciplinaria y voluntaria de colaboradores de aprendizaje, que se incorporan al aula escolar con el objetivo de desarrollar una tarea pedagógica.
Principios	Concepción dialógica de la pedagogía tanto en la teoría como en la práctica.
Participación en la construcción intersubjetiva curricular	El equipo de colaboradores en coordinación con el docente determina mediante acuerdos los saberes instrumentales y sociales a desarrollar en la programación de aula.
Construcción intersubjetiva de los aprendizajes	Aprendizaje dialógico: considerando ocho principios (Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencia, emocionalidad).
Construcción intersubjetiva de la didáctica	Metodología de aula: Grupos interactivos mediante la conformación "heterogénea" del grupo de alumnas(os), guiados por colaboradores de aprendizaje.
	Rol del profesor: Nuevas funciones profesionales: Coordinador de otros agentes sociales que apoyan su gestión de aula.
	Rol del alumno: Protagonismo en la construcción intersubjetiva del aprendizaje.
Construcción intersubjetiva de la evaluación	Medio para promover los aprendizajes instrumentales y sociales en todo el alumnado, mediante el establecimiento de acuerdos entre todos los involucrados.

*Figura 9:* Resumen de las características del “Proyecto Pedagógico Enlazando Mundos”. Proyecto que asume el modelo de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos (Ferrada, 2001). Fuente: Elaboración propia.

Este modelo dialógico de la pedagogía “Enlazando Mundos”, de la misma manera compartidos por las comunidades de aprendizaje, España, asume la incorporación de agentes sociales, que construyen socialmente desde la intersubjetividad, logrando sujetos emprendedores y transformadores de mundos, en términos de Pinto (2012, p.21), como ha sido citado, guiados por los principios del aprendizaje dialógico lo que permite favorecer la construcción intersubjetiva del aprendizaje de todas y todos los alumnos(as), este se fundamenta en ocho principios del (Ferrada y Flecha, 2008, p.50) a saber:

## **1. El diálogo igualitario:**

Es el diálogo que se desarrolla entre dos o más personas de manera horizontal; la aportación del profesor (ra), colaborador(a) de aprendizaje o el aporte del niño o niña tiene el mismo valor, porque la validez de la idea se determina en función de los argumentos presentados y no por la posición jerárquica que ocupe en la estructura social, escolar o institucional.

Este principio del “diálogo igualitario” supera la relación tradicional y actual de la práctica educativa en cuanto a la “desigual distribución del poder dentro del aula”. Dado que se concibe que todo aprendizaje depende de las interacciones entre personas, hace posible que el docente se despoje de ese poder y reconozca el aporte de otras personas, permitiendo que el diálogo igualitario fluya en las distintas interacciones. Con ello es posible el consenso a través de la aceptación común de los mejores argumentos mientras el disenso dará margen a la búsqueda de mejores razones para sustentar las posiciones (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls 2002). Dicho de otro modo, el diálogo que promueven los agentes sociales participantes debe orientarse hacia los argumentos basados en pretensiones de validez y no en imponer su subjetividad a través del argumento de la fuerza.

## **2. La inteligencia cultural**

Existe suficiente base científica que reconsidera la existencia de diversos tipos de inteligencia y no solo la académica, y quien logra los mejores resultados en el tratamiento de este tipo de cultura son los “inteligentes. Para mencionar algunos trabajos, relacionados con distintas inteligencias citamos a Gardner (1983) quien habla de la teoría de las inteligencias múltiple.

La escuela tiene que reconsiderar otros tipos de inteligencia de modo que el alumnado pueda desenvolverse con éxito en la sociedad del conocimiento y la información. Por consiguiente, la acción pedagógica del colaborador de aprendizaje debe estar dirigida

a fortalecer la inteligencia cultural, integrando todo tipo de saberes instrumentales y sociales en un ambiente de diálogo horizontal.

### **3. La Transformación**

La transformación como principio orientador de la tarea pedagógica implica que todos los involucrados en el proceso tracen un compromiso con la realidad social para mejorar los aprendizajes de todas y todos los alumnos. Al respecto Alonso y Loza (2001, p.1) nos afirma que la construcción de significados no se hace individualmente, sino de forma colectiva y dialógica, en relación con los y las otras dentro de una comunidad, es decir, para que el aprendizaje pueda ser catalogado como tal ha de ser dialógico, y cita a Gabriel Celaya: "Transformándonos crecemos", y para crecer, siguiendo a Vygotsky (1981), es necesario transformar.

Dicho de otra manera, la experiencia de la transformación es evidente ya que se desplaza el ámbito escolar pasivo a un espacio interactivo y dialógico, de la segregación a la inclusión de todos y todas, del fomento de la competitividad y el individualismo a relaciones solidarias y afectivas, de la pedagogía que oprime y etiqueta a una pedagogía libertadora donde hay espacio para las crítica, la dialogicidad y la igualdad de diferencias; solo desde éstas acciones podemos construir un sociedad más igualitaria.

### **4. Dimensión instrumental**

La dimensión instrumental consiste en los conocimientos establecidos en el marco curricular vigente y que deben ser logrados por el alumnado. Pero al mismo tiempo, es necesario que estos saberes se enriquezcan con los aportes contextuales provenientes de los agentes sociales participantes.

Lo es asimismo, velar por la superación del currículo de la felicidad. Como lo indica Flecha (1997) se trata de superar las adaptaciones acríicas en las escuelas

ubicadas en entorno vulnerables, en las que se reducen los saberes instrumentales y sociales debido a las bajas expectativas de logros académicos en el alumnado.

Cabe mencionar que el aprendizaje instrumental se intensifica cuando se desarrolla en un contexto de diálogo entre iguales, puesto que permite tener en cuenta todas las dimensiones de la inteligencia humana, favoreciendo los procesos de transferencia gracias a las habilidades comunicativas de todos (Aubert, Duque, Fisas y Valls 2004, p.130). Por lo tanto, la base está dada por el diálogo igualitario en interacción, involucrando a distintos actores sociales, entre ellos, los colaboradores de aprendizaje que juntos transmiten, recrean, construyen y reconstruyen interactivamente los saberes instrumentales.

## **6. Creación de sentido**

Las personas al interactuar dentro de un proceso dialógico se dan cuenta de la existencia de diversas realidades, de patrones culturales distintos, de nuevos conceptos y conocimientos, lo que les permite tanto ampliar sus expectativas y lecturas del mundo como dotar de sentido a sus propias vidas. Y precisamente lo que busca el proyecto, es que los niños y niñas al interactuar con distintos colaboradores de aprendizaje podrán darse cuenta de la existencia de estas amplitudes de oportunidades.

Al respecto, señalan Ferrada y Flecha (2008, p.52) que la posibilidad en los niños de elegir un proyecto de vida requiere del acceso a un abanico de oportunidades que les presenta la educación, abriéndoles posibilidades de compartir, discutir y consensuar ideas. De esta manera, la escuela de ser una estructura social reproductora de culturas e ideologías dominantes, donde los niños y niñas son introducidos en determinadas formas de vida, en cuyo contexto son moldeadas sus subjetividades (Rodríguez, 2002, p. 252), pasa a ejercer una función donde se contempla la dialogicidad y se reconsideran los aportes del mundo de la vida. Dicho de otro modo, este espacio que permite socializar el mundo de la vida, cobra sentido cuando se reflexiona, cuando se aprecia la presencia humana, cuando se comunica sobre la base de escucha activa y el respeto, es un espacio que permite la creación de nuevos significados que facilita la superación de la pérdida de sentido.

## **6. Solidaridad**

La solidaridad es un valor que se consigue a través de la práctica, en las interacciones que se desarrollan a nivel de aula (Ferrada y Flecha, 2008, p.52), implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p.106); y es la única base en la que se puede fundamentar una práctica educativa igualitaria (Flecha, 1997, p.39).

Un aula mediada por espacios donde se vivencia la solidaridad, se comparten ideas, en el que se comparte garantiza a todos los alumnos y alumnas una mejora en el logro de aprendizajes de tipo instrumental y social, ya que el docente junto con las personas adultas que ingresan al aula promueven que el niño y niña considere un objetivo propio el aprendizaje de todo el grupo.

## **7. Igualdad de diferencia**

La verdadera igualdad respeta la diferencia; es decir, incluye el derecho de toda persona a vivir de forma diferente pero, al mismo tiempo, teniendo las mismas oportunidades de elección y realización (CREA, 2002, p.31). En este modelo dialógico el currículum no está sesgado para ningún grupo, todos pueden acceder y decidir lo que quieren aprender,

Es importante señalar que las prácticas pedagógicas fundamentadas en el principio de igualdad de diferencia rechazan las políticas compensatorias, basadas en la teoría del déficit, que pone en ejecución el sistema escolar dirigidos al alumnado con dificultad para superar los objetivos mínimos planteados.

## **8. Emocionalidad**

El trabajo pedagógico desde el principio de emocionalidad-corporeidad implica por parte del colaborador de aprendizaje y del profesor contemplar en la relación pedagógica las distintas formas de expresión en la emoción. “Somos sujetos biológicamente empáticos y,

por lo mismo, requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica” (Ferrada, 2012, p.66).

Tanto el docente de aula como los colaboradores de aprendizaje deben reconocer que a través de las expresiones afectivas verbales y corporales se les manifiesta al niño y la niña su aceptación. Restrepo (2000, p.17) añade: “...la caricia es fundamental para el desarrollo del niño”, esta muestra de afectividad hacia los niños. Las expresiones de cariño a través del tacto es una buena demostración para que el niño y niña se sienta aceptado como parte del grupo. Además, ellos y ellas generalmente son muy expresivos y manifiestan el aprecio, la empatía y el cariño hacia el adulto con mucha facilidad. También les agrada sentirse correspondidos, todo esto da paso al establecimiento de la comunicación.

### **3.5.1 Rol de los colaboradores de aprendizaje en espacios pedagógicos**

El término colaborador de aprendizaje tiene su génesis en el concepto de “voluntario social”. El voluntario social es aquella persona que se suma al proceso renovador de la acción humana, que solidariamente aporta sus esfuerzos sin esperar una remuneración económica. Tal como lo indican Ander- Egg, (1988, p.33), que el voluntariado social existe desde largo tiempo y como toda empresa humana ha ido evolucionando. La imagen tradicional del voluntario: una señora “respetable” que tenía pobres que cuidar, es cosa del siglo XIX, también en épocas recientes predominó la idea de un voluntario que realiza tareas de socorrismo y asistencia.

Hoy no sólo ha cambiado la imagen social que se tiene de un voluntario, también la ampliación de los sectores de intervención y origen social; ya no se trata sólo de personas con suficientes bases económicas y mucho tiempo disponible o con un espíritu tan sólo por ayudar al prójimo, sino fundamentalmente porque les interesa participar en las solución de problemas que afecta la colectividad.

Esto se puede explicar desde el aporte de Giddens(1995) citado por Elboj et al., (2002) en su teoría de la estructuración, que manifiesta que con la reflexividad, podemos reordenar las relaciones sociales e incidir en las estructuras; es decir, la capacidad de agencia humana puede cambiar construcciones de estructuras sociales y desde los planteamientos de Paulo Freire “somos seres de transformación y no de adaptación” Freire, (Freire, 1997, p.63); se advierte además que la agencia humana tiene poder para intervenir en los acontecimientos o estado de las cosas (Giddens, 1995) dado que los agentes humanos no son pasivos ante las condiciones externas de la acción, y mediante las acciones humanas individuales y colectivas, es posible superar y transformar muchas situaciones.

En este sentido, ha nacido una nueva forma de voluntariado con propósitos y ámbitos de acción distintos de los tradicionales. Este es el caso de los colaboradores de aprendizaje dentro proyecto “Enlazando Mundos”, quienes unidos participan apoyando solidariamente a todos los niños para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades tal como lo expresan en los distintos contextos escolares intervenidos pedagógicamente.

En el levantamiento de una descripción conceptual del “colaborador de aprendizaje”, es necesario rescatar algunas definiciones del “voluntario social”, el que se entiende, por un lado, como la práctica de participación social de un sujeto social, desde los planteamientos de Aguilar (1992) quien señala que:

“quien adquiere una conciencia solidaria que lo incita a actuar con el fin despertar en el prójimo la capacidad de mejorar la calidad de su vida. La idea de ayuda a los demás a ayudarse a sí mismo se convierte en la acción voluntaria, que ya no actúa para las personas, sino que trabaja con éstas para liberar nuevas energías e innovar juntos” (Aguilar, 1992, p.20).

Por otro lado, para Madrid (1992), un voluntario es aquel sujeto social, quien:

...especialmente sensibilizado con las necesidades sociales, se asocia libremente a otras personas, para colaborar altruistamente en el trabajo social, respetando y

potenciando la libertad, los valores, y las capacidades de los sujetos asistidos” (Madrid, 1992, p.114).

Tanto Aguilar, Corral como Madrid le atribuyen un sentido colaborativo, solidario al trabajo de voluntariado. Se trata de la decisión social de acción libre que poseen las personas, dejando a un lado las acepciones paternalistas, caritativas y asistencialistas, que si bien es cierto, constituyen una ayuda, pero no la solución al problema. Sin embargo, con esta nueva concepción de voluntariado, se le atribuye un sentido transformador de la realidad en lugar de adaptarse a ella.

Citando el Proyecto Comunidad de Aprendizaje Barcelona, España (CREA, 2002), consideran que un voluntario de aprendizaje, es aquel sujeto que según

...proporciona (n) la ayuda necesaria para poder llevar adelante el proyecto, aporta(n) valores de solidaridad, implicación y compromiso, además de conocimientos y puntos de vista diferente de los que aporta el profesorado, ayuda(n) a cubrir un objetivo social, el de la superación de la desigualdades, que corresponde tanto a la escuela como los demás agentes sociales (CREA, 2002, p.108).

En términos generales y desde el proyecto pedagógico “Enlazando Mundos”, un voluntario o “colaborador de aprendizaje” como lo conceptualiza Saldaña (2009).

...es un agente social que participa en el desarrollo pedagógico curricular de la escuela dentro de contextos formales e informales con intención de educar. Su participación es voluntaria asociada a otras personas, su acción está orientada por los principios del aprendizaje dialógico y su aporte potencia los aprendizajes de todas y todos los participantes con el claro propósito de lograr la transformación social y educativa (p.53).

Un colaborador puede ser madres, padres, apoderados, académicos, estudiantes de educación superior o estudiantes de educación de cursos superior al intervenido o cualquier agente de la comunidad.



Desde esta construcción se asume en términos de Ferrada y Flecha, (2008, p.46) que la persona está dotada de acción (Habermas, 1987), por lo tanto es un agente actuante, constructora y transformadora del medio en el cual se desarrolla y vive. Por lo tanto, el colaborador se caracteriza por los siguientes:

- *Es un agente social con intención de educar*

Es un miembro de la sociedad que ejerce una función socializadora capaz de promover una construcción intersubjetiva del aprendizaje. Socializa al niño y a la niña en sus propias pautas y valores, es decir, los ponen en contacto con los significados centrales de la propia cultura y en conjunto construye y transforma significados. Todo esto es posible a través de la interacción de forma intencional, que no sólo transmite significado, sino que asimismo construye significados mediante el diálogo intersubjetivo con el niño y la niña.

- *Es una persona que ejerce una acción voluntaria.*

Significa que se integra al grupo adquiriendo un compromiso social, sin esperar una remuneración económica ni nada a cambio por sus esfuerzos: su acción está motivada por el valor de la solidaridad y colaboración.

- *Su acción pedagógica está orientada por los principios del aprendizaje dialógico.*

Un colaborador de aprendizaje interactúa y co-ayuda, asumiendo que su interacción con los otros debe basarse en los principios del aprendizaje dialógico.

- *Su aporte potencia los aprendizajes de todas y todos*

Un colaborador de aprendizaje aporta su acción voluntaria tanto dentro como fuera del aula escolar, sus tareas son múltiples y siempre dirigidas a lograr que todas y todos

los niños adquieran el desarrollo de las competencias básicas para no quedar excluidas en la sociedad de la información.

En conclusión, todo colaborador de aprendizaje debe ser considerado como un agente de transformación social porque su actitud lo motiva a hacer la diferencia: en lugar de quedarse en la dimensión de la crítica sin construir soluciones a los problemas educativos, lucha por mejorar las condiciones de existencia de toda experiencia educativa sin esperar nada a cambio.

Desde CREA (2002, p.118) con la instalación de las comunidades de aprendizaje y desde el proyecto “Enlazando Mundos” un colaborador (a) de aprendizaje que participa en la acción educativa tanto dentro como fuera del aula escolar:

- ✓ Abre el espacio a las posibilidades de hacer realidad una utopía.

Es la actitud de los que perseveran para alcanzar sus metas y propósitos. El creer que sus esfuerzos son valiosos para lograr el mejoramiento de la educación.

- ✓ *Tiene altas expectativas.*

Quienes posean altas expectativas reconocen que tanto su aporte como el de los demás participantes son sumamente valiosos para lograr que todos los niños y niñas alcancen mayores aprendizajes de saberes instrumentales y sociales: todos pueden hacerlo bajo el reconocimiento de la inteligencia cultural de las personas (Flecha, 1997, p.20) En otras palabras, significa tener una actitud positiva ante los logros de aprendizajes de los niños y niñas.

- ✓ *Disposición para aportar sus experiencias y conocimientos.* Cada colaborador de aprendizaje es un referente social para el niño y la niña: comparte sus experiencias de vida, conocimientos prácticos, culturales e instrumentales.

- ✓ *Colabora en beneficio del proyecto de forma desinteresada.* La persona que asume el rol de colaborador de aprendizaje lo hace por el llamado de conciencia a participar de manera voluntaria. Su actitud está revestida de compromiso por el bien común y desinterés en el aspecto económico.
  
- ✓ *Está dispuesta a colaborar de forma puntual o sistemática en función del acuerdo que se adopte y no de las circunstancias en cada momento.* El colaborador de aprendizaje una vez que se compromete con la participación en el desarrollo pedagógico, debe saber que asume un compromiso que requiere toda su responsabilidad y puntualidad en la tarea pedagógica.
  
- ✓ *Considera que sólo la transformación del mundo se logra cuando todas y todos participan en interacciones mediadas por la dialogicidad.* Es decir, el colaborador de aprendizaje, indiscutiblemente es un agente transformador de la sociedad, quien junto con otras personas en interacción horizontal y sobre la base del diálogo logra la construcción de nuevos significados; se atreven soñar la construcción de una nueva sociedad y actúan para lograrlo.
  
- ✓ Valida los principios y normas éticas y morales como una práctica de vida personal y social. Un (a) colaborador (a) de aprendizaje valora en su práctica cotidiana los principios, normas éticas y morales, de modo que se constituya en un referente social para el alumnado. Y no debe entenderse que quienes participan como colaboradores, son personas extraordinarias, cercanas a una imagen de mártires o santos.

Desde esta construcción se asume en términos de Ferrada y Flecha (2008, p.46) que la persona está dotada de acción (Habermas, 1987), por lo tanto es un agente actuante, constructora y transformadora del medio en el cual se desarrolla y vive.

Ahora bien, ¿por qué un colaborador puede ejercer un rol pedagógico al interior del aula escolar?, por las siguientes razones:

- *El docente no es el único facultado para enseñar.*

El docente no es quien posee todo el conocimiento, ni el único capaz de enseñar. Tampoco la educación se circunscribe al aula escolar. Hay espacios informales y agentes de socialización como la familia, los pares, los medios de comunicación en los cuales también se educa, o modifican las propias construcciones intersubjetivas. Cada persona miembro de la comunidad dotado de lenguaje, posee capacidad para actuar: es potencialmente un educador y un educando capaz tanto de enseñar como aprender.

- *Con la incorporación del colaborador(a) de aprendizaje se acerca la escuela a la comunidad.*

Cada día cobra relevancia el entorno donde se desarrolla la vida del niño o la niña y sí la educación pretende entre sus objetivos lograr que los individuos se desempeñen con éxito en esta compleja sociedad de la información. Es necesario acercar la comunidad a la escuela, ya la escuela no debe actuar como isla, debe sentirse parte del propio contexto donde se sitúa, porque los niños y niñas deben estar expuestos múltiples experiencias de aprendizajes. La escuela debe conseguir la implicancia de los diferentes agentes sociales para alcanzar una educación de calidad para todos y todas que permita el acceso igualitario a la sociedad de la información (Elboj, et al., 2002),

- *Los colaboradores de aprendizaje multiplican la interacción social.*

A nivel de aula participan un grupo de colaboradores de aprendizaje proveniente de distintos contextos sociales y junto con el docente dinamizan los grupos interactivos emergidos en el diálogo intersubjetivo, cada uno de ellos porta la capacidad de lenguaje y acción, hecho que le permite entrar en interacción permanente con el alumnado desde los cuales acuerdan significados sobre la base de pretensiones de validez (Ferrada, 2012; García y Puigvert (2003, p.268).

En cada grupo interactivo, el alumnado se encuentra con una forma distinta de explicar una actividad pedagógica, empleo de diversos códigos sociolingüísticos, multiplicidad de acciones pedagógicas de intervención de aula y distintas realidades; sin lugar a dudas, estos agentes se constituyen referentes diversos para el alumnado.

- *Todos los agentes sociales son capaces de aportar dada la inteligencia cultural.*

La inteligencia cultural engloba la académica, la práctica y la interactiva. Mientras que desde los aportes de la psicología, el profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner (1983) señala que existen *múltiples inteligencias*<sup>29</sup>, entre ellas: lingüística, matemática, espacial, musical, quinestésica, intrapersonal e interpersonal; aporte que ayuda a superar la concepción tradicional de la inteligencia que supone una única forma de desarrollo de la inteligencia.

Cabe mencionar al respecto, el trabajo de Cole y Scribner, 1997 (citado en Aubert et al., 2004, p. 126), estos autores señalan la diferencia entre inteligencia académica y práctica enfatizando aquellos conocimientos tácitos que las personas adquirimos gracias a la acción y a la experiencia y el hecho que las personas carecieran de biografía escolar no era sinónimo de falta de inteligencia.

- *Todos somos agentes capaces de generar transformaciones.*

Todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones (Habermas, 1987). Por su parte, Freire (1997) señala que “somos seres de transformación y no adaptación”. Esta capacidad transformadora de los colaboradores de aprendizaje, representa un aporte

---

<sup>29</sup> La teoría de las inteligencias múltiples, señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia.

valioso que enriquece el capital cultural y los valores de convivencia social, como la expresión de solidaridad, diálogo igualitario y sentido de compromiso social.

- *Las intervenciones pedagógicas resultan de un trabajo coordinado docente-colaboradores de aprendizaje.*

En el proyecto “Enlazando Mundos”, tanto el docente de aula como los colaboradores de aprendizaje trabajan coordinadamente en la planificación y desarrollo de las actividades curriculares, mediante el desarrollo del diálogo igualitario, lo que permite aportar ideas y reflexionar respecto a la sociedad que quieren para todos y todas. El equipo de colaboradores de aprendizaje es heterogéneo, conformado por docentes, estudiantes universitarios, madres y padres de familia, estudiantes pares, estudiantes de cursos superiores y demás agentes sociales.

Dentro del aula existe la presencia del docente como coordinador de aula con el objetivo de que las actividades se desarrollen como han sido planificadas, ambos están en condiciones de responder a diversas inquietudes tanto de los niños y niñas como de otros colaboradores de aprendizaje, que se ubican en cada grupo interactivo. En palabras de Elboj et.al.,(2002, p.87) el voluntariado o colaborador no es la sustitución de la función del profesorado sino un complemento que mejora y enriquece. Aporta nueva energía a la escuela, potencia la inteligencia cultural del barrio y es una expresión de la solidaridad.

Al finalizar la jornada pedagógica de aula el equipo de colaboradores de aprendizaje junto con el docente, debe reunirse para evaluar e intercambiar información de la experiencia vivida en cada estación de trabajo, tales como: comportamiento de los niños y niñas, fortalezas y debilidades de planificación curricular de aula y algunos otros aspectos de importancia que fortalezcan las intervenciones pedagógicas.

- *El proceso de formación de los colaboradores de aprendizaje como requisito básico para incorporarse al aula*

En el proyecto “Enlazando Mundos” los colaboradores de aprendizaje participan de un proceso de formación antes de incursionar al aula escolar, esto se constituye en un requisito mínimo para participar. En este período de formación los colaboradores de aprendizaje conocen los fundamentos teóricos del proyecto, principios orientadores de la acción pedagógica desde la perspectiva comunicativa crítica, los fundamentos científicos de la estrategia metodológica de los “grupos interactivos; además dan a conocer los sueños que desean para la sociedad, escuela y para sus hijos e hijas.

En conclusión, todo colaborador de aprendizaje es considerado como un agente de transformación social porque su actitud lo motiva a hacer la diferencia: en lugar de quedarse en la dimensión de la crítica sin construir soluciones a los problemas educativos, lucha por mejorar las condiciones de existencia de toda experiencia educativa sin esperar nada a cambio.

Como lo sostienen Elboj, et al.,(2002), entre las orientaciones pedagógicas de las comunidades de aprendizaje y que comparte el proyecto Enlazando Mundos, se cita lo siguiente:

- La superación de la exclusión social: todos y todas tienen las mismas oportunidades de aprendizajes.
- El agente social participa en las planificaciones y realización de actividades al interior y exterior al aula.
- Sirven de apoyo a quienes queden rezagados, porque el propósito es conseguir el máximo de los aprendizajes en todos y todas.
- Los distintos agentes sociales fortalecen la autoestima de los integrantes del grupo interactivo lo que permite mejorar el rendimiento en las clases.

- No solamente aportan una inyección de energía a la escuela sino que asimismo potencian la inteligencia cultural del barrio y representa una expresión de solidaridad de los participantes (p. 76).

A partir de una investigación desarrollada por Saldaña (2009, p.58), enfocada en develar el rol de los colaboradores de aprendizaje, se llega a la siguiente conclusión incorporada en la siguiente figura:

Funciones	Actividades y/o tareas
Coordinación de la actividad pedagógica sobre la base de a dialogicidad a nivel de grupos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla actividades pedagógicas planificadas mediante la interacción grupal.</li> <li>- Asume compromiso con el desarrollo completo de la actividad planificada.</li> <li>- Enriquece la planificación incorporando elementos contextuales y externos.</li> <li>- Incorpora saberes con respecto a la diversidad de estilos de vida, valores humanos (perseverancia y solidaridad).</li> <li>- Promueve el dialogo igualitario, basado en pretensiones de validez.</li> <li>- Ofrece explicación de la actividad curricular.</li> <li>- Busca la participación, integración e interacción dialógica del alumnado durante la instancia pedagógica.</li> <li>- Establece interacciones corpóreas afectivas que favorecen la confianza y la empatía.</li> <li>- Apoya al alumnado en su diversidad de estilos de aprendizaje.</li> </ul>
Compromiso con el aprendizaje del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioriza el aprendizaje sobre el tratamiento de los contenidos.</li> <li>- Promueve los aprendizajes de todos.</li> <li>- Presenta diversidad de estilos de vida.</li> <li>- Sugiere diversidad de estrategias en la construcción de conocimiento.</li> <li>- Maximiza los saberes sociales durante la interacción grupal.</li> </ul>
Promotor de buenas relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita buenas relaciones interpersonales</li> <li>- Resuelve los conflictos mediante el diálogo</li> <li>- Establece normas de comportamiento grupal.</li> <li>- Fomenta la confianza y la empatía a nivel grupal</li> </ul>
Evaluación formativa de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrige el trabajo a nivel de aula.</li> <li>- Realiza evaluaciones para realimentar el proceso de aprendizaje.</li> </ul>
Apoyo al docente de aula	- Ayuda a que los niños aprendan

*Figura 10:* Rol de los colaboradores de aprendizaje. Cobra relevancia el aporte que realizan las agentes sociales en la labor pedagógica de la escuela, se constituyen en un apoyo al logro de los aprendizajes de los estudiantes, facilitando un aula plenamente interactiva mediada por el diálogo como herramienta fundamental en este proceso. Fuente: Elaboración propia.

Lo que se puede concluir que cada día cobra relevancia el entorno donde se desarrolla la vida del niño o la niña y sí la educación pretende entre sus objetivos lograr que los individuos se desempeñen con éxito en esta compleja sociedad de la información, es necesario acercar la comunidad a la escuela, ya la escuela no debe actuar como isla,



sino que sentirse parte del propio contexto donde se sitúa, porque los niños y niñas deben estar expuestos múltiples experiencias de aprendizajes. La escuela debe conseguir la implicancia de los diferentes agentes sociales para alcanzar una educación de calidad para todos y todas que permita el acceso igualitario a la sociedad de la información (Elboj et al., 2002).

### **3.5.2 Una praxis transformadora del currículum comunicativo**

Desde el modelo dialógico de la pedagogía los saberes curriculares instrumentales y sociales que se han de trabajar al interior de los grupos interactivos. A través de un acuerdo entre todos los participantes se busca favorecer la incorporación de un currículum más contextualizado, donde se correlaciona el saber instrumental con el saber social.

Generalmente, se diseñan variadas actividades pedagógicas para tratar un mismo contenido, y diversidad de saberes sociales que serán desarrolladas bajo la guía de un colaborador de aprendizaje al interior de cada grupo interactivo y bajo la coordinación del docente de aula.

Se asume una construcción intersubjetiva del currículum. Esta se sustenta bajo los fundamentos del currículum crítico comunicativo éste plantea que “todo currículum con intención de transformación social debe convocar a todos los miembros de la comunidad a la participación de todas y cada una de las decisiones que allí se tomen” (Ferrada, 2001, p.102), Por su parte Giroux (1990) indica que la práctica educativa debe abrirse a otros grupos sociales, las voces de todos los grupos sociales debiesen tener presencia en la escuela. Se busca con ello, que los grupos menos favorecidos puedan incorporar elementos de su pertinencia cultural, y aportar a la construcción de su currículum. Cuando es la propia comunidad quien decide, planifica y ejecuta el currículum, permite que se incorporen saberes sociales e instrumentales excluidos, además de los saberes ocultos que el colaborador de aprendizaje con su actitud del trabajo voluntario y responsabilidad aporta a

los niños y niñas un currículum oculto que todos aprenden a valorar porque se asume como positivo.

### **3.5.3 Didáctica interactiva**

La pedagogía dialógica “Enlazando Mundos” asume un modelo didáctico interactivo (Ferrada 2008, p.48). Estas múltiples interacciones que transforman el aula pasiva en dinámica son posibles gracias a la incorporación de colaboradores de aprendizaje que aportan diversidad tanto en la manera de enseñar como de aprender en relación con los saberes instrumentales y sociales, al mismo tiempo que se favorece el intercambio de experiencias y el mutuo conocimiento.

La organización de aula desde la implementación del modelo dialógico, asume la estrategia metodológica de los grupos interactivos, definidos como la conformación de grupos heterogéneos formados por 4 o 5 niños y niñas tanto en cuestión de género, como estilo de aprendizaje, coordinados por un colaborador de aprendizaje, que ingresa al aula para apoyar la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas o estudiantes.

A continuación se presenta una fotografía que representa la didáctica interactiva, representada en la estrategia de los grupos interactivos.

## Prácticas pedagógicas orientadas al modelo dialógico de la pedagogía



Figura 11. Organización de los grupos interactivos. Cada mesa está dispuesta para recibir un grupo de niños (as), la que será guiada por un colaborador de aprendizaje. Todas las estaciones tienen planificado un aprendizaje esperado en común, el que será trabajado a partir de una experiencia de aprendizaje distinta. Los niños rotan de una estación a otra pasado 8 minutos aproximadamente. Pueden constituirse 5 o 6 estaciones de aprendizajes. Fuente: elaboración propia.

La experiencia de aprendizaje realizada en cada grupo dura entre 15 y 20 minutos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y luego el grupo rota a otra estación de trabajo, donde los mismos objetivos de aprendizajes, pero planteados a partir de otras actividades y guiadas por un colaborador(a) de aprendizaje distinto, que en colaboración con el profesor ayudarán en el logro de los aprendizajes. Lo que no resta que se puedan incorporar otras estrategias interactivas.

Esta organización de aula dinámica, por la interactividad que ocurre en estos espacios educativos, contribuyen a la superación del fracaso escolar y segregación, evitando la práctica de sacar del aula al alumnado con dificultades. Elboj y García (2005, p. 105) señalan que “los Grupos Interactivos tienen como objetivo disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases, principalmente en contextos educativos de alta vulnerabilidad social y económica. La interactividad en el aula se sustenta con los aportes de Mead (1973) con sus aportes interaccionistas, Freire (1997) con la Teoría de la Acción

Dialógica, Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987) y la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje desde Vygotski (1981).

Según Ferrada (2008, p.48), esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje de cada estudiante, dado que cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje, y una actividad distinta para aprender lo mismo, lo que permite que el estudiante encuentre sentido, pertinencia y comprensión en alguna de esas formas de enseñar.

En este mismo sentido, el alumnado asume un rol diferente al tradicional; de una niña o niño pasivo receptor de conocimientos y acatamiento de normas proveniente de quien enseña, ahora es un protagonista en la construcción intersubjetiva del aprendizaje, incorporando la colaboración, cooperación, solidaridad y trabajo comunitario como prácticas cotidianas.

La interacción social en un entorno cultural y educativo tiene una influencia directa en la forma en que los niños, y las personas en general, viven el proceso de aprendizaje y el propio centro educativo, según los planteamientos de Valls, Soler & Flecha (2008, p.77), al aumentar las interacciones se acelera el aprendizaje” (Elboj et al., 2002).

Entre los aportes de la metodología de organización de aula: “grupos interactivos” se distinguen las siguientes:

- Participa todo el grupo de clases.
- Potencia los aprendizajes instrumentales y sociales.
- Asegura un aprendizaje dialógico.
- Permite el aprendizaje de habilidades dialógicas.
- Aumento de las interacciones sociales.
- Todos se sienten responsables de su propio aprendizaje y del resto de los compañeros y compañeras.

- Mejora la convivencia social.
- Se transforma el aula pasiva en aula dinámica
- Se multiplican las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes.

Sobre el rol del profesor, en este modelo dialógico de la pedagogía, asume un rol distinto al tradicional y desarrolla nuevas funciones profesionales, como la de coordinar su trabajo pedagógico con otros agentes sociales, donde su trabajo deja de estar situado en un aula privada para constituirse en un aula pública (Ferrada y Flecha, 2008, p. 59), aspecto que también se comparte desde el proyecto comunidad de aprendizaje de Barcelona. Desde esta perspectiva el profesor sigue asumiendo un rol de facilitador de ambiente grato para el aprendizaje, permite que otros aportes lleguen al aula, facilita que la escuela mejore las relaciones con la comunidad, considerando que, cuando en las actuaciones educativas dominan los actos comunicativos dialógicos se consiguen mejores resultados académicos (Peirats y López, 2013). Considerando que las personas adultas que ingresan a aula puede o no ser profesor, pero sí se convierte en una persona que facilita las interacciones dialógicas, solidarias, que fomenta los entramados emocionales y de vínculos de afectividad (Ferrada, 2008).

Por su parte, Ferrer (2005, p. 66), sintetiza una serie de principios organizativos básicos que deben asumirse, como son la implicación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; flexibilización del tiempo y del espacio; aprendizaje grupal e individual; optimización de los recursos humanos, materiales y económicos; seguimiento más directo y personalizado del alumno y fomento del espíritu crítico debido a la multiplicidad de voces y discursos.

#### **3.5.4 Evaluación comunicativa**

Con respecto al concepto de evaluación, el modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos lo comprende como un medio para fortalecer los aprendizajes instrumentales y sociales, considerando la dimensión cualitativa como cuantitativa del aprendizaje.

Según Del Pino (2014), quien realiza una investigación relacionada con caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa, estudio que se interesa por analizar la racionalidad de la acción en la que opera distintos modelos/enfoques de evaluación.

En este estudio concibe el concepto de evaluación como un continuo, una evaluación que en función de las necesidades de la comunidad educativa variará de elementos y herramientas evaluativas.

El autor le atribuye una característica fundamental a este proceso evaluativo, denominándolo no estático, ni inamovible, sino transformable. Transformación que ocurre considerando los protagonismos de todos los actores sociales, involucrando al estudiante y no como sucede en la evaluación tradicional cuyo propósito genera una instancia punitiva de control hacia el estudiante, con sentido de medición al servicio del poder del profesor.

La evaluación desde estos términos, es considerada como un proceso en el que se incorporan establecimientos de acuerdos entre todos los agentes participantes, instancia que permite la revisión colectiva de los instrumentos de evaluación formal, y levantamiento de indicadores en evaluaciones formativa al interior del grupo interactivo y de carácter permanente. Este modelo de evaluación, en lugar de centrarse en medición válida los logros alcanzados. Cuando esto ocurre, la evaluación se torna un potencial de aprendizaje formativo, de crecimiento y desarrollo personal. No es considerada la evaluación un fin en sí mismo, sino un medio para aprender.

Asimismo, se valida la socialización de los resultados evaluativos, como parte del proceso de aprendizaje. Esta dinámica del proceso evaluativo es mediada por la racionalidad comunicativa en la que impera el diálogo y la interacción entre todos los miembros participantes.

Se comprende que *la finalidad de este modelo de evaluación* es promover la transformación hacia la mejora, contrario a los planteamientos de Tyler y Stufflebeam (1987), quienes consideraban la evaluación como sinónimo de medición, como medio de verificación del logro de los objetivos determinados, en resumen se enfoca en una visión centrada en la racionalidad instrumental. No basta con medir el producto final, ni asignación de una calificación, acciones que no conducen a la mejora.

Por lo tanto, la transformación, señalada por el autor, se aprecia en la racionalidad comunicativa que fundamenta este proceso de evaluación, la que permite la posibilidad de que todos los estudiantes en sectores de alta vulnerabilidad social y económica puedan mejorar los aprendizajes; evidencia de lo señalado se ha podido contactar en las diversas intervenciones socioeducativa del proyecto Enlazando Mundos a nivel nacional, y en los resultados de las diversas investigaciones llevadas a cabo. Por consiguiente, los ejes claves que trascienden este proceso se sustentan en el consenso, entendimiento entre todos los actores participantes, la colaboración, se centra no sólo en los saberes instrumentales, también en los sociales; se posee las altas expectativas, no solo desde el estudiantes, sino desde todos los involucrados.

Del Pino (2014) en su estudio logra caracterizar el modelo de la evaluación comunicativa, el que se presenta en la siguiente figura:

<i>Categorización</i>	<i>Caracterización del modelo de evaluación comunicativa</i>
<i>Finalidad educativa</i>	<i>-Promover la transformación hacia la mejora.</i>
<i>Concepto de evaluación</i>	<i>-Concepto continuo, dirigido a la mejora educativa, enfocada en logros alcanzados.</i>
<i>Rol de estudiante</i>	<i>-Protagonista permanente dentro del proceso evaluativo. -Participación en la construcción de los procesos evaluativos.</i>
<i>Rol de profesor</i>	<i>-Mediador de demandas educativas. -Aprendiz, descubridor y transformador -Negociador de todos los componentes de la evaluación.</i>
<i>Contexto social</i>	<i>-Fuente de conocimiento.</i>
<i>Objetivos</i>	<i>-Se dirigen al dominio disciplinar, dominio cultural y dominio crítico reflexivo.</i>
<i>Contenidos</i>	<i>-Saberes instrumentales "oficiales", los saberes provenientes de la cultura (internacional, nacional, regional y comunitaria), y los saberes en el dominio crítico.</i>
<i>Metodología</i>	<i>-Metodología cambiante de acuerdo al contexto educativo y los establecimientos de acuerdos.</i>
<i>Material evaluativo</i>	<i>-Se enfoca en alcanzar el entendimiento con el otro sin establecer vínculos de superioridad discursiva</i>

*Figura 12: Caracterización teórica de la evaluación desde una perspectiva comunicativa, derribando el sentido punitivo de la evaluación, permitiendo la transformación del proceso, donde el estudiante es capaz de aportar para lograr sus aprendizajes. Fuente extraída desde Del Pino (2014).*

En estos mismos términos, Ferrada (2012, p.70), señala que los criterios básicos de evaluación centrada en la racionalidad comunicativa, corresponden a tres dimensiones: *verdad* (relación entre la evaluación y los conocimientos validados); *veracidad* (relación entre la evaluación con lo que se ha acordado enseñar) y *autenticidad* (relación entre la evaluación y lo que el propio alumnado siente como válido). Estos criterios nacen de la construcción intersubjetiva entre todos los agentes participantes, a saber, estudiantes, profesores de aula, colaboradores de aprendizaje y otros agentes sociales que se involucran en la transformación del aula.



Ante estos planteamientos, cobra sentido el aporte de Santos Guerra (1996, p.62), cuando señala que la evaluación como mejora no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de las racionalidades y de justicia de las prácticas educativas.

### **3.6 Estado del arte: Revisión de antecedentes del estudio a nivel nacional e internacional**

Entre los antecedentes de trabajos de investigación con cierta similitud desarrollados en Chile y los cuales contribuyen en el estudio, al ofrecer información válida para sistematizar las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, podemos señalar las siguientes:

En el año 2016 se realiza un estudio que aborda el rol mediador de aprendizajes en educación parvularia (Figuroa, 2016)<sup>30</sup>, en el contexto de un programa de formación continua para educadoras de párvulo, denominado “Estrategias Mediadoras para favorecer el Aprendizaje desde un enfoque de Investigación – Acción, como propuesta formativa” y se desarrolla desde el año 2012. Uno de los propósitos del programa es relevar el rol de la educadora de párvulos como mediadora de aprendizajes e investigadora en la acción pedagógica, promoviendo el desarrollo potencial de los niños a través de intervenciones contextualizadas, reflexivas e intencionadas. En este contexto la investigación llevada a cabo intenta describir y analizar las representaciones de las educadoras de párvulos participantes en el programa en mención, para lograr este proceso se generó una respuesta metodológica coherente con la experiencia de aprendizaje mediada, por lo tanto cada jornada presencial fue configurada como una experiencia dialógica, constructiva y reflexiva, tal como lo indica el autor.

---

<sup>30</sup> Ignacio Figuroa Céspedes. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado \*\* Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile. Esta es una investigación que aporta a cómo formar un rol mediador de las educadoras de párvulos, en un contexto en donde las investigaciones ponen el acento en la brecha de calidad del sector, expresado en bajos niveles de apoyo pedagógico en el aula, evidencias de aprendizaje memorístico y baja calidad en la interacción mediada, en palabras textuales del autor. Fuente: [file:///C:/Users/dsaldana/Downloads/Dialnet-RolMediadorDeAprendizajesEnEducacionParvularia-5585085%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dsaldana/Downloads/Dialnet-RolMediadorDeAprendizajesEnEducacionParvularia-5585085%20(1).pdf)

Entre las categorías analíticas en el estudios se indican: a. Auto-observación y desarrollo profesional: oportunidades de cambio.

a. Auto-observación y desarrollo profesional: oportunidades de cambio. El estudio develó que para asumir un rol mediador en la práctica es importante observar y analizar su propia práctica.

b. Concientización sobre los procesos de aprendizaje: Para asumir un rol de mediador es importante es tomar conciencia en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre las necesidades que tienen los niños, con la finalidad de formar el rol mediador.

c. Problematizar la propia práctica: reflexividad y cambio. El rol mediador se favorece a partir de una reflexión profunda de las intencionalidades de aprendizaje motivado por la interconexión entre los contenidos culturales y la complejidad de los sistemas en que se contextualiza la interacción.

d. Retroalimentación entre pares: cooperación y fortalecimiento de la propia práctica. El rol mediador se generan espacios de construcción colaborativa.

e. Protagonismo infantil: Autonomía y Acompañamiento: El rol de mediador se genera a partir de la valoración de las características propias del niño (a). Esto implica para las educadoras la opción de poder brindar acompañamientos considerando una justa distancia en la interacción, favoreciendo la autonomía y la autodeterminación.

f. La propia agencia de la educadora: autonomía profesional y pensamiento crítico: para asumir un rol mediador, se requiere autonomía así como también valorar las propias construcciones y potencialidades.

g. Confianza y Escucha Activa como vehículo de aprendizaje: Para ejercer un rol mediador se debe compartir, a través de una escucha activa, establecimientos de acuerdos y negociaciones a fin de potenciar el diálogo y confianza.

h. Investigación-acción como ejercicio permanente: El rol mediador, se favorece con la investigación-acción.

En el año 2009, el grupo Enlazadores de Mundo se adjudica el proyecto de investigación Título Investigación: “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica”. Equipo Investigación: Dra. Donatila Ferrada, Magister Elena Bastías, Magister Dalys Saldaña y Dr. José Gabriel Brauchy. Este trabajo de investigación se desarrolla en el marco del FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (año 2007).

Las categorías de estudio se levantan a partir de los propios sujetos en calidad de investigados. Los resultados concluyen en la definición de competencias profesionales en tres ámbitos: pedagogía dialógica, desempeño laboral y especialidad (lenguaje y comunicación). Y se construyen considerando los propios sujetos incorporados en la experiencia. Los datos permiten la necesidad de formar diversificadamente al profesorado que se desempeña en contextos de vulnerabilidad social y económica, a fin de generar igualdad educativa. Los resultados de estudio fueron considerados como orientación para la política educacional chilena (Ferrada, et al.,2008).

En 2013 se presenta otro estudio en el marco del proyecto FONDECYT, cuyo propósito principal es proponer los requerimientos profesionales de formación inicial de profesores para el desempeño de calidad en contextos de vulnerabilidad social y económica. Desarrollado por un equipo integrado por Dra. Ferrada, Dr. Turra y Dra. Villena y Brauchy (2013), cuyo propósito es proponer un currículum para la formación inicial construido a partir de la experiencia de docentes que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad. Cuyos hallazgos han permitido elaborar una propuesta innovadora para la formación inicial en desempeño en contextos culturalmente diversos.

En 2013, se presenta otro trabajo de investigación abordado por los doctores Donatila Ferrada, Omar Turrar y Alicia Villenas (2013), en este se aborda la recuperación del saber acumulado en contextos urbano marginal e indigeneidad, a fin de generar una propuesta de un currículum de formación de profesores. Igualmente evidencian la necesidad de un currículum heterogéneo de formación de profesores.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 171

Presentación	172
4.1 Fase preactiva: Fundamentos epistemológicos la investigación	173
4.1.1 Paradigma de investigación	175
4.1.2 Tipo de investigación	181
4.1.3 Alcances de la investigación	182
4.1.4 Diseño del estudio de caso	184
4.1.5 Definición operacional de las categorías preliminares del estudio	190
4.1.6 Criterios de selección de participantes e informantes claves	191
4.2 Fase Interactiva	195
4.2.1 Técnica de recolección de la información	196
4.2.2 Validación de los instrumentos por juicio de expertos	202
4.2.3 Dimensión ética del estudio	212
4.3 Fase postactiva	213
4.3.1 Salida del terreno, ruptura o retirada	213
4.3.2 Técnica de análisis de datos	214
4.3.3 Confiabilidad de la investigación	217

## **CAPÍTULO IV: Marco metodológico de la investigación**

### **Presentación**

Para dar respuesta a esta gran interrogante ¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contexto educativo caracterizado como socio y económicamente vulnerable?, se planteó este marco metodológico, marco que ofrece orientaciones epistemológicas y técnicas para desarrollar el estudio, el que sin duda se apoya de las orientaciones teóricas señalada en el capítulo anterior, correspondiente al marco teórico. El paradigma que sustenta el estudio es el interpretativo, a partir de un diseño de caso de tipo cualitativo – inductiva (Taylor y Bogdan, 2000), asumiendo un alcance descriptivo. Para el desarrollo del estudio de caso, se emplearon las fases planteadas por Martínez Bonafé (1988) y Pérez Serrano (1994), con adaptación propia al estudio; entre esta la pre activa, activa y post activa. La unidad de análisis corresponde a las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos basada en la pedagogía “Enlazando Mundos” en contextos educativos vulnerables.

Para indagar esta unidad de análisis se seleccionaron a dos educadoras de párvulos quienes se desempeñan profesionalmente en este centro educativo, en los niveles de Prekinder y Kinder, caracterizado como vulnerable por el Ministerio de Educación chileno. Además se selecciona la participación de ocho informantes claves de la investigación, denominados colaboradores de aprendizajes y un grupo de seis niños(as).

Entre las técnicas empleadas para la recogida de la información se contó con entrevistas en profundidad, focus grupo, entrevista a partir de un cuestionario con preguntas semiestructuradas y la observación participante empleando las notas de campo. Instrumentos validados por juicios de expertos.

Para el análisis de la información recabada, se procedió a realizar la codificación abierta, axial y selectiva y los criterios de rigor científico del estudio se explicitan a partir de la triangulación de la información. En este mismo sentido, como proceso de triangulación además se planteó la aplicación del método de análisis de la información, con sentido crítico-evaluativo de algunos enunciados, para identificar los recursos de valoración que utilizaron los hablantes con la intención de describir en relación al fenómeno en estudio, el que indaga emociones, creencias y juicios y que marcan su interrelación con los distintos participantes de los procesos vividos en la investigación (Eggins y Slade, 1997; Martin y White, 2005; Van Dijk, 1999). Asimismo este capítulo da fe del compromiso con los valores éticos que asume el estudio en curso.

#### **4.1 Fase Pre activa: Fundamentos epistemológicos la investigación**

En consistencia con los objetivos y el contexto de la investigación, orientados a la sistematizar las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en contextos educativos social y económicamente vulnerables, el presente capítulo desarrolla los aspectos relacionados al sustento metodológico que sirve de base científica para la toma de decisiones respecto a paradigma, tipo y diseño de la investigación.

Este es un estudio de caso de tipo cualitativo estructurado en fases planteadas por Martínez Bonafé (1988) y Pérez Serrano (1994), con cierta adaptación propia del estudio, contienen las determinaciones concernientes al paradigma sobre el cual se estructuran las respuestas que ésta provea, en lo referente a tres cuestiones fundamentales:

*En primer lugar*, está la naturaleza del problema propuesto, en cuanto resulta necesaria la sistematización en el sentido reflexivo del término, de las prácticas pedagógicas de la educadoras de párvulos, dado que la educación de niñas y niños principalmente en contextos vulnerables es un tema sobre el cual se ha problematizado bastante en Chile, pero frente al cual falta concretar en propuestas de innovación sobre todo en zonas apartadas de la capital.

*En segundo lugar*, es posible afirmar, a esta altura de la investigación dada la revisión teórica, que esta discusión es necesaria en cuanto permite aclarar la naturaleza de lo que es posible llegar a plantear, es decir lo *cognoscible* para poder definir las limitaciones de esta investigación señalando también aquellos puntos de inflexión que quedan planteados como desafíos para futuros estudios.

*En tercer lugar*, esta organización del estudio orienta las formas de actuación del investigador y su postura frente a los datos y hallazgos, con el objeto de dar rigor científico a la interpretación y estructurar las respuestas originadas al inicio de esta investigación.

Cabe hacer presente que aun cuando esta es una investigación cualitativa en la cual no existe un camino predeterminado (Albert, 2007), y que según Stake (2005, p.12), existen muchísimas formas de hacer estudios de casos, con el objeto de guiar el posterior análisis, el diseño se ha estructurado el estudio en etapas que contienen las fases descritas, además de incorporar hitos que abarcan desde la elección del paradigma, pasando por el diseño investigativo propiamente tal, la selección del método como de técnicas e instrumentos, estructura que se presenta en la siguiente figura nº13. Esto con el propósito de ofrecer una visión global y conjunta de la investigación en coherencia con la necesidad de concebir de manera holística los problemas educativos. Las fases del estudio de casos se muestran en la siguiente figura.



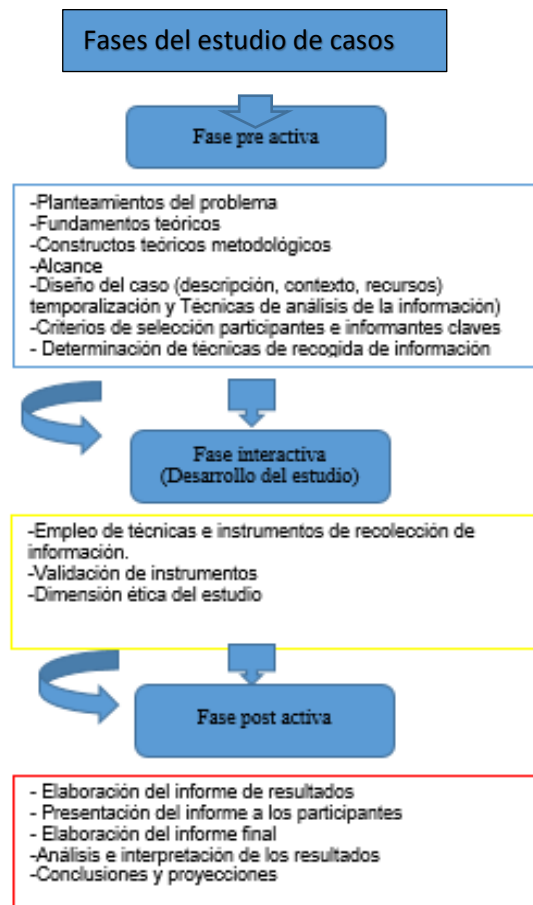


Figura 13. Estructura del estudio de caso, propuesta de Martínez Bonafé (1988, p. 46) y Pérez Serrano (1994) con adaptación propia. Esta estructura se compone de una fase activa, constituye la parte inicial del estudio. Fase Interactiva, se trata del desarrollo del estudio y la Fase post Activa, constituye el informe final del estudio.

Este esquema, para el estudio resultó muy útil, no sólo como plan orientador de las acciones a ejecutar, también contribuyó a encontrar la respuesta al problema sobre la base de criterios científicos.

#### 4.1.1 Paradigma del estudio

La necesidad de responder al problema de este estudio sistematizando la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, bajo el modelo pedagógico **Enlazando Mundos**, en contextos vulnerables, no implica una tarea menor, por el contrario *sistematizar* alude a una acción que implica movilizar un *sistema*, es decir, a un grupo interconectado de elementos

tratados en forma holística. Tal como afirman Osses, Sánchez y Ibañez (2006), para ellos la sistematización es un esfuerzo de complejidad mental que implica mirar la práctica a través, de la reflexión, plantearse nuevas interrogantes y enfrentar desafío para crear nuevas propuestas.

Por consiguiente, en esta investigación la sistematicidad adquiere un rol gravitante, ya que implica ordenamiento, a partir de focos categoriales relacionados con la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, ya sea preestablecidos por el investigador o emergentes en el proceso. En consecuencia, para dar respuesta a este gran objetivo general el proceso investigativo se construye bajo el prisma que provee el Paradigma Interpretativo, también conocido como naturalista o fenomenológico.

Precisamente, una investigación interpretativa según Prieto (2001) se caracteriza por considerar la naturaleza de la realidad de forma holística, es decir no sólo se centra en un foco de atención, intenta considerar todos los aspectos involucrados en la práctica pedagógica, esto es, las personas, las relaciones, actitudes, significados, sus percepciones, entre otras, complejidad que se condice con el estudio, como las exigencias de un análisis profundo de los comportamientos y su significado en la internación cotidiana que muestra un intento verdadero por comprender los acontecimiento y significado en términos de Arnal Del Rincón y Latorre (1992).

Cabe precisar entonces que el paradigma interpretativo que subsume esta investigación se sustenta específicamente en los aportes Lincoln & Guba (1985). Siendo el centro de interés radica en el estudio de los significados de las acciones humanas aspecto interesante cuando se investiga en la práctica pedagógica dado que aporta desde las percepciones de los actores en este caso la educadora de párvulos.

Luego de esta aclaración teórica, es preciso señalar que lo medular es que esta investigación considera la importancia de transitar por un camino cualitativo que se afirme en una base más certera por lo que se inclina por la mirada desde la interpretación debido a que

sus fundamentos filosóficos permiten acercarse de mejor manera a las preguntas de investigación. Ello porque, dado el aporte de Guba (1990) uno de los referentes teóricos que avalan el paradigma de la investigación para este estudio, se acercan más a la idea de estos autores de que el mundo no es algo acabado, en este caso específico queda por aportar a la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, con énfasis en el ejercicio profesional en contextos caracterizados como vulnerables. Constituye éste un espacio dinámico y diverso, donde existe una fuente de conocimiento y que a partir de la investigación se puede llegar a entender o comprender la realidad en profundidad.

En consecuencia, la mirada centrada en el paradigma interpretativo apunta a sustituir las nociones científicas de experimentación, aplicación, predicción, control por las interpretaciones de comprensión, significado y acción para construir, modificar y otorgar significado a los fenómenos observados y sistematizarlos con miras a transformar la realidad existente en el ejercicio de la educadora, con el sentido de comprender los datos y hallazgos que se encuentran en el trabajo cotidiano del aula de educación infantil. Desde esta mirada comprender las prácticas de la educadora de párvulos, su riqueza radica en comprender la misma desde el propio marco de referencia del que actúa. Partiendo del hecho de que como persona, es un individuo comunicativo que comparte significados, procesos de análisis y reflexiones.

En la actualidad, en Chile existen diversos estudios que dan cuenta de evidencias sistematizadas a través, de pautas de observación, evaluaciones confiables y validas centradas en aplicar el método clásico de observación en el aula y evidencias en grabaciones de clases en video (Treviño, et al., 2013). No obstante, es necesario aportar con mayor reflexión e innovación, principalmente porque la educación de la primera infancia tiene un valor crucial en la formación de una persona (Céspedes, 2013).

Esta investigación se enmarca en la línea interpretativa aportando a través de criterios científicos que llevan a profundizar en la realidad cotidiana del aula, haciendo énfasis en las prácticas pedagógicas más allá de lo evidente, y no sólo quedarse en meras explicaciones con datos estadísticos, que si bien ofrecen información importante no alcanzan

para comprender los comportamientos de los actores que dan vida a estos espacios educativos en la primera infancia. Además, de concebir que la práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla.

Es por ello, que el estudio involucra la participación activa de los agentes educativos, en este caso las educadoras de párvulos como unidad de análisis eminentemente femenina en la actualidad, pero que no queda destinada a ser ejercida por un solo género, hay también educadores de párvulos en el país, que están asociados a la tarea pedagógica en los espacios educativos que brinda el campo de estudio, validándolas como protagonistas en la construcción de conocimiento, construcción de verdades, en total interacción con el investigador a partir de argumentaciones dialógicas.

El conocedor, en este caso, el investigador, no se separa totalmente de lo conocido. La intención del estudio es entrar en el mundo al interior de las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, escudriñar los significados, para describir y comprender el fenómeno. Bajo este prisma el investigador, asegura dejar de lado los prejuicios, recoger los datos de los participantes en relación a sus experiencias, a través del trabajo de campo, con el propósito de transformar una experiencia vivida en una descripción de su esencia, donde al momento de revivir el texto provoque un revivir de la experiencia con su significado (McMillan y Schumacher, 2005).

Como resultado de todo este trasfondo teórico y práctico se busca que los significados surjan de la intervención pedagógica de las educadoras (es) donde se sospecha está la máxima riqueza de la relación y que el investigador se reconoce también como un protagonista participe, capacitado para interpretar la realidad co-construida por los sujetos participantes en este estudio, sin contraposición con sus intereses, valores y formas de concebir el mundo. Situación que genera una participación del investigador a través de una postura interpretativa, por las siguientes razones:

- a. Existencia de una relación comunicativa entre el investigador y el objeto investigado. El investigador es quien observa estrechamente la realidad del aula.
- b. La determinación de una postura teórica asumida por el investigador facilita la interpretación de la realidad, las prácticas pedagógicas en este caso. La visión del mundo, las preferencias, valores del investigador, la experiencia en el campo, a fin de la investigación influye en dicha comprensión, indiscutiblemente. El investigador no se puede despojar de esto.

En términos de Lincoln y Guba (1985), investigar bajo este paradigma significa comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas en un ambiente natural sin alterar la experiencia cotidiana volcando la mirada crítica a la práctica de la educadora de párvulos, al campo mismo que se desempeña en una experiencia pre operacional en la cual tiene lugar la interacción pedagógica, destacando que la experiencia vívida es un objetivo metodológico que orienta la investigación. Ahora esta inmersión en el fenómeno de estudio y su contexto requiere estar sustentada por teoría a la luz de la cual se podrán analizar los datos obtenidos Glasser & Strauss, (1967). Es por ello que, esta investigación se nutre de un marco teórico atingente que va a través, de una toma de postura del investigador, siendo mediada por la reflexión comprensiva y crítica para la construcción de argumentos fundamentados en la teoría acumulada, en una fase de construcción teórica que soporta el estudio y la investigación misma.

Desde esta perspectiva se asume la naturaleza de la realidad educativa de una unidad de análisis que este estudio corresponde a la *prácticas pedagógica* como dinámica, múltiple, holística y divergente. Utilizando el marco teórico con la posibilidad de comprender los significados de las personas o que ellas atribuyen a los fenómenos vividos, las percepciones de cada participante, en este caso de las educadoras de párvulos, colaboradores de aprendizaje, directivos y niños y niñas quienes tienen algo que aportar, es decir las intenciones que mueven o motivan a quienes participan del fenómeno de estudio y, finalmente, las acciones que se desarrollan (Pérez, 2003).

Por consiguiente, el interés central de esta investigación es sustentar el estudio en un marco metodológico que permita conocer la realidad concreta en sus dimensiones reales y frente a lo cual el paradigma interpretativo provee las bases. Ello porque en lo que respecta a las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos no existe una única forma de ejercerla, pudiendo llegar a afirmar que en Chile no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas (Pérez, 2003) que se hace necesario investigar con el objeto de rescatarlas para plantear directrices curriculares para el ejercicio y la formación inicial de la educadora de párvulos. Siendo la propuesta de que su desempeño profesional se desarrolle orientado desde la pedagogía dialógica aplicada en contextos vulnerables represente una innovación concreta.

En resumen, dicha postura valida que no existe una realidad absoluta, que existen múltiples realidades en las que los seres humanos construyen. Al mismo tiempo aceptando que la práctica pedagógica se caracteriza por poseer una realidad dinámica, múltiple y holística. Por lo tanto, el estudio exige el desarrollo de un proceso investigativo mediado por la reflexión y análisis profundo de la situación.

Este marco metodológico se nutre de los fundamentos para observar e indagar en relación a las interacciones que ocurren a nivel de aula dentro de los grupos interactivos que se dan entre la unidad de análisis e informantes clave, pues permite indagar en su contexto natural, es decir, en la relación misma de aprendizaje, mediando la observación por una visión holística y global (Ruiz, 1996).

Para finalizar este punto referente al paradigma los argumentos de Prieto (2001) calzan con una pertinencia que aporta en dar cuenta del sentido de esta investigación al plantear que a pesar de la importancia que reviste el conocimiento acerca de las salas de clases para una mejor comprensión del fenómeno educativo, estos han permanecidos como cajas negras, es decir un terreno escasamente explorado, siendo las salas de clases un ambiente complejo. Sobre todo cuando los discursos sobre educación no se detienen en la formación de los párvulos, ya que si bien existen algunas investigación de cohorte cuantitativo en educación parvularia, se centran sobre los efectos de las prácticas, bajo parámetros de

evaluación referidos a norma más que a criterio, centrados en buscar parámetros y en medir más que en evaluar.

#### **4.1.2 Tipo de investigación**

Según el proceso formal y científico que se aplica en esta investigación, es posible afirmar, que ésta es de tipo cualitativa – inductiva (Taylor y Bogdan, 2000). Ello porque, desde el punto de vista de la naturaleza de los datos, el criterio con el cual se contrasta la realidad es cualitativo. A lo anterior se suma que es de tipo inductiva porque se analizan sólo casos particulares que permiten encontrar resultados de carácter general.

Cabe destacar que metodológicamente se afronta el mundo empírico en educación de párvulos a través de, la investigación cualitativa-inductiva. En tanto que las ideas que plantean Taylor y Bogdan (2000) sitúan al investigador considerando lo siguiente:

(...) Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de las pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios como interrogantes sólo vagamente formulado. (p.20)

Específicamente, y tomando como base la idea de que el tipo de estudio depende las estrategias que aborda la investigación en coherencia con el paradigma asumido, el presente estudio se enfoca en la acción humana bajo la mirada de García (1995) que se centra en la experiencia vivida de los agentes sociales y educativos incorporados en el aula como son para este caso las educadoras de párvulos, colaboradores de aprendizaje, niños y niñas y directivo en el que se interpreta sus experiencia bajo la mirada de un proceso reflexivo (Van Manen, 2003 y Perrenoud, 2004).

Al respecto cobra vital importancia la construcción de conocimientos complejos, amplios, a partir de las voces de los propios informantes de la investigación, tal como lo afirma Creswell (1988) y la búsqueda de la comprensión para abordar en profundidad el fenómeno en estudio (Sandín, 2003). Auscultar las acciones pedagógicas implementadas por la educadora de párvulos, orientada bajo el modelo de la pedagogía Enlazando Mundos persigue dar respuesta a un contexto educativo, cuya población estudiantil procede de una comunidad específica carente de las condiciones mínimas económicas y sociales que aseguren resultados favorables en los procesos educativos como un contexto particular que espera abrir un camino hacia un debate reflexivo mayor y colaborador con otras entidades educativas en el futuro.

#### **4.1.3 Alcance de la investigación**

Por lo tanto, frente a los argumentos antes expuestos, el estudio asume un alcance descriptivo, cuya elección se nutre de la existencia de algunas investigaciones que dan cuenta de las prácticas pedagógicas en niveles de educación parvularia en contextos de vulnerabilidad ofreciendo un marco de información previa para abordar la investigación.

Para determinar el alcance de esta investigación, se utiliza como referente lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), en cuanto afirman que éste depende de dos factores, a decir, por una parte el estado de conocimiento sobre el problema de investigación reportado en la literatura, y por otra parte, la perspectiva que se pretenda dar al estudio, es decir dar cuenta de cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno en estudio, por consiguiente su alcance es descriptivo.

Asimismo es importante señalar que la información se recabó en un ambiente o entorno natural, en el cual no hay existencia de manipulación de variables apuntando al cumplimiento del objetivo general observando las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, tal como son y cómo ocurre la interacción de elementos del currículo al interior del aula.



Se recolectaron descripciones que muestran cómo se manifiestan estas prácticas pedagógicas, con apoyo de técnicas e instrumentos cuyos análisis son interpretaciones de la realidad. Siendo el alcance descriptivo un catalizador de la posibilidad de visualizar relaciones aunque sean pocos elaborados, de una riqueza que aporta en la comprensión de la formación de niñas y niños durante sus primeros años de vida escolar.

En concordancia, el alcance descriptivo en la investigación no se rige por supuestos hipotéticos *a priori*, o por conjeturas generales preconcebidas.

(...) Los centros de interés de los estudios de casos descriptivos en educación, suelen ser los programas y prácticas innovadoras, cualquiera que sea el área de indagación, la descripción es previa a la formulación de hipótesis y a la comprobación de la teoría. (Pérez, 1994, p. 97-98)

Lo anterior, sustentado además, por Canales (2006) en cuanto al objetivo de un estudio descriptivo y cómo esta investigación busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier u otro fenómeno que se someta a un análisis, es decir, se recolectan los datos del fenómeno, se recopila la información y luego se describe lo investigado, por medio de un reporte que permite dar cuenta de las características y rasgos relevantes de dicho fenómeno, las tendencias de un grupo determinado o una población.

En síntesis, la definición de este tipo de investigación, permite la construcción de un cuerpo de conocimientos que describe el cómo ocurre la situación en estudio incluyendo la percepción del fenómeno desde las voces de los actores participantes.

#### 4.1.4 Diseño del estudio de caso

Este estudio se desarrolla a partir del método estudio de caso (Flick, 2004; Yin, 1994), y que se define como un método de investigación para el análisis de la realidad social y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, Rincón y Arnal, 1996). Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano(1994) afirma que el objetivo básico del estudio de caso es (...)“ comprender el significado de una experiencia” (p. 81), para lograr esta comprensión es necesario una descripción amplia del caso y que según las características señaladas por Pérez Serrano, (1994), estos tipos de estudios son particularistas, debido a la comprensión profunda de la realidad; descriptivo de la realidad tal y como ocurre; heurístico, porque pretende ampliar lo que se sabe; inductivo, porque genera conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares.

La aplicación del método **estudio de caso**, aporta a esta investigación los argumentos para un estudio singular del fenómeno (Stake, 2005), en este caso, de la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos desde la particularidad de lo que ocurre en el aula y la complejidad que ello implica.

Al respecto, Bisquerra (2009) señala que provee las bases de acción para llevar a cabo un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso en estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). y de una realidad única. Es importante aclarar que no se trata de una metodología sino una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados.

En concreto frente a la pregunta de ¿Por qué la investigación se decide por este diseño?, La respuesta revela que es por la singularidad de la situación que lleva a la profundización del caso en estudio y por la comprensión de la dinámica asociada al proceso investigado, también porque es más concreto, contextualizado y desarrollado, tomando como

referencia a Stake (2005). En síntesis, en el siguiente cuadro se presenta el resumen de las principales ideas que dan cuenta del diseño:

Tabla 5

*Resumen del diseño de la investigación en curso*

<b>Paradigma</b>	<b>Interpretativo</b>
<b>Tipo de investigación</b>	Cualitativa- descriptiva
<b>Método</b>	Estudio de caso
<b>Técnicas de análisis del método</b>	Particularistas, debido a la comprensión profunda de la realidad; describe de la realidad tal y como ocurre; heurístico, porque pretende ampliar lo que se sabe; inductivo, porque genera conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares (Pérez Serrano, 1994).

La tabla señala el resumen del diseño de la investigación en curso. Por una parte el paradigma interpretativo, también es conocido como naturalista o fenomenológico. Considera la realidad como dinámica y diversa, explica los fenómenos bajo fundamentos interpretativos-subjetivos. Por otra, el método que corresponde a un estudio de caso, orientado al conocimiento profundo de la realidad. Finalmente, la técnica de análisis particularista cuya aporte fundamental reside en que genera conclusiones generales tomando datos particulares. Fuente: elaboración propia.

### **Selección de la muestra**

Es importante señalar que de acuerdo a Perry (1998) no hay una guía precisa acerca del número de casos que deben ser incluidos, por lo que (...) esta decisión se deja al investigador...” (Citado en Martínez y Piedad, 2006, p.186). Idea que se observa en Patton (1990) no proporciona un número exacto o rango de casos que podrían servir como guía a los investigadores afirmando que “no hay reglas” para el tamaño de la muestra en una investigación cualitativa.

La importancia atañe a la profundización en el estudio no en el tamaño de la muestra. Por lo que siguiendo esta idea se consideró un muestreo no probabilístico, tomando el aporte de Padúa, (1993), con un tipo de muestra intencional. Esto a partir de una serie de criterios planteados por la investigadora, los que se detallan más adelante.

De acuerdo a Yin (1994), el estudio según sus objetivos corresponde a un tipo descriptivo, clasificado desde una situación *crítica*, que permite examinar una situación singular de interés único; es decir, clasificado como un caso simple, mediante un diseño de caso único, por consiguiente centrando su análisis en un caso único.

En función de la manipulación del investigador en el fenómeno investigado, corresponde a un caso diseñado, en tanto que la investigadora presenta a la institución educativa ante toda la comunidad educativa, los fundamentos epistemológicos que guían la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, y ambas educadoras participan de este proceso formativo, las que se motivan a implementar la experiencia en sus prácticas pedagógicas de aulas. Es importante señalar que las conversaciones fueron desarrolladas en varias oportunidades. De igual manera se desarrolló una reunión formativa en sala, con la participación de todos los colaboradores de aprendizaje antes de iniciar la intervención pedagógica en aula.

A continuación se presentan los cinco componentes básicos del diseño de Investigación para los estudios de caso según Yin (1994). Es importante aclarar que la información contenida en la figura nº 14, es coherente con la presentada en el planteamiento de problema.

Pregunta general que guía el estudio	¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contextos educativos caracterizado como socio y económicamente vulnerables, específicamente en el Colegio particular subvencionado de Villa Nonguen, en los niveles de transición NT1 y NT2 , es decir Prekinder y Kinder?.
Proposiciones	Las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos mejoran al transformar el espacio del aula, en un ambiente altamente interactivo, mediado por el diálogo igualitario.
Unidad de análisis	Práctica pedagógica de la educadora de párvulos basada en la pedagogía “Enlazando Mundos” en contextos educativos vulnerables.
La unión de datos a las proposiciones	Consiste en triangular los datos obtenidos con las proposiciones teóricas, éstas contienen los constructos (conceptos, dimensiones, factores o variables) de los cuales es necesario obtener información.
Criterio para interpretar los datos	Niveles de codificación: abierta, axial y selectiva.

*Figura 14.* Cinco componentes básicos del diseño de Investigación, según Robert Yin, aplicado al estudio en curso. En la misma se describe la pregunta general que guía el estudio. La proposición base, se constituye en una guía del estudio; la triangulación consiste en la acción de reunión y cruce dialéctico de la información, Seguidamente, se detallan los niveles de codificación abierta, en ésta se descomponen y se comparan, se etiquetan códigos y se agrupan categorías; codificación axial, se establece relación entre las categoría y finalmente, se identifica la categoría central a través de la codificación selectiva, lo que esclarece lo que pasa con el fenómeno estudiado. Fuente elaboración propia.

La siguiente tabla (7) que se presenta a continuación muestra la descripción del contexto, marco del estudio, considerando algunos antecedentes que mantienen estrecha relación con la unidad de análisis, tales como el tiempo o período que se empleó para el desarrollo de la investigación, sujeto de análisis, cantidad de niños por niveles, agentes intervinientes en el estudio desarrollado. Es también relevante señalar que en las prácticas pedagógicas de la educadora, intervienen otros profesionales que apoyan el desarrollo curricular.

Se añade además, la descripción de la comunidad circundante, los antecedentes del centro educativo contexto de la investigación, aspectos relevantes del proyecto de intervención socioeducativo “Enlazando Mundos” y finalmente la descripción del aula como espacio vivencial de la experiencia del cual se rescató información valiosa para el estudio. Tal como se lee en la siguiente información que se presenta a continuación.

Tabla 6

*Descripción del contexto, marco del estudio*

<b>Temporalización</b>	El estudio se desarrolló desde el 15 de marzo de 2015 al 01 de julio de 2016. Tres semestres académicos.
<b>Sujeto de análisis</b>	Corresponde a dos educadoras de párvulos, de género femenino, con más de 6 años de desempeño profesional en el centro educativo.
<b>Cantidad de niños por sala</b>	Cada educadora atendía a 27 niños y niñas. Grupo de Pre Kinder ( NT1) y Grupo de Kinder ( NT2)
<b>Agentes intervinientes en el estudio</b>	Al interior del aula se contó con la participación generalmente de agentes sociales, denominados colaboradores de aprendizaje, entre ellas: apoderadas, padre, madres, académicos, estudiantes universitarias y de cursos superiores a nivel parvulario, agentes de la comunidad e investigadoras. Estudiantes en práctica de la carrera de educación parvularia de dos centros de educación superior.
<b>Otros agentes que apoyan el desarrollo curricular</b>	Dos técnicos de la educación parvularia (una por nivel). Una profesora de educación diferencial para ambos grupos. Un profesional de fonoaudiología. Una profesora de informática. Jefa de la Unidad Técnico Pedagógico.
<b>Antecedentes del Centro Educativo</b>	El centro educativo tiene una matrícula de 300 estudiantes. Esta es una institución Particular Subvencionado. Corresponde a una Fundación

---

Familiar, con derecho privado, sin fines de lucro. El propósito de su función es prestar un servicio educacional gratuito a menores en riesgo social y/o vulnerable, preferentemente, provenientes del sector. La creación de la Fundación data de fecha 21 de diciembre del año 2000, obteniendo su personalidad jurídica con fecha 20 de agosto de 2001. En el estatutos, artículo II, se menciona que el objetivo de la Fundación es: "Proporcionar e impartir enseñanza de educación básica, media o técnica a menores de edad de cualquier sexo, provenientes de familias de escasos recursos".

El edificio que aloja el colegio, corresponde a una donación, terminando su construcción en el año 2003.

El colegio le otorga relevancia a la Fundación, especialmente a su presidenta ya que sin ella no hubiese sido posible el funcionamiento de la institución.

Actualmente tiene 13 años de existencia, permitiendo educar a los niños y niñas del sector. Se caracteriza por la gratuita que ofrece.

Esta institución forma a niños (as) desde educación parvularia hasta 8°Básico.

---

**Proyecto de intervención socioeducativo "Enlazando Mundos"**

Este proyecto, apuesta por alcanzar calidad de aprendizajes en escuelas vulnerables, se centra en un enfoque pedagógico que, al menos, considere la multiplicidad de variables implicadas en los fracasos en los logros de aprendizajes de este tipo de alumnado, al mismo tiempo, que requieren resituar tanto la formación del profesorado como la participación de la comunidad educativa y social en el trabajo pedagógico que se produce tanto dentro como fuera del aula, a fin de permitir un desarrollo educativo exitoso del alumnado que asiste a este tipo de escuela (Ferrada y Flecha,2008).

Fases para la implementación del proyecto en el centro educativo:

- Se le presenta a la institución educativa los planteamientos teóricos que sustentan la pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, con la participación de la Doctora Donatila Ferrada Torres y la investigadora.
- La comunidad educativa en pleno participa de esta reunión, entre los cuales, participan docentes del centro educativo, educadoras de párvulos, estudiantes en prácticas y algunas madres, padres y apoderados.
- Además, el 26 de marzo de 2015 se realiza un seminario en una de las salas de educación parvularia, en el que se trata nuevamente la temática y su relación con el currículum en este nivel educativo. Encuentro en el que participaron las educadoras, técnicos, académicos, estudiantes y agentes sociales.
- Se establecen los primeros acuerdos, que permitieron establecer la fecha de inicio y gestión para llevar a cabo dicha experiencia.

---

**El aula como espacio para el desarrollo de la práctica pedagógica**

Para los efectos de este estudio, se consideró el aula como contexto donde se desarrollan las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, aclarando que el aula no sólo es el espacio mediador de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas en el estudio se entenderán como acciones que realiza educadora de párvulos para mediar los aprendizajes de los niños, a la luz de los fundamentos teóricos y prácticos, tomando como referencia los aportes epistemológicos de la pedagogía dialógica "Enlazando Mundos "

*Describiendo una jornada de clases:*

La jornada de clases inicia a las 8:00 y terminan a las 15:30 horas, de lunes a jueves, y los viernes de 8:00 a 13:00.

---

---

Este periodo de tiempo se distribuye considerando ritmos distintos, a los cuales se les denomina periodos regulares y variables.

Los periodos regulares son aquellos que requieren permanencia y práctica a largo plazo, para que los niños (as) logren los aprendizajes, por ejemplo: los relacionados con el ámbito de formación personal y social, tales como hábitos de higiene personal.

Los periodos variables son los que se proyectan en función de las planificaciones definidas para una etapa determinada de un eje centralizador (Díaz, 2012, p.155). En este periodo se desarrollan experiencias de aprendizaje desde los ámbitos curriculares: Formación personal y Social, Comunicación y Relación con el Medio Natural y Cultural, currículum establecido por el Ministerio de Educación de Chile.

Diariamente se inicia la clase con la recepción de los niños, continua un saludo grupal, luego una experiencia de trabajo en área (Actividades asociadas al periodo regular).

Seguidamente, se tiene calendarizado un periodo variable, se prepara el ambiente para trabajar pedagógicamente bajo la orientación de la pedagogía dialógica, se incorporan los colaboradores al aula y se distribuyen los grupos. Al respecto, la investigación se centró en observar este periodo, que inicia las 9:45 y termina a las 11:15 horas.

El estudio previamente determina algunas dimensiones relevantes a considerar en el estudio:

- Procedimientos y estrategias didácticas implementadas para mediar los aprendizajes.
- Procedimientos evaluativos implementados.
- Percepción de las prácticas pedagógicas de las educadoras, desde las voces de las propias educadoras, agentes colaboradores de aprendizaje y voces de los niños.

A partir de este estudio, como conclusión dar respuesta a esta interrogante, como aporte a la formación inicial docente.

¿Qué directrices curriculares resultan pertinentes y validas, a la luz de la puesta en práctica de la Pedagogía Enlazando Mundos y que se requieren incorporar en la formación inicial del educador de párvulos para su desempeño en contextos socio y económicamente vulnerables?

---

Esta tabla como recoge la información pertinente del estudio de caso, permitiendo distinguir elemento, o condicionante que pueden interferir en el estudio de caso. De la misma forma, ofrece una panorámica que permite contextualizar el caso en estudio. Elaboración propia.

A continuación se muestra una figura que gráfica el contexto donde se desarrollan las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, precisamente es el núcleo central del estudio.

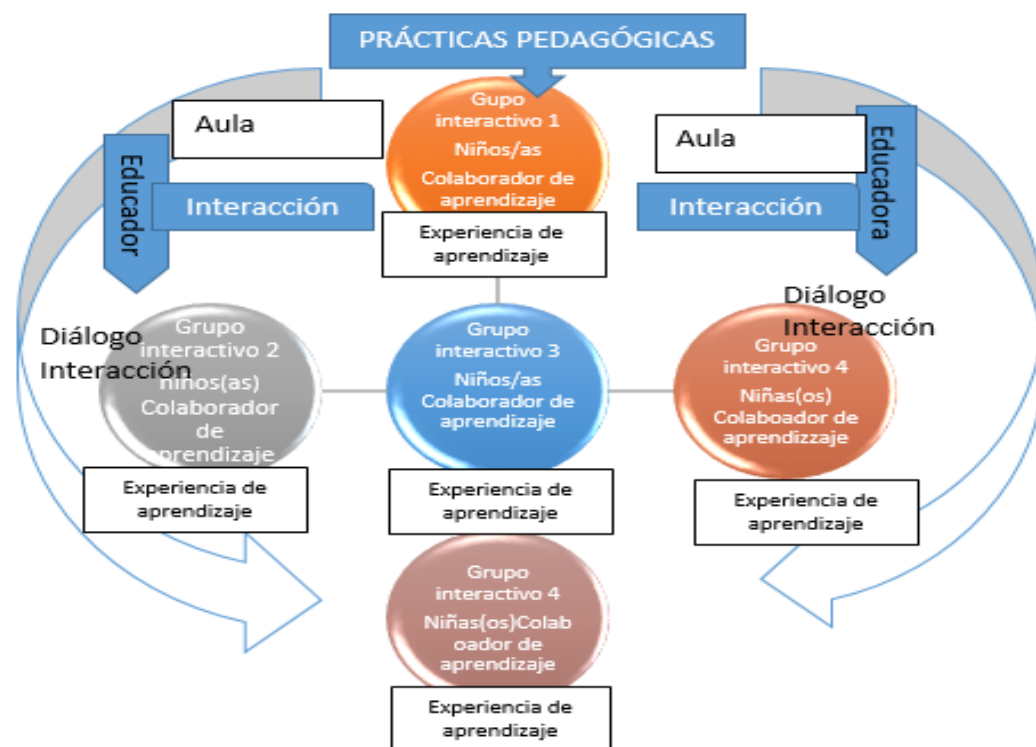


Figura 15: Prácticas pedagógicas en niveles de transición orientadas a la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Cada estación la integran 5 niños (as), guiada por un colaborador quien media las experiencias de aprendizaje planificado considerando los principios del aprendizaje dialógico. La estrategia de organización de aula se le denomina “grupos interactivos”. Los grupos interactivos son una estrategia que permite según la teoría, multiplicar las interacciones a nivel de aula y potencian los aprendizajes de los niños(as).

#### 4.1.5. Definición operacional de las categorías preliminares del estudio

Con el propósito de observar particularmente el fenómeno en estudio, es relevante la definición operacional de las categorías y subcategorías, identificadas previamente e indicando cómo se las encuentra en la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, esta definición ha sido construida a partir de marco teórico o a partir de una bibliografía especializada. Pese a que en los primeros capítulos se presenta la definición de los objetivos generales y específicos, es recomendable su descripción a fin establecer cierta coherencia entre el levantamiento de la información, foco de la investigación.



Objetivo Específico	Categorías a priori	Definición	Sub categorías	Definición
Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica el aporte de los procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes de los niños y niñas.	Grupos interactivos	Se entenderá en el estudio la forma de organización del aula para guiar la práctica pedagógica en contexto vulnerables	Agentes colaboradores	Corresponde al aporte de los colaboradores de aprendizaje a los procedimientos didácticos definidos en la práctica pedagógica de la educadoras de párvulos
			Integración de los aprendizajes	Comprende los procedimientos que se emplean para integrar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
	Rol de los agentes de aula		Comprende las acciones desarrolladas por el niño en el proceso pedagógico	
	Rol de la educadora de párvulos		Comprende las acciones desarrolladas por la educadora de párvulos r en el proceso pedagógico	
Caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los niveles de transición NT1 y NT2.	Evaluación	Comprende la dinámica que se presenta en el aula a partir de la organización de los grupos interactivos	Rol del colaborador de aprendizaje	Comprende las acciones desarrolladas Rol del colaborador de aprendizaje por el niño en el proceso pedagógico
			Organización del ambiente	Comprende el aporte que genera un aula interactiva en educación infantil.
Plantear directrices curriculares que fortalezcan la formación inicial de educadoras de párvulos para el desempeño en contextos social y económicamente vulnerables.	Saberes para el desempeño en contextos educativos vulnerables	Corresponden a los procesos de verificación de logros de aprendizaje de los niños y niñas a partir del empleo de técnicas e instrumentos aplicados con esta finalidad...	Evaluación para la toma de decisiones	Se entenderá en la investigación como la finalidad que se le otorga a evaluación.
			Saberes	Corresponden a los conocimientos para desempeño pedagógico en contextos educativos vulnerables
			Habilidades	Corresponde a la capacidad para desarrollar una tarea en el desempeño pedagógico.
Distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la pedagogía dialógica.	Surgen de los resultados y correspondiente análisis de los resultados.		Actitudes	Corresponden a la disposición, creencias, postura frente al desempeño laboral en contextos vulnerables.

**Figura 16:** Esta figura muestra la definición de algunas categorías y subcategorías, construidas apriorísticamente, las cuales favorecen la orientación del proceso investigativo, para dar respuesta a los objetivos definidos previamente. Además, de las categorías apriorísticas se presenta su correspondiente desglose en subcategorías, constituyendo así la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información. Elaboración propia.

#### 4.1.6 Criterios de selección de los participantes e informantes claves

Tal como se planteó en los párrafos precedentes, para la selección de la muestra del estudio de caso, está representada por dos educadoras de párvulos, a quien se le denomina participante. Entre los criterios considerados se citan los siguientes:

- a. En el caso de la educadora de párvulos

- Haber participado del proceso de formación de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos con cumplimiento de 100% de asistencia a los talleres formativos.
- Disposición para participar durante el proceso de toda la investigación.
- Cinco años de experiencia laboral en contextos vulnerables.
- Voluntad para transformación del aula.

Los informantes claves en la investigación son personas que han participado al interior del aula y que están en capacidad de ofrecer información valiosa en relación a las prácticas pedagógicas desarrolladas por la educadora de párvulos en educación infantil.

Entre los criterios generales para la selección de los informantes clave denominados colaboradores de aprendizajes.

b. En el caso los informantes claves denominados colaboradores de aprendizajes

- Haber participado del proceso de formación de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.
- Disposición para participar durante el proceso de toda la investigación.
- Asistencia regular a las sesiones de prácticas pedagógica.
- Disposición para aceptar participar como informante clave en el desarrollo de la investigación.

c. En el caso de los informantes claves denominado niños(as) de los niveles NT1 y NT2, los criterios son los siguientes:

- Asistencia regular a las clases.
- Autorización de los padres para participar de la investigación.
- Aceptación del niño(a) a participar en la investigación

d. En el caso del informante clave Jefa de Unidad técnica pedagógica entre los criterios

de selección se describen los siguientes:

- Disposición para participar de la investigación.
- 5 años de experiencia laboral como mínimo en la institución educativa.

✓ **Descripción de los participantes en la investigación (Sujeto de análisis)**

Aplicando los criterios previamente definido, se presenta la siguiente figura ( ) que muestra la caracterización de los participantes en el estudio (Sujeto de análisis).

Unidad de análisis	Denominación en la investigación	Caracterización
Prácticas pedagógicas de las Educadoras de párvulos	Educadora A	Nombre: XP Edad: Es una educadora de 35 años de edad Experiencia profesional: 13 años en contextos de vulnerabilidad. Sus práctica pedagógicas fueron en diversidad de contextos educativos Egresada de una Universidad del Consejo de Rectores, Región Del Bío Bío. Religión: Católica Egresó de la Universidad del Consejo de Rectores en el año 2002.
	Educadora B	Nombre: PP Edad: Es una educadora de 33 años de edad. Experiencia profesional de 6 años en contextos de vulnerabilidad. Se ha desempeñado profesionalmente en otros contextos no vulnerables. Sus prácticas pedagógicas fueron en diversidad de contextos educativos. Egresada de una Universidad privada de la Región del Bío Bío. Religión: Católica Egresó de la Universidad en el año 2003.

*Figura 17: Descripción de las participantes en el estudio, corresponden a las educadoras de párvulos de ambos niveles. La educadora A, se desempeña en el nivel de PreKinder (NT1) y la Educadora B, en el nivel de Kinder (NT2). Lo interesante del caso A y B, es la anuencia a participar del proceso de investigación. Además de la experiencia que posean ambas en relación al desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad.*

**Descripción de los informantes claves en la investigación**

✓ **Colaboradores de aprendizajes, grupos de niños y Jefe de UTP**

A continuación se presenta, en la figura nº18 , la información que describe en detalle a los informantes claves del estudio de casos, representados por 8 colaboradores de aprendizaje.

<b>Caracterización de los colaboradores de aprendizajes Aprendizaje</b>	
<b>Colaboradores</b>	
<b>1</b>	<b>Nombre: CA</b> Escolaridad: Corresponde a una estudiante de tercer año de la carrera de Educación Parvularia 22 años de edad Contexto de procedencia: Comuna de Talcahuano
<b>2</b>	<b>Nombre: MJT</b> Escolaridad: Corresponde a una estudiante de cuarto de la carrera de Educación Parvularia Edad: 24 años Contexto de procedencia: Ciudad de Concepción
<b>3</b>	<b>Nombre: YR</b> Corresponde a una estudiante de segundo año de la carrera de Educación Parvularia Edad: 21 años Contexto de procedencia: Comuna de Tomé
<b>4</b>	<b>Nombre: PC</b> Escolaridad: Corresponde a estudiante de cuarto año de la carrera de Educación Parvularia. Edad: 24 años Contexto de procedencia: Ciudad de Concepción
<b>5</b>	<b>Nombre: RL</b> Escolaridad: Corresponde a estudiante de tercer año de la carrera de Educación parvularia. Edad: 24 años Contexto de procedencia:
<b>6</b>	<b>Nombre: M</b> Escolaridad: Corresponde a una apoderada de centro educativo. Vive en el mismo contexto donde está ubicada la escuela. Edad: 32 años Contexto de procedencia: pertenece a la comunidad donde se emplaza la institución educativa.
<b>7</b>	<b>Nombre: CB</b> Escolaridad: Corresponde a una académica, con 8 años de experiencia en el campo de la educación infantil. Edad: 36 años Contexto de procedencia: Comunidad cercana al centro educativo
<b>8</b>	<b>Nombre: SV</b> Escolaridad: Corresponde a una académica de una universidad. Tiene 30 años de experiencia en el campo de la educación parvularia. Edad: Tiene : 54 años Contexto de procedencia: Ciudad de Concepción
<b>Caracterización grupo de niños/niñas</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Caracterización grupo de niños</b>
<b>N1</b>	Nombre: NR Corresponde a un niño de 4 años de edad, provenientes del contexto local. Nivel: Pre Kinder (NT1).
<b>N2</b>	Nombre: NH Corresponde a una niña de 4 años de edad, provenientes del contexto local. Nivel: Pre Kinder (NT1).

<b>N3</b>	Nombre: ML Corresponde a una niña de 4 años de edad, provenientes del contexto local Nivel: Pre.Kinder (NT1).
<b>N4</b>	Nombre:HY Corresponde a un niño de 5 años de edad, provenientes del contexto local Nivel: Kinder.
<b>N5</b>	Nombre:NU Corresponde a una niña de 5 años de edad, provenientes del contexto local Nivel: Kinder.
<b>N6</b>	Nombre:U7 Corresponde a un niño de 5 años de edad, provenientes del contexto local Nivel: kínder.
<b>Denominación</b>	<b>Caracterización de la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica</b>
<b>UTP</b>	Nombre: AC Corresponde a una docente Educadora de párvulos. También se desempeña como académica en una universidad de la Región. Tiene 10 años de experiencia profesional. Egresada de una Universidad Estatal. Como Jefa de Unidad Técnico pedagógica, tiene 6 años en el desempeño del cargo. Lugar de procedencia: Ciudad de Talcahuano ( Localidad distante de la institución educativa) Funciones: Asesoría al director del establecimiento educacional. Es responsabilidad de su función organizar, supervisar y evaluar el desarrollo las actividades curriculares de todos los niveles educacionales que imparte la institución educativa.

*Figura 18:* Caracterización de los informantes claves: Como se puede observar la existencia de una diversidad de miembros en el grupo de colaboradores, provenientes desde distintas áreas. De los cuales se cita la participación de una apoderada de la institución educativa, cinco estudiantes voluntarias de un centro de educación superior, dos académicas. Algunos los colaboradores residen en la propia comunidad y otros provenientes de comunidades cercana a la escuela. La mayoría del grupo corresponde a colaboradores de aprendizaje entre las edades de 21 a 54 años de edad. Además se muestra la descripción de otro grupo de informantes claves que participaron en la investigación, tres niños y tres niñas y un directivo (Jefa de UTP). Todos los niños(as) proceden desde el mismo sector, algunos de ellos viven cerca de la escuela. La jefa de la unidad técnico pedagógica, constituye un apoyo al desarrollo de la gestión del director. Ha participado activamente de los procesos formativos de la “Pedagogía dialógica Enlazando Mundos” desarrollados en la escuela. De la misma manera, dio autorización al desarrollo del proyecto, de la misma manera que ofreció seguimiento al mismo. Elaboración propia.

## 4.2 Fase Interactiva: Desarrollo del estudio

En esta fase se establece la negociación entre ambas partes, investigador y contexto educativo, con la finalidad de lograr el acceso al establecimiento o entrada al campo para iniciar con el proceso de investigación, para ello fue necesario una reunión con la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa. Luego de la reunión, se redactó una carta dirigida al Director del establecimiento con la finalidad de solicitar autorización para dar inicio a la investigación, lo que incorpora la aplicación de los instrumentos de recogida de la información. La solicitud tuvo una positiva respuesta, dada el apoyo incondicional ofrecido

en la implementación del proyecto de intervención socioeducativo “Enlazando Mundo”, en educación parvularia.

#### **4.2.1 Técnicas de recolección de la información**

A continuación se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información, por parte sirvieron de filtro a las categorías preliminares a fin de incorporar elementos emergentes y también profundizar en dimensiones que han sido planteadas desde la problematización hasta los supuestos.

##### **a. Técnica de entrevistas en profundidad**

Se decide la determinación de esta técnica de recogida de información *entrevista en profundidad* principalmente por el carácter holístico e individual, se desarrolla bajo la dirección del entrevistado es decir corresponde a una conversación entre el entrevistado y el entrevistador y está dirigida al sujeto de análisis, y su aporte radica en que facilita mirarse cara a cara, en términos de Bogdan y Taylor (2000). Estos autores señalan que este encuentro permite la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. El uso de esta técnica resulta útil en la investigación en cuanto permite la obtención de una amplia mirada de los acontecimientos de la experiencia vivida en el proceso de intervención pedagógica. Otra característica consiste en que esta técnica exige los encuentros reiterados para indagar en relación al fenómeno de estudio. En fin, se trata de una comunicación de respuestas abiertas por definición, por supuesto que estos momentos son grabados.

Respecto a su implementación, se realiza una entrevista inicial a cada educadora de párvulos participante, con el objeto de reunir datos de primera fuente respecto de las prácticas pedagógica antes de la intervención de la experiencia. Posteriormente se desarrollaron dos entrevistas más a cada participante (educadora A y B).

Para dar curso a las entrevistas que tienen un carácter semiestructurado, se procede a solicitar disponibilidad horaria para el encuentro con ambas participantes (A y B). Esta entrevista inicial consiste en un cuestionario con 38 preguntas semi abiertas, orientadas al área de currículum, didáctica, evaluación y requerimientos formativos para un desempeño en contextos de vulnerabilidad. Además se aplica una entrevista con 26 preguntas semiestructura, durante la intervención pedagógica, la que permite su profundización.

Respecto de la aplicación de esta técnica es posible plantear que la apertura de las entrevistadas permitió profundizar bastante. Es importante señalar que con el propósito de que las entrevistas resultaran fluidas, se determina en conjunto con las autoridades del establecimiento, realizarlas una vez los niños y niñas fuese retirado por sus madres, padres o apoderados del colegio. La primera entrevista fue desarrollada en sala que la institución tiene para atender casos particulares y las otras dos entrevistas fueron desarrolladas en el patio del colegio, en un ambiente bastante acogedor para tales efectos, las que fueron transcritas por la investigadora.

## **b. Técnica de la entrevista**

Como una forma de incorporar información proveniente de informantes clave se aplica a cada uno de los colaboradores de aprendizaje una entrevista semiestructurada, la que se estructura considerando 12 preguntas tipo cuestionario con preguntas abiertas.

Esta técnica según Simmons (2011) tiene cuatro objetivos fundamentales; averiguar que hay en la mente del otro; la implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado, favorecer el análisis de los temas; sondear un tema o profundizar en una respuesta y entablar diálogos con los participantes; y por último permite develar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables (p.77).

El empleo de la técnica se materializa a través de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas. Se cuenta con 8 entrevistas realizadas en forma posterior a la intervención

socioeducativa, después de cuatro intervenciones a nivel de aula, con el propósito de recoger una información relevante de estos informantes.

### **c. Técnica Focus Group o entrevista grupal**

Se desarrollaron dos focus group, uno con los colaboradores de aprendizaje y el otro con niños (as). La entrevista grupal o focus group es una opción que aporta a este estudio datos de otro nivel que la entrevista individual, la idea que fundamenta su selección como técnica es que el descubrimiento y captación de significados tiene lugar partiendo del grupo, es decir del colectivo de personas que comparten una situación en común (Ruiz, 1996).

Para la realización de la técnica focus group o entrevista grupal se solicita a las educadoras la autorización de que 3 niños de cada curso, en total 6, pudiesen participar del grupo focal, ella procedió a invitarlos. La investigadora envió notas a los padres a través de la educadora para solicitar la autorización para que sus hijos pudiesen participar de la reunión.

El día de la reunión la educadora procedió a ubicarlos en un lugar lejos de distracciones, se les explicó de qué trataba la reunión y cuál era la función de ellos en ésta, se instaló la grabadora y dio comienzo a la entrevista grupal, para esta entrevista se diseñó un instrumento tipo cuestionario con cinco preguntas semiestructurada, con preguntas cerradas y abiertas.

Al finalizar el periodo de observación en el centro educativo, se procede a citar una reunión a los colaboradores de aprendizaje para desarrollar la técnica de grupo focal. En este grupo participaron los 8 colaboradores de aprendizajes, caracterizados en la figura antes señalada (figura nº18). Este encuentro se desarrolló en un espacio fuera del centro educativo.



Cabe señalar que no fue fácil reunir a este grupo de participantes dado sus compromisos laborales y personales. Finalmente se logra contar con el 80% de las personas convocadas, seleccionando un horario afín a todos los participantes. El propósito de su aplicación se logró dado que la reunión tuvo lugar en un ambiente cómodo y libre de ruidos externos. Esta reunión tuvo una duración de 55 minutos. Para el desarrollo de esta técnica se empleó el mismo cuestionario aplicado a los colaboradores en la entrevista y se desarrolló con la intención recopilar mayor información para el estudio.

#### **d. Observaciones participantes**

En el estudio se emplea esta técnica de la observación participante al interior de los grupos interactivos como herramienta para la observación científica que contribuya a conocer la realidad, ampliar el conocimiento del problema a investigar. Estas observaciones facultan al observador que a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una *fotografía escrita* de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993)

Cabe destacar que en este proceso se logra trabajar bajo la lógica de la observación participante dado que implica la compenetración del investigador en una variedad de actividades durante un extenso periodo de tiempo que le permita observar a los miembros culturales en su cotidianidad y participar en sus actividades tal como lo plantea Kawulich. (2006). En la cual se registra la información mediante notas de campo. Este instrumento de recogida de información consiste en una acción intencionada, planificada y estructurada que se realiza a los informantes claves durante sus intervenciones pedagógicas a nivel de aula. Como instrumento se trabajó con notas de campo y se complementó con recursos tecnológicos que permitieron captar y grabar los acontecimientos, tales como registro de audio y fotografías.

Esta técnica se aplica durante un año seis meses, período en que se implementa la experiencia de proyecto Enlazando *Mundos*.

De este trabajo se obtienen 102 registros de notas de campo. A través de esta técnica, se da cumplimiento con los criterios de rigor científicos, al registrar en in situ la información tal como sucede en la realidad. Con esta cantidad de notas de campo, se logró el nivel de saturación de la información. Estas notas de campo son empleadas en el estudio para corroborar la información obtenida mediante múltiples técnicas, ya mencionadas en párrafos anteriores, lo que Denzin (1970) ha llamado *Triangulación*. Es decir las notas de campo se triangulan con las categorías y código determinados como resultados de la investigación, de acuerdo a cada objetivo específico planteado.

**d. Registros fotográficos como recurso de apoyo**

Los recursos fotográficos constituye una modalidad de registro de la información, según (Augustowsky, 2007). Durante el desarrollo de la investigación se captaron 100 fotografías (posteriormente se seleccionaron algunas de éstas para la incorporación en el informe), las cuales representan una valiosa información que contribuyen al desarrollo del análisis de los resultados. Algunos de estos registros fotográficos son utilizados como recursos secundarios en la investigación por su carácter de apoyo al código de distintas categorías. Se presenta además una descripción explícita de la imagen, y un análisis básico respecto de la descripción. Para lo cual se presenta este formato, como construcción propia para tales efectos.

<i>Descripción y análisis básico de contenido:</i>	<i>Descripción</i>	
	<i>¿Quién?:</i>	<i>Se describe a los personajes</i>
	<i>¿Dónde?:</i>	<i>Se describe el lugar</i>
	<i>¿Qué?:</i>	<i>Se describe lo que está realizando los personajes</i>
	<i>¿Cuándo?:</i>	<i>Momentos de la situación</i>
	<i>¿Cómo?:</i>	<i>Cómo lo están haciendo</i>
	<i>(Nivel básico de análisis )</i>	

*Figura 19:* Formato empleado para la descripción de las fotografías captadas en el estudio al interior de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos en contextos educativos vulnerables. Estas imágenes son captadas por la investigadora durante su observación participante, por lo tanto su análisis se realiza a partir de los hechos observados.

Las fotografías en la investigación fueron captadas en los periodos de la intervención de las prácticas pedagógicas.

A continuación se detallan en la siguiente figura nº20, un resumen de las técnicas/instrumentos aplicadas en el estudio. Presenta la información relacionada con las técnicas e instrumentos empleados en el estudio, se procede a graficar la misma.

<b>Técnicas /instrumento</b>	<b>Participantes</b>	<b>Cantidad</b>
Entrevista en profundidad/cuestionario con preguntas abiertas Semiestructurada	(2) Educadoras de párvulos	6
Entrevista /cuestionario con pregunta abiertas	(8) Colaboradores de aprendizaje	8
Entrevista /cuestionario con pregunta abiertas Semiestructurada	(1) Jefa de UTP	1
Grupo focal /cuestionario preguntas abiertas semiestructurada	(8) Colaboradores de aprendizaje.	1
Grupo focal /cuestionario con preguntas cerradas y abiertas Semiestructurada.	(6) niños y niñas	1
Observación participante (notas de campo) 3 semestres académicos	Investigadora	102 (válidas)
Fuente secundaria: Registro iconográficos	Grupo en general	13

*Figura 20:* Descripción de las diversas técnicas e instrumentos de tipo cualitativo para recopilar la información empleados en el desarrollo de la investigación. Las técnicas e instrumentos empleadas fueron variadas; lo que permitió captar las ideas que pudiesen ser omitidas en una primera instancia o para esclarecer dudas.

A modo de síntesis, se muestra en la siguiente figura del resumen de las técnicas e instrumentos detallados, indicando su contribución a los objetivos de la investigación.

Técnica	Objetivo de la técnica	Instrumentos	Momento	Fuente consultada	Contribución al N° de objetivo
Entrevista en profundidad	Evaluar en distintos momentos las prácticas de aula.	Cuestionario con preguntas abiertas Semiestructurada	Inicio Durante y Después de intervención del proyecto Enlazando Mundos	Educadoras de párvulos	1,2,3,4,5
Entrevista	Recopilar las percepciones de los colaboradores	Cuestionario con pregunta abiertas	A mediado de la intervención (primer semestre)	Colaboradores aprendizaje	de 1,2,3,4,5
Entrevista grupal (focus group)	Recopilar la percepción de los distintos participantes desde una instancia grupal.	Cuestionario con preguntas abiertas semiestructuradas	Final de la intervención	Colaboradores aprendizajes	de 1,2,3,4,5
Entrevista grupal (focus group)	Recopilar la información de los niños, especialmente los sentimientos y emociones de las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos.	Cuestionario de preguntas abiertas semiestructuradas	Final de la intervención	Niñas y niños	1,2,3,4,5
Observación Participante	Recopilar información de todo el proceso del estudio	Guion temático	En todas las intervenciones socioeducativas	Prácticas pedagógicas al interior del aula	1,2,3,4,5
Entrevista semiestructurada	Recopilar información de todo el proceso del estudio	Cuestionario con pregunta abiertas semiestructurada (algunas extraídas del instrumento de entrevista aplicado a educadoras de párvulos)	Final de la intervención	Directivo Jefe de UTP del colegio	1, 2,3,4,5
Registros iconográficos	Triangular la información recabada	Fotografías	Durante todo la investigación	Prácticas pedagógicas al interior del aula	1,2,3,
Todas los instrumentos serán útiles para triangular entre sí el discurso de los participantes o los momentos					
<b>Objetivo de la investigación</b>					
1. ¿Qué procedimientos didácticos de acuerdo al modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos, ha incorporado la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos social y económicamente vulnerables?.					
2. ¿Qué procedimientos evaluativos de acuerdo al modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos, ha incorporado la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes de los niños y niñas en contextos social y económicamente vulnerables?.					
3. ¿Qué evidencia de mejoras se advierten en las prácticas pedagógicas desde las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos educativos social y económicamente vulnerables en el marco de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos?					
4. ¿Qué necesidades de formación inicial requiere la educadora de párvulos para el desempeño de las prácticas pedagógicas en contextos educativos social y económicamente vulnerables, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.					
5. ¿Qué directrices curriculares resultan pertinentes y válidas, a la luz de la puesta en práctica de la Pedagogía Enlazando Mundos y que se requieren incorporar en la formación inicial de la educadora de párvulos para su desempeño en contextos educativos social y económicamente vulnerables?.					

**Figura 21:** Técnicas e instrumentos detallados indicando su contribución a los objetivos de la investigación. La figura muestra la descripción de las diversas técnicas empleadas, los objetivos del uso de la técnica en el estudio, se señala el instrumento propio de la técnica para la recopilación de la información. Se añade además, el momento de aplicación del instrumento, la fuente consultada y el número de objetivo al cual tributa cada técnica /instrumento. En el recuadro, al final de la figura, se presentan los objetivos del estudio, que se bien han sido señalados en la primera parte del informe, es importante la relación que se establece entre los objetivos del estudio vs la técnica o instrumento empleado en la recopilación de la información. Elaboración propia.

#### 4.2.2 Validación de los instrumentos por juicio de expertos

Como ha sido señalado en puntos anteriores, tanto para la recogida de la información inicial como durante el proceso de la investigación, se emplea la técnica de entrevista semiestructurada, mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas.

Conjuntamente una pauta de observación, que permite registrar las notas de campo.

Con el objeto de profundizar en las categorías descritas en puntos anteriores y desde ahí indagar en datos emergentes, durante el desarrollo de la técnica de los grupos focales, se consideraron las mismas preguntas incorporadas en los cuestionarios.

Cabe señalar que con el objeto de cautelar la validez de los instrumentos cada ítem y criterio incorporado a las preguntas se valida a través de la técnica de juicios de expertos con el fin de asegurar la confiabilidad y validez de los datos a recoger mediante sus aplicaciones.

(...) Recomienda como una obligación básica someter dicho instrumento de recopilación de información al juicio de uno o varios expertos. Las variaciones que puedan hacerse al texto del cuestionario muchas veces cambian sustancialmente los juicios de los encuestados y por consiguiente los resultados de la investigación. El juicio de los expertos puede terminar siendo un aspecto significativo para evitar errores, confusiones y sobre todo pérdida de recursos económicos y tiempo (Vásquez, 2004, p.219).

Entre los criterios de aplicación de la técnica de validación se hace hincapié en la importancia de asegurar la validez semántica de los datos, es decir que apunten a lo que se quiere investigar cuidando el lenguaje y su pertinencia. También se resguardaron criterios de credibilidad y congruencia con los objetivos de la investigación además, de aspectos de forma y formalidad, redacción, puntuación, la funcionalidad del orden y secuencia de las preguntas.

En este proceso fue posible detectar ítems que no pertinentes ni congruentes con los objetivos de la investigación, siendo descartados y evitando situaciones que pudiesen desviar la entrevista o alargar el tiempo designado para la aplicación del instrumento.

Debido a esta revisión, cada instrumento posee un grado de confiabilidad y validez. Estos instrumentos fueron validados por cuatro expertos, entre ellos.

1. Msc. Sandra Vargas, es Educadora de Párvulos de la Universidad de Chile, y Magister en Liderazgo y Gestión Educacional. Universidad Andrés Bello. Su especialidad está orientada a la Educación Parvularia en Contextos vulnerables.
2. Msc. María Angélica Troyano, Profesora de Educación Básica con énfasis en Educación Física y Magister en Educación, mención Política y Gestión educativa. Su especialidad se está orientada a la investigación cualitativa.
3. Dr. (c). Pablo Rivera Rivera, académico con especialidad en metodología de la investigación.
4. Mg. José Manuel Medina, académico con especialidad en Política y Gestión Educativas, responsable de cursos de postgrado de la Universidad Mayor, sede Santiago.

A continuación se muestra en detalle los instrumentos validados.

Instrumento /	Contexto de aplicación
1. Cuestionario para la entrevista inicial o diagnóstica	Entrevista inicial a las educadoras de párvulos
2. Cuestionario para la entrevista en profundidad	Aplicado durante el desarrollo de la investigación.
3. Entrevista para los informantes claves (colaboradores de aprendizaje).	Aplicado durante el desarrollo de la investigación a colaboradores de aprendizaje.
3. Entrevista para informante Jefa de UTP	Aplicada al final de la intervención pedagógica.
4. Protocolo del focus group	Aplicado a los informantes claves (se consideraron las mismas preguntas incorporadas en la entrevista, haciendo énfasis en los aspectos que requerían mayor profundización).
5. Pauta de entrevista grupal(focus group)	Aplicada en focus group desarrollado con los niños(as).

*Figura 22:* Tipos de instrumentos validados, aplicados en distintas técnicas para la recogida de información desde los participantes e informantes claves

Con base en las ideas expuestas en párrafos precedentes, se concretó la evaluación, enviando los instrumentos a los respectivos expertos evaluadores, además de pauta de validación, donde cada indicador posee una escala de uno a cuatro, para el proceso de validación, calificando cada indicador con la siguiente escala: (1) Total desacuerdo,( 2 )Debe

ser mejorado,( 3) De acuerdo y (4)Total acuerdo.

Para dar a conocer el grado de congruencia entre la opinión de los expertos, en relación a la pertinencia y efectividad de los reactivos, se utilizó el Coeficiente de Congruencia Simple de Serafine (1981), que permitió evaluar la congruencia entre lo propuesto y el indicador deseado.

Tabla 7

*Coeficiente de Congruencia Simple de Serafine*

---

<b>0,90 – 1,00</b>	Congruencia prácticamente perfecta. Decisiones positivas incondicionales.
<b>0,70 – 0,89</b>	Alta congruencia. Decisiones positivas a modificaciones de detalles.
<b>0,40 – 0,69</b>	Congruencia moderada. Decisiones positivas condicionadas a modificaciones sustanciales.
<b>0,20 – 0,39</b>	Baja congruencia. Decisiones generalmente negativas.
<b>0,00 – 0,19</b>	Congruencia prácticamente nula. Decisiones negativas sin ninguna condición.

---

*Nota:* Escala de interpretación del Coeficiente de Congruencia Simple. La interpretación del Coeficiente de Congruencia consideró una amplitud que varía entre 0 y 1. Así, C=1 indica existencia de congruencia perfecta y C=0 la existencia de discrepancia es total, esto considerando los extremos. Por otra parte, la baja congruencia se ubica entre el rango de 0,20 a 0,39; una congruencia moderada se presenta entre 0,40 a 0,69 y una alta congruencia se presenta entre 0,70 a 0,89.

A continuación, se presentan las siguientes figuras, correspondientes a la evaluación de los jueces expertos que permitieron consolidar y mejorar algunos ítems. En las figuras de la nº23 a la nº 29 las que se presentan a continuación, se observa que los evaluadores sugirieron modificaciones en varios ítems. A la vez, en la columna derecha de la tabla se presentan los ítems mejorados en su oportunidad antes de aplicar el instrumento. Debido a su extensión se presentan en tres partes. Este primer instrumento corresponde al instrumento aplicado a la Educadora de párvulos antes de iniciarse la implementación de la experiencia pedagógica en la institución educativa.

Este instrumento corresponde al cuestionario de preguntas semi-abiertas utilizada en la entrevista inicial realizada a la educadora de párvulos como diagnóstico durante la etapa inicial antes de intervención de la experiencia pedagógica.

Item	Ev. 1	Ev. 2	Ev. 3	Ev. 4	Xni	Xoi	Xni-Xoi	Umax	Cong	Modificaciones para instrumento final
1. ¿Usted es la encargada de seleccionar los aprendizajes esperados para planificar el diseño curricular?	3	1	2	3	4	2,25	1,75	3	0,42	1. ¿Quién o quienes (es) son los encargados de planificar el diseño curricular para la tarea pedagógica de aula?
2. ¿Cuál es el procedimiento para seleccionar los aprendizajes esperados incorporados en el diseño curricular?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
3. ¿Se concreta la consideración de los aprendizajes previos en el diseño curricular?	2	3	3	4	4	3	1	3	0,67	3. ¿Cómo se concreta la consideración de los aprendizajes previos en el diseño curricular?
4. ¿Incorpora los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales?	2	2	2	2	4	2	2	3	0,33	4. En el diseño curricular de una experiencia de aprendizaje, ¿incorpora los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales?, cómo logra integrarlos?
5. ¿Promueve las altas expectativas en el diseño curricular?	3	3	3	3	4	3	1	3	0,67	5. ¿Promueve las altas expectativas en el diseño curricular?, de qué manera se evidencia?
6. ¿De qué forma considera usted el desarrollo biopsicosocial de los niños en el diseño curricular?	2	4	4	4	4	3,5	0,5	3	0,83	
7. ¿Cómo concretan los principios de la educación parvularia en el diseño curricular?	4	3	4	3	4	3,5	0,5	3	0,83	
8. ¿Incorpora en su diseño curricular saberes del contexto social?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
9. ¿Que saberes toma del contexto social para el diseño de su planificación?	3	4	4	3	4	3,5	0,5	3	0,83	
10. ¿Que saberes toma del contexto nacional para incorporarlos en diseño de su planificación curricular?	3	4	4	3	4	3,5	0,5	3	0,83	
11. ¿De qué manera logra que los aprendizajes instrumentales (los establecidos por el Mineduc) se articulen con los saberes del contexto social?	4	3	4	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
12. ¿De qué manera facilita que se vinculen los aprendizajes seleccionados con la realidad global?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
13. ¿Tienen los niños la posibilidad de participar en la definición de los aprendizajes? ¿Cómo se realiza?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
14. ¿Quién define como enseñar los aprendizajes?	2	4	4	3	4	3,25	0,75	3	0,75	
15. ¿Incorpora a otros agentes sociales en la selección de aprendizajes instrumentales y sociales? Por qué si o no?	4	4	4	3	4	3,75	0,25	3	0,92	

Figura 23: Primera parte: Instrumento para la validación de juicio de experto, aplicado a educadoras de párvulos corresponde a la primera parte de las preguntas formuladas antes de la intervención socioeducativa relacionadas con el diseño curricular (preguntas de 1-15). De las cuales cinco preguntas fueron modificadas. De las cuales una pregunta la número (4) presenta baja congruencia, 3 preguntas ( 1-3-5), presentan congruencia moderada y 11 preguntas poseen alta congruencia ( 2, 5, 7, 8, 9,10, 11,12,13,14, 15), por lo tanto las mismas dejan tal y como se presentan estructuradas. Elaboración propia.



Item	Ev. 1	Ev. 2	Ev. 3	Ev. 4	Xni	Xoi	Xni-Xoi	Dmax	Cong	Modificaciones para instrumento final
16. ¿Cómo genera ambientes propicios para el aprendizaje?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
17. ¿Qué criterios emplea para la selección de los recursos didácticos?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
18. ¿Quién define el material de los aprendizajes?	4	2	2	3	4	2,75	1,25	3	0,58	18. ¿Quién define el material didáctico para mediar los aprendizajes?
19. ¿Qué criterios considera para la organización de los espacios de aula?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
20. ¿Qué criterios establece para organizar a los niños(as), frente a un trabajo grupal?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
21. ¿Qué criterios emplea para determinar las estrategias de enseñanza que orientarán los aprendizajes planificados?	4	4	4	2	4	3,5	0,5	3	0,83	
22. ¿Cómo atiende las diversidades de estilos de aprendizaje en el aula?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
23. ¿Quién determina los criterios a evaluar?	4	4	4	2	4	3,5	0,5	3	0,83	
24. ¿Cuándo se evalúa?	4	3	4	1	4	3	1	3	0,67	Se decide mantener la pregunta
25. ¿Qué tipo de evaluación realiza?	4	4	4	3	4	3,75	0,25	3	0,92	
26. ¿Cómo realiza la evaluación?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
27. ¿Qué instrumentos de evaluación emplea para evaluar los aprendizajes?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
28. ¿Realimenta los procesos evaluativos?	2	2	4	2	4	2,5	1,5	3	0,50	28. ¿Cómo realimenta los procesos evaluativos?

Figura 24: Segunda parte: Instrumento para la validación de juicio de experto, aplicado a educadoras de párvulos, antes de la intervención socioeducativa relacionadas con el ambiente de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes (preguntas del 16-28). De las cuales tres preguntas presentan moderada congruencia (18, 24 y 28), y se decide no realizar cambios a la pregunta 24, que si bien presenta congruencia moderada, la investigadora considera que no requiere cambios, por lo tanto las misma se dejan tal y como se presentan estructuradas, igual que las preguntas demás preguntas con congruencia alta ( 16,17,19,20,21,22,23,25,26 y 27).

Item	Ev. 1	Ev. 2	Ev. 3	Ev. 4	Xni	Xoi	Xni-Xoi	Dmax	Cong	Modificaciones para instrumento final
29. ¿Qué conocimientos teóricos debe conocer y manejar una educadora de párvulos para enfrentar a un grupo caracterizado como socio vulnerable?	3	4	4	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
30. ¿Qué saberes prácticos debe manejar la educadora que se desempeña en estos contextos vulnerables?	4	3	4	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
31. ¿Qué actitudes debería mediar la práctica pedagógica de la educadora de párvulos	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
32. ¿Podrías mencionar algunas temáticas desde la teoría, que debería saber las educadoras para desempeñarse en este contexto? Y por qué estás?	4	4	3	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
33. ¿Qué acciones concretas ha logrado implementar para superar complejidad presentes en los niños y niñas provenientes de este contexto?	3	4	4	3	4	3,5	0,5	3	0,83	
34. ¿Su formación profesional le aportó herramientas para el desempeño laboral?	2	4	4	2	4	3	1	3	0,67	34. ¿Su formación profesional le otorgó las herramientas para el desempeño laboral en este contexto?
35. ¿Qué papel ha jugado el saber experiencial para enfrentar la condición de vulnerabilidad escolar?	4	4	3	3	4	3,5	0,5	3	0,83	
36. ¿Cómo auto evalúas tu desempeño en este contexto de vulnerabilidad?	3	4	4	3	4	3,5	0,5	3	0,83	
37. ¿Qué expectativas tienes del futuro de estos niños (as) que estudian en este colegio caracterizado como vulnerable?	4	4	3	3	4	3,5	0,5	3	0,83	

Figura 25: Tercera parte: Instrumento para la validación de juicio de experto, aplicado a educadoras de párvulos, antes de la intervención socioeducativa relacionadas con el desempeño pedagógico en contextos vulnerables (pregunta de 29-37). De las cuales una pregunta presenta moderada congruencia (p.34) y se decide la realización de un cambio menor a la estructura de la pregunta. Las preguntas 29, 30, 31, 32, 33, 35,36 y 37) presentan alta congruencia, por lo tanto no sufren ningún cambio en su estructura. Elaboración propia.

La figura presentada anteriormente, da cuenta que de un total de 37 ítems, 29 presentan valores positivos, es decir, congruencia alta, según evaluación de los expertos consultados. Lo que indica que las preguntas, reactivos, fueron elaboradas positivamente y los jueces ratifican la pertinencia de cada reactivo. Por otra parte, 7 ítems presentaron congruencia media, por lo cual fueron sometidos a análisis y en algunos casos se decidió mantener el reactivo porque las observaciones eran de forma más que fondo, pero en variados casos hubo cambio en los reactivos. Finalmente, sólo el ítem 4, fue evaluado con un índice de congruencia bajo, por lo tanto el mismo fue modificado luego de considerar la evaluación de los expertos.

En relación al instrumento aplicado durante la intervención pedagógica, se divide en dos partes, producto de su extensión, y se observó la siguiente evaluación de los pares expertos.

### Entrevista a educadoras de párvulos

Ítems	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	Xni	Xoi	Xni-Xoi	Dmax	Cong.	Modificaciones para instrumento final
<b>Indicador: Desarrollo del diseño curricular</b>										
1. ¿Tiene un rol frente a la implementación curricular?	2	2	3	3	4	2,5	1,5	3	0,50	1. ¿Cuál es su rol frente a la implementación curricular? 2. ¿Cuál es el rol del niño frente a la implementación curricular?
2. ¿Cuál es el rol del niño frente a la implementación curricular?	3	3	3	3	4	3	1	3	0,67	
3. ¿Cómo vela que exista una coherencia entre lo planificado y lo implementado?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
4. ¿Quién ejecuta el diseño planificado?	2	2	3	2	4	2,25	1,75	3	0,42	
5. ¿Sus colegas o director permiten la flexibilidad en la concreción curricular?, ¿por qué ocurre?	2	2	3	3	4	2,5	1,5	3	0,50	
6. ¿De qué manera se integra a los grupos interactivos?, ¿por qué lo hace?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
<b>Indicador: Clima propicio para el aprendizaje</b>										
7. ¿Cómo define las normas de convivencia grupal?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	4. ¿Quiénes ejecutan el diseño planificado? 5. ¿Permite la flexibilidad en la concreción curricular?, ¿por qué ocurre?  11. ¿Cuáles son criterios de organización de los espacios?
8. ¿Cómo incorpora a los colaboradores de aprendizaje a la praxis pedagógica?	3	4	4	3	4	3,5	0,5	3	0,83	
9. ¿Cómo contribuyen los colaboradores a generar ambientes propicios para el aprendizaje?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
10. ¿Cómo se preocupa de la optimización de los tiempos?	3	3	4	3	4	3,25	0,75	3	0,75	
11. ¿Usa criterios de organización de los espacios?	4	2	3	3	4	3	1	3	0,67	
12. ¿Qué tipo de relaciones interpersonal se expresan a nivel de aula?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
13. ¿Cómo se integra en los espacios de aprendizaje para apoyar el desarrollo de éstos?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	

*Figura 26.* Primera parte: instrumento aplicado a las educadoras de párvulos durante la intervención pedagógica orientada al modelo dialógico de la pedagogía (preguntas de la 1-13). Se observa que la mayoría de los ítems (2, 3, 67, 8, 9, 10, 12 y 13) fueron evaluados positivamente, es decir, hubo una buena decisión en su elaboración e incorporación en el instrumento. Sin embargo, 1, 4, 5 y 11 ítems presentaron moderada congruencia, por lo cual se evaluaron y se transformaron en su mayoría debido a que la evaluación de los expertos, planteó algunos problemas de forma y redacción.

Ítems	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	Xni	Xoi	Xni-Xoi	Dm ax.	Cong.	Modificaciones para instrumento final
<b>Ítems Indicador : Atención a la diversidad</b>										
14. ¿La estrategia metodológica empleada permite la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje?, porque ?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
15. ¿Qué acciones se determinan durante la concreción curricular para lograr la inclusión de todos los niños(as)?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
<b>Indicador: Estrategias metodológicas</b>										
16. ¿Cuál es el rol de los colaboradores de aprendizaje?	3	3	4	3	4	3,25	0,75	3	0,75	
17. Cuáles son las estrategias metodológicas que facilitan para el desarrollo del currículum?	4	3	4	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
18. ¿Se emplea el juego como instrumento de aprendizaje al interior de los grupos interactivos?	4	4	3	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
19. ¿Cómo logra un aula altamente interactiva?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
20. ¿Qué criterios establece para determinar la conformación de los grupos de trabajo ?	4	3	3	3	4	3,25	0,75	3	0,75	
21. ¿Qué criterios emplea para incorporar a los agentes sociales a nivel de aula, denominados colaboradores de aprendizaje?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
22. ¿Usted evalúa los logros de aprendizaje?	2	3	2	2	4	2,25	1,75	3	0,42	22. ¿Quiénes evalúan los logros de aprendizaje?
23. ¿Qué tipos de evaluación se realizan?	3	3	3	3	4	3	1	3	0,67	Se decide mantener la pregunta
24. ¿Cómo se reconoce que se han presentado logros y dificultades en los aprendizajes de los niños y niñas?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
25. ¿Qué acciones se implementan para retroalimentar los aprendizajes de los niños(as).	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
26. ¿Utiliza instrumentos como pruebas, trabajos, listas de cotejo?	2	3	4	3	4	3	1	3	0,67	26. ¿Qué tipos de instrumentos se emplean?

Figura 27: Segunda parte: instrumento aplicado a las educadoras de párvulos durante la intervención pedagógica orientada al modelo dialógico de la pedagogía (Preguntas 14-26). Se observa que la mayoría de los ítems (14 a 21), fueron evaluados positivamente, es decir, hubo una buena decisión en su elaboración e incorporación en el instrumento. Sin embargo, 22, 23 y 26 ítems presentaron moderada congruencia, por lo cual se evaluaron y se transformaron en su mayoría debido a que la evaluación de los expertos, planteó algunos problemas de forma y redacción.

Con lo anterior, el instrumento se perfeccionó para luego ser aplicado en el trabajo de terreno. Por otro lado, se diseñó un instrumento para entrevistar a los colaboradores de aprendizaje que participaron de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se aprecia continuación es un instrumento compuesto por 10 preguntas, de las cuales algunas se plantean con una estructura cerrada, y posteriormente se torna abierta,

con el propósito de profundizar en las respuestas de los colaboradores de aprendizajes.

La siguiente figura nº28 corresponde a un instrumento para evaluación jueces expertos aplicado en entrevista a colaboradores de aprendizajes

Ítem	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	X <sub>ol</sub>	X <sub>ol</sub>	X <sub>ol</sub> : X <sub>ol</sub>	D <sub>max</sub>	Cong.	Modificaciones para Instrumento final
1. ¿Constantemente le asignan actividades? ¿Cuáles?	2	3	2	3	4	2,5	1,5	3	0,50	1. La educadora de párvulos ¿Qué actividades o tareas le asigna dentro de los grupos interactivos?
2. ¿Cómo logras integrarte al trabajo de aula?	3	3	4	3	4	3,25	0,75	3	0,75	
3. ¿Recibes apoyo de la educadora de párvulos para la pedagogía dialógica?, ¿de qué tipo?	1	3	2	2	4	2	2	3	0,33	3. En la implementación de la tarea pedagógica orientada hacia la dialogicidad recibes apoyo de la educadora de párvulos?, de qué tipo?
4. ¿Consideras que tú aporte es fundamental en la labor pedagógica de la educadora de párvulos? Por qué?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
5. Para desarrollar la práctica pedagógica en este contexto, según su percepción ¿qué debe saber la educadora de párvulo?	3	4	4	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
6. De la misma manera que la pregunta anterior ¿Qué conocimientos necesita manejar la educadora de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica en este contexto?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
7. ¿Qué actitudes recomienda poseer a la educadora de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica?	2	2	3	2	4	2,25	1,75	3	0,42	7. ¿Qué actitudes debe poseer la educadora de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica en este contexto?
8. ¿Qué desafíos según tu percepción debe enfrentar la educadora de párvulos en este tipo de contextos educativos?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
9. ¿Qué habilidades debe tener una educadora de párvulos para establecer redes de apoyo con la comunidad?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
10. Según su opinión: ¿cómo mejorar la práctica pedagógica?	3	3	3	3	4	3	1	3	0,67	10. Según su opinión: ¿qué acciones le sugieres a la educadora para mejorar su práctica pedagógica en este contexto caracterizado como vulnerable?

Figura 28. Instrumento validado por juicio de experto aplicado en entrevista a los colaboradores de aprendizaje. Los resultados obtenidos por la evaluación de los jueces expertos, revelaron que tres de diez ítems poseen observaciones. Dos de los ítems poseen puntuaciones de congruencia media positiva y uno presentó congruencia baja, por lo tanto se decidió modificar en forma y fondo el ítem 3. Los otros ítems observados con congruencia media fueron reformulados en forma más que fondo. El resto de ítems fue evaluado positivamente por los expertos. Elaboración propia.

Por último, se diseñó un instrumento para los niños participantes, el instrumento buscó registrar la experiencia de los niños y fue evaluado positivamente por los pares expertos. La cantidad de preguntas fueron pocas, comprendiendo que los niños poseen periodos de concentración acotado, de tal manera de no exponerlos a un proceso cansador. Los valores son positivos y los ítems evaluados como medio – positivo fueron modificados.

Ítems	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	X <sub>ni</sub>	X <sub>oi</sub>	$\frac{X_{ni}-X_{oi}}{X_{oi}}$	D <sub>max.</sub>	Cong.	Modificaciones para instrumento final
1. Les gusta trabajar sólo con otras personas en la sala de clases o sólo con la su tía? ¿Por qué?	4	3	4	4	4	3,75	0,25	3	0,92	
2. Las personas que llegan a la sala en ¿qué les ayudan?	3	3	3	3	4	3	1	3	0,67	Se decide mantener el ítem porque es comprensible para los niños
3. ¿Les gusta trabajar en rondas? ¿Por qué?	2	3	3	3	4	2,75	1,25	3	0,58	3. Les gusta trabajar formados en grupos interactivos? ¿Por qué?
4. Es divertido opinar en relación a lo que les gustaría aprender? ¿Por qué?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	
5. ¿Los colaboradores de aprendizajes les traen actividades usted han solicitado? ¿Cómo cuáles?	4	4	4	4	4	4	0	3	1,00	

Figura 29. Validación de juicio de experto y corresponde a un instrumento aplicados en grupo focal dirigidos a los niños (as). Los ítems 1, 2, 4 y 5 tienen una alta congruencia que se ubica en el 0.92 y 2 con el máxima evaluación. Mientras que los ítems 3 y 4 poseen una moderada coherencia y se decide realizar algunos cambios debido a las sugerencias de los jueces expertos.

### 4.2.3 Dimensión ética del estudio

Es relevante señalar que se aplica como tratamiento ético, el principio de consentimiento informado, esto para el resguardo de la información y la validez semántica de los datos. Para esto, se redacta una carta de consentimiento informado a educadoras de párvulos, colaboradores de aprendizajes y apoderados de los niños(as) participantes, con el fin de autorizar formalmente la participación en la investigación, la cual constata firmas de los distintos participantes.

Es importante señalar que en el caso de la participación de los niños(as) en la investigación fue necesaria la aprobación de los padres y el consentimiento de los propios niños y niñas, la aprobación de los padres reposa en el colegio. A partir de esta gestión, el colegio particular subvencionado extendió la carta de consentimiento, principalmente en relación al uso de las fotografías. Esta carta fue extendida por la Jefa de Unidad Técnico pedagógica, la que se encuentra en el anexo N°3.

(...) el consentimiento informado “es la expresión de dos voluntades (investigador e investigado) que intervienen en un proceso investigativo de cualquier índole, ambas debidamente conocedoras, competentes, autónomas, que deciden contribuir a un procedimiento científico con proyección y beneficio social. (Concheiro, 1993, p.59)

Es importante señalar que el estudio además, compromete el manejo de la información considerando los principios éticos, propios de una investigación científica.

### **4.3. Fase Post Activa**

#### **4.3.1 Salida del terreno, ruptura o retirada**

La ruptura o retirada de campo, es el momento en que se constata saturación de información o repetición en aspectos claves de las interacciones, actividades o acciones pedagógicas respecto de los discursos analizados.

Terminado la aplicación de los distintos procedimientos e instrumentos a cada uno de los participantes en la investigación, se procedió a dar los agradecimientos a los involucrados y a quienes hicieron posible que el trabajo de campo fue realizado. Además, como finalización de este proceso la investigadora asumió un compromiso con los participantes el estudio, por lo que se realizó una nueva hora de atención con cada uno de ellos, principalmente con las educadoras para retroalimentar resultados relevantes y escuchar sus impresiones de acuerdo a la información procesada.

Una vez finalizada la recolección de datos, se da inicio al análisis de éstos como se muestra en el capítulo siguiente, fijándose como plazo mínimo un mes y medio (02 de julio de 2016). Cabe señalar que en esta fase se construye la teoría a partir del cruce de información emanada de una presentación de los datos y un posterior análisis de éstos. Finalmente, se organizaron los resultados en conclusiones, que responden a las preguntas y objetivos planteados en la investigación a fin de referirse al problema y supuestos planteados al inicio como cuestiones emergentes.

Cabe explicitar que ambas partes fueron informadas y luego firmaron el acuerdo, que fue respetado durante toda la investigación, con la condición de confidencialidad de los datos recogidos. De acuerdo a ello, el estudio tuvo el consentimiento de cada participante.

(...) el consentimiento informado es un código ético desarrollado inicialmente en el campo biomédico que surge a partir del cuestionamiento acerca de la

información que debe darse a los pacientes ante un posible tratamiento. Sandín (2003, p, 209)

#### **4.3.2 Técnica de análisis de datos**

En relación a las técnicas de análisis de la información se utilizó las relacionadas con análisis de contenido. Luego de la recogida de datos, la etapa de reducción de la información se desarrolló mediante la disposición de los datos en codificaciones línea a línea que permitieron manipular los datos de mejor forma (Gibbs, 2012).

En complemento, la separación de unidades de información consideró distintos criterios, entre ellos: criterios temáticos y sociales, es decir, agrupamos las unidades de análisis mediante la fragmentación de temas frecuentes en el contenido de las entrevistas y agrupamos los contenidos de acuerdo al rol social que ocupaba el participante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En suma, la identificación y clasificación de unidades permitió categorizar y codificar la investigación. El trabajo de categorizar fue orientado en los siguientes pasos: codificación abierta, codificación axial o relacional y codificación selectiva (Taylor y Bodgan, 2000).

La descripción e interpretación es el centro de la investigación cualitativa. No obstante, el significado que le atribuyen los participantes a sus experiencias permiten organizar la información mediante el proceso de codificación, clasificando de manera numérica, palabras y/o etiquetas los datos.

##### Codificación abierta

El primer procedimiento de codificación permitió el proceso de análisis descriptivo. Según Flick (2004) afirma: “la codificación abierta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos” (p.193). El primer paso es ordenar los datos, luego clasificarlos según sus significados para asignarles un código y posteriormente agruparlo



entorno a categorías o fenómenos que giren en torno a la pregunta de investigación. Las categorías deberán ser precisadas durante el procedimiento de codificación para acercarse más efectivamente al contenido de una de ella

El segundo paso referido a la dimensión explicativa, Flick (2004) señala que luego de la codificación abierta se deben depurar y diferenciar las categorías resultantes del paso anterior, seleccionando las que son más prometedoras para la elaboración de una adicional.

Al término de esto, se crean relaciones entre éstas y otras categorías.

... se resumen la *codificación axial* como el proceso de relacionar subcategorías con una categoría (...) esto se realiza, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas. Sin embargo (...) el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías. (Flick, 2004, p.198).

Este procedimiento selecciona las categorías más importantes o relevantes para elaborar la categoría axial en función del paradigma presente en el discurso de los participantes.

Finalmente, la **codificación selectiva** permitió la triangulación del contenido en relación con los participantes. De tal manera, emergió la categoría central orienta las percepciones, creencias y teorías presentes en las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en contextos de vulnerabilidad.



*Figura 30:* Fases de la codificación en el análisis de la información. Se inicia con la codificación abierta, axial y la selectiva.

Además de lo anterior, como proceso de triangulación de método de análisis de la información, se realizó un análisis crítico-evaluativo de algunos enunciados para identificar los recursos de valoración que utilizaron los hablantes para describirse en relación al fenómeno en estudio, expresar sus emociones, creencias y juicios que marcan su interrelación con los distintos participantes de los procesos vividos en la investigación (Eggins y Slade, 1997; Martin y White, 2005; Van Dijk, 1999).

En este sentido la Teoría de la Valoración consiste en un sistema de significados interpersonales, se ocupa del lenguaje, actitud y la emoción. En este caso los participantes en la investigación comunican cómo se siente ante un hecho o realidad, expresan actitudes, además de referirse a la expresión del afecto, tienen que ver tanto con la evaluación de los objetos o procesos (apreciación) como con la evaluación del comportamiento de las personas y de sus sentimientos (juicios). Estas evaluaciones se caracterizan por su intensidad, pueden estar más o menos amplificadas, considerando que las actitudes pueden ser graduadas. A continuación se presenta la figura de los indicadores representativos en el discurso.

ACTITUD	INDICADORES LINGÜÍSTICOS	
	Descriptor (+)	Descriptor (-)
<b>APECTO</b>		
<b>Felicidad/Infelicidad</b>	Verbos: reír Adverbios: alegremente Adjetivos: feliz Nominalizaciones: alegría	Verbos: llorar Adverbios: tristemente. Adjetivos: triste, angustia Nominalizaciones: tristeza
<b>Seguridad/Inseguridad</b>	Verbos: confiar Adverbios: confiadamente Adjetivo: tranquilo Nominalizaciones: tranquilidad, orden.	Verbos: desconfiar Adverbios: desconfiadamente Adjetivo: intranquilo Nominalizaciones: intranquilidad, desorden.
<b>Satisfacción/Insatisfacción</b>	Verbos: gustar Adverbios: mejor Adjetivo: interesado Nominalizaciones: interés, bondad	Verbos: molestar Adverbio: peor Adjetivo: desinteresado Nominalizaciones: desinterés, maldad
<b>JUICIO</b>		
<b>Estima social/ Sanción social</b>	Verbos: admirar, elogiar Adverbios: honestamente Adjetivos: excelente, capaz Atributos y epítetos: conformista y racional Sustantivos: integro	Verbos: criticar, condenar Adverbios: manipuladoramente Adjetivos: deficiente, incapaz Atributos y Epítetos: desconforme e irracional Sustantivos: inmoral

Figura 31. Indicadores valorativos presentes en el discurso.

La actitud incluye los significados por los cuales los textos/hablantes atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva a los participantes y los procesos, ya sea relacionado con respuestas emocionales o con sistemas de valores culturalmente determinados. El afecto como uno de los sub sistema de la actitud, se define como la caracterización de los fenómenos en relación con la emoción. Otro subsistema de la actitud, lo constituye el juicio, definida como la evaluación del comportamiento humano en relación con las normas sociales.

Finalmente, se empleó el programa informático NVivo 11 para apoyar el análisis de datos. El software NVivo constituyó un apoyo a la investigación, tanto en la organización, análisis y descubrimiento de conexiones entre los datos recabados de las distintas técnicas empleadas para recabar la información (entrevistas abordadas, notas de campo y focus group). Su uso en la investigación fue de gran utilidad por la existencia de gran cantidad de información que se logró recabar y que de otra manera como la manual, hubiese resultado imposible su tratamiento.

#### **4.3.3 Confiabilidad de la investigación**

La validación de este estudio se realiza considerando los aportes de Maxwell y Stake (2006, p.109), quien señala que la validez de este estudio se relaciona con los siguientes criterios:

1. Para el desarrollo del estudio se recopiló la información según lo observado y experimentado al interior de las salas de clases en los niveles de educación parvularia y mediante el empleo de distintas técnicas de recopilación de la información, lo que se conoce como validez descriptiva.
2. Este estudio ha sido socializado ante las educadoras de párvulos quienes concuerdan con el levantamiento de la información, lo que se conoce como validez interpretativa.
3. El fenómeno en estudio ha sido relacionado con los constructos teóricos fundamentos del marco teórico. Lo que se conoce como validez teórica.

La confiabilidad de la investigación además fue trabajada mediante el método de triangulación, ya que es necesario contrastar los datos recopilados en la investigación. Se entiende por triangulación una estrategia metodológica para validar los resultados y procedimientos (Flick, 2004, p.244).

En la misma línea, Ruiz (2003), señala que la triangulación “es un tipo de control de calidad” (p.71), considerándola imprescindible en una investigación de tipo cualitativa, siendo además una herramienta heurística que, no sólo amplía y enriquece la investigación, sino que la fortalece y la consolida.

La triangulación metodológica se realiza dentro de una colección de instrumentos y métodos (...). El investigador combinará aquellas fuentes o métodos que al complementarse logren un cuadro más completo de la temática que se está investigando según las circunstancias lo permitan... (Pérez Serrano, 1994, p.83).

<b>CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS</b>	<b>219</b>
Presentación	220
5.1 Resultados de la situación inicial previa a la intervención pedagógica.	222
5.2 Análisis de los resultados de la intervención: Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos	246
5.2.1 Análisis de los resultados desde el discursos desde las educadoras de párvulos	246
5.2.2 Análisis de los resultados desde el discursos desde los colaboradores de aprendizajes	277
5.2.3 Análisis de los resultados desde el discursos desde Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica	307
5.2.4 Análisis de los resultados desde el discursos desde los niños (as)	326
5.2.5 Análisis de los resultados desde la técnica observación participantes	332
5.3 Análisis de los resultados desde el discurso valorativo de los participantes	371
5.4 Triangulación de los datos	382
5.5 Discusión de los resultados	397
5.5.1 Caracterización del contexto vulnerable	397
5.5.2 Aporte de la didáctica interactiva en educación parvularia	403
5.5.3 Roles de los agentes sociales: Prácticas pedagógicas basadas en la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos	412
5.5.4 Contextos para el aprendizaje	422
5.5.5 Prácticas evaluativas	424
5.6.6 Requerimientos de saberes en formación inicial	426

## **CAPÍTULO V: Presentación y análisis de datos**

### **Presentación**

Recabada la información necesaria para el estudio, se transcribe la misma, se organiza y se ingresan los datos para su análisis correspondiente, empleando el apoyo del programa informático NVivo. El que gráfica la información a través de redes semánticas de códigos y categorías por informante clave. Además, se incorpora fotografías como evidencia y apoyo a la descripción de la información.

En su orden, este capítulo presenta en el apartado 1, la información de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las educadoras de párvulos, antes de orientar las mismas siguiendo los fundamentos teóricos de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Esta información es recabada a través de una entrevista inicial, resultando tres clúster, cinco categorías y 17 códigos.

En el apartado 2, se presentan los resultados que emergen de la intervención pedagógica de las educadoras de párvulos, siguiendo las orientaciones de la Pedagogía Dialógica. Corresponde al discurso emitido por las educadoras a través de la entrevista en profundidad., y como resultado emergen cinco categorías y 17 códigos.

En el apartado 3, se presentan los resultados que emergen del discurso emitido por los ocho colaboradores de aprendizaje, mediante la técnica de la entrevista y focus group, de los cuales emergen 5 categorías y 32 códigos.

En el apartado 4, se describen los resultados que emergen del discurso emitido por la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, mediante la técnica de la entrevista, de los cuales emergen 7 categorías y 28 códigos asociados.

En el apartado 5, se presentan los resultados obtenidos desde la técnica focus group, realizado a en un grupo de 6 niños(as), del cual resultan 4 categorías y 17 códigos asociados.

El apartado 6, se presentan los resultados obtenidos desde la técnica de la observación participante, mediante la redacción de notas de campo obtenidas durante los tres semestre de duración del estudio, realizado por la investigadora, obteniendo como resultado 7 categorías y 48 códigos, las que se representan mediante la descripción de dicha nota de campo.

Por otra parte, se incorpora el análisis desde el discurso valorativos de los participantes, en tanto que las entrevistas desarrolladas giran en torno a creencias, percepciones y vivencias de las educadoras, colaboradoras, párvulas que buscan mejorar las brechas de desigualdad presentes en el sistema educativo y, especialmente, en el caso seleccionado.

Finalmente, se presenta la triangulación de la información considerando los objetivos propuestos; además de la discusión de los resultados, a la luz de los aportes teóricos contemplados en el marco teórico y párrafos del discurso emitido por los informantes claves.

## **5.1 Resultados de la situación inicial previa a la intervención pedagógica**

Este capítulo presenta el desarrollo del análisis de los resultados de esta investigación y la discusión respecto del problema en estudio. Posteriormente se discuten los datos a partir de un análisis que contiene el discurso compuesto por las educadoras participantes de la investigación y los datos con los respectivos hallazgos emergentes y no emergentes que se encontraron, a fin de proponer puntos a considerar en las conclusiones y propuestas.

Resulta importante señalar que se presenta el análisis de datos cualitativo y tiene lugar una vez que se obtuvo la información como resultado de interacciones y situaciones recogidas durante la investigación en el campo de estudio y que tal como se ha planteado en puntos anteriores se desprende del estudio del discurso compuesto por las educadoras participantes, en esta primera instancia, antes de la intervención socio educativa del proyecto orientado a la Pedagogía Enlazando Mundos. Por lo cual, se presenta esta sistematización lógica y coherente de los hallazgos iniciales encontrados a fin de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha de estudiar. Se recabó la información mediante la técnica de la entrevista empleando un cuestionario con preguntas abiertas y semiestructuradas. Como instrumento de investigación, estas entrevistas iniciales, facilitaron el contacto cara a cara entre la investigadora y las educadoras, logrando la identificación de información relevante, a fin de aportar a la familiaridad de las prácticas pedagógicas desarrolladas en este contexto educativo. Además permitió distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, al relacionar la información inicial con la obtenida posteriormente a la intervención socioeducativa.

Los datos que se muestran corresponden a la evaluación inicial como herramienta para permitir refinar las interpretaciones luego del proceso de trabajo de campo (Rodríguez y García, 1996). En este sentido resulta interesante aclarar que en este capítulo también se habla de análisis por la utilización de una serie de procedimientos o pasos que intentan proporcionar sentido a los datos, como de una tarea analítica que debe conservar su condición textual. Frente a lo cual, el concepto de dato sobre el que se construye este capítulo soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de



esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación (Rodríguez y García,1996).

Su procesamiento se realizó bajo un esquema de análisis del discurso de las educadores. Dicho discurso se compone de los textos compuestos por las participantes previo al trabajo de campo, es decir, posee características distintivas y clasificatorias que entregan las similitudes entre los mapas mentales, las diferencias que fortalecen la comprensión de conceptos, creencias y experiencias vividas por las participantes.

Siguiendo a Bernstein(1994) plantea que (...) el discurso puede ser analizado horizontal y verticalmente (p.62). Se trabaja en base al discurso horizontal que en el campo educativo es una forma que da lugar a ese conocimiento de los sentidos. Lo que orienta los resultados en la comprensión de la experiencia personal como base de la experiencia colectiva de las participantes en el caso de la educación de párvulos en contextos vulnerables.

No se analiza discurso vertical, porque da lugar a un conocimiento general que no resulta aportador para este estudio, dado que aporta información segmentada y aunque también es interrelacionada se basa en función de la manera en cómo la cultura puntualiza los contextos (Bernstein, 1994). Al contrario de lo que pretende en este estudio que es sistematizar de forma profunda las prácticas pedagógicas.

En suma, la presentación de los datos se obtiene de un análisis que apunta al campus del aula, donde se vivencian las actividades y la práctica educativa despliega sus potencialidades, creencias, valoraciones, ideologías, entre otros aspectos o categorías de análisis, es decir, aquí es el lugar donde el diálogo se despliega en sus máximas potencialidad permitiendo que los distintos actores generen interacciones que potencien la pedagogía y enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior con la intención de acercarse a los grados de experticia que poseen los participantes del estudio, discurso que según Bernstein (1998):

(...) adquiere dos formas básicas: una, es la forma coherente, explícita, sistemática y jerárquicamente organizada como ocurre en las ciencias, otra es la forma de un discurso especializado, con formas especializadas de interrogación y criterios especializados. Estos últimos serán criterios de las humanidades y las ciencias sociales. (Bernstein, 1998, pp. 63-64)

Basando la presentación de los datos en los aspectos teóricos señalados en párrafos anteriores de este capítulo, se procede a la descripción en la siguiente Tabla (nº9) los documentos primarios en los cuales se desarrolló el análisis y la descripción de códigos y referencias presentes en el corpus de cada discurso estructurado al inicio de la experiencia de investigación y entrada al campo.

Tabla 8

*Descriptivo de codificación y referencias del discurso de las educadoras de párvulos*

Nº	Documento	Nº de nodos	Nº de referencias
1	Entrevista inicial Educadora A	30	62
2	Entrevista inicial Educadora B	39	74

Nota. La columna *Nº de nodos* presenta la descripción general de los nodos presentes en cada documento acorde al programa informático NVivo11. NVivo es un software para el análisis cualitativo de datos en todos los entornos. Se puede observar un mayor número de nodos y número de referencias asociados a la educadora B. Elaboración propia.

En relación a los códigos asignados a los documentos en la etapa inicial, se observan una serie de familias de códigos que sustentan la existencia de códigos nucleares que

permiten hacer emerger las categorías de análisis que orientan la investigación en las posteriores etapas. Siguiendo lo planteado de Flick (2004) en que el primer procedimiento de codificación se refiere al proceso de análisis descriptivo. La codificación abierta busca expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos.

### Codificación de los datos extraídos de la entrevistas inicial a las educadoras de párvulos.

Los datos obtenidos se codificaron considerando como primer paso el ordenamiento de los datos, luego su clasificación según sus significados para asignarles un código y posteriormente agruparlos en torno a categorías o fenómenos que giran respecto a la pregunta de la entrevistas.

Resulta importante que las categorías sean precisadas durante el procedimiento de codificación para acercarse al contenido de cada una de éstas como se puede observar en la siguiente red de significados que se muestra en la siguiente figura (Ver figura 32).

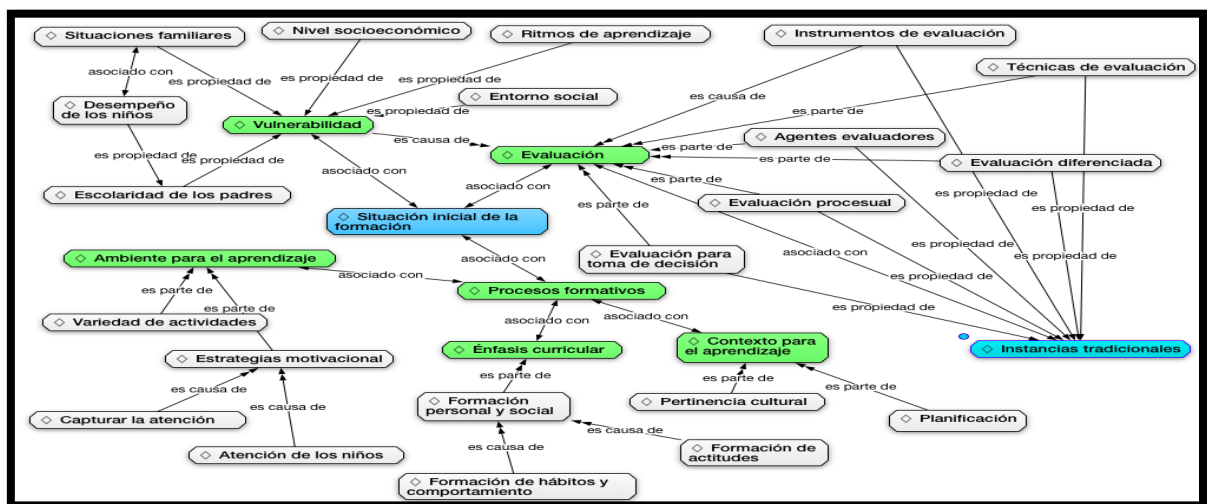


Figura 32. Red semántica de códigos y categorías presentes en el discurso inicial de las educadoras participantes. La información contenida en el recuadro de color verde, corresponde a las categorías que componen los clúster o conjunto de códigos abiertos. La información contenida en el recuadro de color blanco se encuentra los códigos abiertos presentes en el discurso, y la información en el recuadro celeste la situación investigativa. Elaboración propia.

Una vez obtenidos los códigos, éstos se trabajaron a partir de la descripción detallada de los conjuntos de códigos encontrados en el discurso inicial de las educadoras, los cuales permitieron elaborar una red de significados compuestas por tres clúster o conjunto de códigos. Estos con:

- Evaluación
- Procesos formativos.
- Vulnerabilidad.

A continuación se presenta una figura correspondiente a la presentación de datos por considerando los tres clúster con sus categorías asociadas, definición y códigos que la componen.

CLUSTER	CATEGORIAS	DEFINICIÓN	CÓDIGOS
E V A L U A C I O N	1. Evaluación	Corresponde a procesos de verificación de logros de aprendizajes de los niños y niñas, a partir del empleo de técnicas e instrumentos aplicados con esta finalidad, identificando agentes encargados de realizar esta tarea y formas diferenciadas de llevarlas a cabo.	Técnica de evaluación
			Instrumento de evaluación
			Evaluación diferenciada
			Evaluación procesual
			Evaluación para toma de decisión
			Agentes evaluadores
P R O C E S O  F O R M A T I V O S	2. Contextos para el aprendizaje	Corresponde a procedimientos para prever los procesos formativos en el que considera elementos culturales del contexto local orientado al logro de aprendizajes de los niños (as).	Planificación
			Pertinencia Cultural
	3. Énfasis curricular	Se entiende por la consideración que se le otorgan a ciertas áreas del currículum, en los procesos formativos, en este caso a formación personal y social	Formación personal y social
	4. Ambiente para el aprendizaje	Comprende el conjunto de factores internos, biológicos y químicos y externos, físicos y psicosociales que favorecen o dificultan los procesos formativos.	Estrategias motivacionales
Variedad de actividades			
V U L N E R A B I L I D A D	5.Contexto de vulnerabilidad	Se entienden como los factores asociados y condicionantes en el desempeño y ritmos de aprendizajes de los niños y niñas.	Desempeño de los niños
			Ritmos de aprendizaje
			Situaciones familiares
			Entorno social
			Escolaridad de los padres
			Nivel socioeconómico

*Figura 33:* Presentación de clúster, con sus correspondientes categorías, unidades de significancia y códigos. Conjuntos que coocurren en el discurso y en la reconstrucción inicial de la experiencia de las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos en contextos de vulnerabilidad. Elaboración propia.

A partir de esta figura nº33 se procede a componer y recomponer la información presentada, extraída de las entrevistas, con el objeto de ir captando percepciones de las educadoras. De esta manera se inicia el proceso de categorización, que muestra a priori las

categorías definidas a partir de unidades de significancia para la investigación con los respectivos códigos.

### 1. Categoría Evaluación

La descripción e interpretación es el centro de la investigación cualitativa. No obstante, el significado que le atribuyen los participantes a sus experiencias permite organizar la información mediante el proceso de codificación, clasificando de manera numérica, palabras y/o etiquetas los datos. En relación con las experiencias pedagógicas de las educadoras, la reconstrucción de la experiencia se configura desde la evaluación como eje articulador o código a tractor. A continuación, se detalla (Ver Figura 34), el resumen de la categoría y códigos elaborados con el propósito de analizar las prácticas pedagógicas de las educadoras.

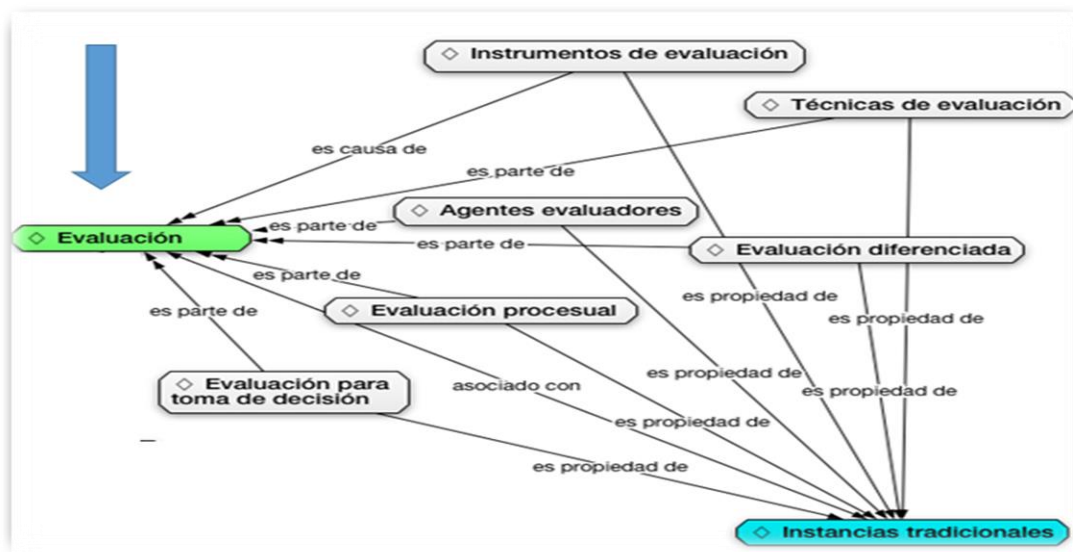


Figura 34: Red de significados asociados a evaluación. Como se observa en la red anterior (Ver Figura 33), existe un clúster presente en el discurso de las educadoras, es decir, los significados, conceptos y creencias conforman la categoría evaluación como un código a tractor que se convierte en categoría. Elaboración propia.

A continuación se presenta una tabla que especifica la categoría evaluación con sus correspondientes códigos asociados, específicamente se componen de 6 códigos, los que se describen en los párrafos precedentes.

Tabla 9

*Categoría de análisis: Clúster “Evaluación”*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
A *. Evaluación	A.1*. Técnica de evaluación
	A.2*. Instrumento de evaluación
	A.3*. Evaluación diferenciada
	A.4*. Evaluación procesual
	A.5*. Evaluación para toma de decisión
	A.6*. Agentes evaluadores

Nota: La tabla muestra el Clúster Evaluación, el que se agrupa en una categoría denominada Evaluación, integrada por seis códigos, a señalar: técnicas de evaluación, instrumentos de evaluación, evaluación diferenciada, evaluación procesual, evaluación para la toma de decisión y agentes evaluadores. Elaboración propia.

La categoría evaluación es fundamental para el estudio, porque en las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, la evaluación representa un proceso imprescindible vinculado a una serie de acciones que le dan sentido al hecho educativo. Desde la literatura científica, se advierte que ésta permite por un lado, determinar en qué medida se están logrando los objetivos, permite tomar decisiones oportunas, facilitan mejorar el proceso educativo. De la misma forma, la investigación plantea en uno de sus objetivos caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los niveles de transición NT1 y NT2, por lo tanto, esta serie de código que han integrado la categoría “evaluación” facilitan el cumplimiento de estos propósitos previamente determinados.

En lo que sigue, se expone la conceptualización de cada categoría incluyendo una cita como ejemplo de sus códigos constituyentes:

**Código A.1\*.** *Técnicas de evaluación:* refiere a las técnicas evaluativas utilizadas por las educadoras en los distintos procesos de enseñanza –aprendizaje, este código reúne la reconstrucción de las experiencias evaluativas de los procesos educativos, experiencias, objetivos, condiciones y características que favorecen o dificultan la experiencia de aprendizaje. Principalmente, se alude a la técnica de observación, desde la cual se ejecuta la búsqueda de información para elaborar juicios de valor sobre los desempeños y procesos de los niños y niñas. Técnica que es recurrente en el discurso de las educadoras y que se transforma en la más utilizada en los procesos formativos.

Ejemplo. “(...) una estrategia de evaluación es la observación directa (...)”.  
(Educadora B).

**Código A.2\*.** *Instrumentos de evaluación:* este código es una representación mental de la experiencia evaluativa de niños y niñas. Se puede identificar que las educadoras utilizan diversos instrumentos para registrar información que permite medir o calificar la o las experiencias de aprendizaje. Se evidencia los instrumentos de evaluación más utilizados por las educadoras, es decir, lista de cotejo y escala de apreciación. Lo anterior, nos permite ver que la técnica de observación es acompañada por los instrumentos de las educadoras.

En complemento, se observó que las educadoras poseen un libro de aprendizajes en el cual se registra las experiencias de aprendizaje de los párvulos. Libro que también se transforma en un instrumento que permite considerar la evaluación de proceso.

Ejemplo. “(...) nosotros vamos traspasando la información de la experiencia de aprendizaje en el libro de aprendizaje y éste contiene la evaluación, lista de cotejo o escala de apreciación (...)” (Educadora A).

**Código A.3\*.** *Evaluación diferenciada:* este código agrupa las representaciones discursivas sobre el quehacer en el aula y en los procesos de aprendizaje, resaltando que existe una evaluación diferenciada en el trabajo con los estudiantes. Los estudiantes que poseen dificultad en el avance de los aprendizajes son evaluados diferenciadamente y luego se retoma (en palabras de la educadora) las actividades planificadas como experiencia de aprendizaje.



El principio de acompañamiento, de apoyo diferenciado y de aprendizaje se encuentran explícitos en los procesos en las declaraciones de las educadoras. Se puede observar que asumen las directrices de la política educativa chilena, especialmente las relacionadas con una educación que atiende las diferencias individuales y evaluativa que poseen leyes explícitas de aplicación.

Ejemplo. “(...) si trabajamos una experiencia iniciación a la lectura se evalúan las dificultades y ante una situación de aprendizajes no logrados se evalúa diferenciadamente y se retoman (...)” Educadora B.

“(...) sí el niño en realidad no cumple con objetivo se intenta nuevamente (...)” Educadora A.

**Código A.4\***. *Evaluación procesual*: el código reúne las concepciones y representaciones asociadas a evaluación como un proceso, permite observar la valoración y el desarrollo de tipos de procedimientos, técnicas e instrumentos que en su conjunto da cuenta de la evaluación como proceso en las experiencias de aprendizaje. Dichos procesos, son acompañados por registros anecdóticos día a día, que permite a los docentes observar retrospectivamente el desarrollo de los niños y niñas. Además, existe claridad de fechas en los que se realiza la práctica de evaluación, es decir, marzo, julio y noviembre. Evidenciando en el discurso, un hecho material que marca la experiencia de evaluación de los niños y niñas.

En suma, cabe destacar (tercer descriptor ejemplo) que los aprendizajes son los propuestos por el Ministerio de Educación, ellos orientan el proceso educativo.

Ejemplo. “(...) evaluación que tiene que ver con un registró anecdótico. En el proceso día a día y claro y al final al final del año (...)” Educadora B.

“(...) en marzo, julio y noviembre en tres momentos, a través de observaciones directas, en las diversas experiencias. También a través de

escala de apreciación, la sumativa en julio y en noviembre la final (...)"  
Educatora A.

"(...) te digo que se toma los aprendizajes emanados del Ministerio de Educación inicio se toma en cuenta y los aprendizaje para la realización del diagnóstico pero soy yo la que lo determina, le aplicamos el diagnóstico y a partir de ello, tengo resultados y ahí decido qué aprendizajes requiero enfatizar más (...)" Educatora B.

**Código A.5\***. *Evaluación para la toma de decisiones*: este código vincula los procesos evaluativos a la toma de decisiones. Los descriptores permiten observar que las educadoras aplican evaluación para direccionar los procesos de experiencias de aprendizaje. La educadora B, relata como una experiencia concreta de evaluación marcó su planificación de experiencias de aprendizaje pasando de experiencias altamente cognitivas a experiencias de formación personal y social.

Ejemplo. "(...) le aplicamos el diagnóstico y a partir de ello, tengo resultados y ahí decido qué aprendizajes requiero enfatizar más (...)"  
Educatora A.

"(...) por ejemplo, a mí me pasó que este año tuve un curso que, en la parte de hábitos, la parte conductual tenía muchas malas conductas, de niños muy pequeños, no había hábitos, tuve que trabajar mucho desde abril, mayo y junio, en ese aspecto (...)" Educatora B.

**Código A.6\***. *Agentes evaluadores*: el sexto código permite observar la complementariedad entre variados agentes para desarrollar los procesos evaluativos, el trabajo entre educadora y profesora diferencial permite potenciar el aprendizaje de los niños y niñas. La colaboración expresada en los procesos verbales, aludidos por la educadora, permite percibir que en el contexto cotidiano hay una discusión permanente sobre los procesos de los estudiantes, la eficacia de los procesos y de las estrategias desarrolladas. La acción dialógica, entre iguales, permite un marco positivo para un aprendizaje de la experiencia.

Lo anterior, permite observar que la educadora de párvulos se desempeña profesionalmente bajo la orientación y apoyo de otros profesionales en sala, lo que se conoce como codocencia, esta condición exige diálogo permanente y establecer acuerdos, colaboración, con el propósito de apoyar los logros de aprendizajes de los niños.

Ejemplo. “(...) indago [educadora] con la persona que planifica, en este caso la profesora diferencial, le preguntó ¿cómo está el niño?, ¿sí cumple con los objetivos o no?, es un trabajo entre las dos (...)” Educadora B.

Todo lo anterior, es puesto en tensión al observar, que la modalidad de trabajo en sectores es la predominante en el diario desarrollo de experiencias de aprendizaje. En tal sentido, las instancias tradicionales de formación son recurrentes en el discurso, como se explicita en el código asociado instancias tradicionales. Dicho código emerge en el discurso como una propiedad de los códigos que conforman la categoría evaluación.

Ejemplo. “(...) yo trato de trabajar con sectores con los niños. De tal manera, que todos trabajen con distintos materiales (...)” Educadora B.

En síntesis, los datos iniciales permiten preguntarse por la modalidad de enseñanza y aprendizaje aplicada a los niños, es decir, ¿su rol es participativo o colaborativo?, ¿las decisiones prácticas y concretas de la educadora son las que debe hacer?, ¿los énfasis son parte de quién en el proceso de aprendizaje?, ¿cuándo y cómo se hace una experiencia educativa?, ¿con qué recursos (materiales y humanos) cuenta el establecimiento para implementar experiencias de aprendizaje?, ¿cómo se distribuyen las tareas entre los miembros de la comunidad educativa en contextos de vulnerabilidad?, ¿cómo influye o condiciona el contexto las experiencias de aprendizaje?, ¿cómo son y se desarrollan las reuniones de equipo?.

En resumen, la categoría construida en relación a la evaluación revela que existe predominio de la técnica de observación y que existe una gama de instrumentos para calificar y poseer información sobre el nivel inicial de los estudiantes, el proceso de aprendizaje y el desempeño que cada estudiante presenta. El posicionamiento de los

procesos evaluativos permite poseer información que orienta la toma de decisiones y que es resultado del trabajo de la co-enseñanza de educadoras y diferenciales.

Por último, resulta interesante agregar que es posible distinguir otras particularidades en relación a los procesos de evaluación, entre ellas la percepción de que las acciones realizadas tienden a prácticas consideradas tradicionales y que en su mayoría son recomendadas en las orientaciones del MINEDUC. Además, destaca la relevancia que las educadoras otorgan al factor contexto en las actividades relacionadas con los procesos de formación.

### Clúster procesos formativo

El segundo clúster, que se detalla a continuación (ver figura nº35), procesos formativos: esta categoría reúne las experiencias y conceptos asociados al proceso formativo desarrollado por niños, niñas y educadoras que permiten comprender las experiencias de aprendizaje vividas por los participantes.

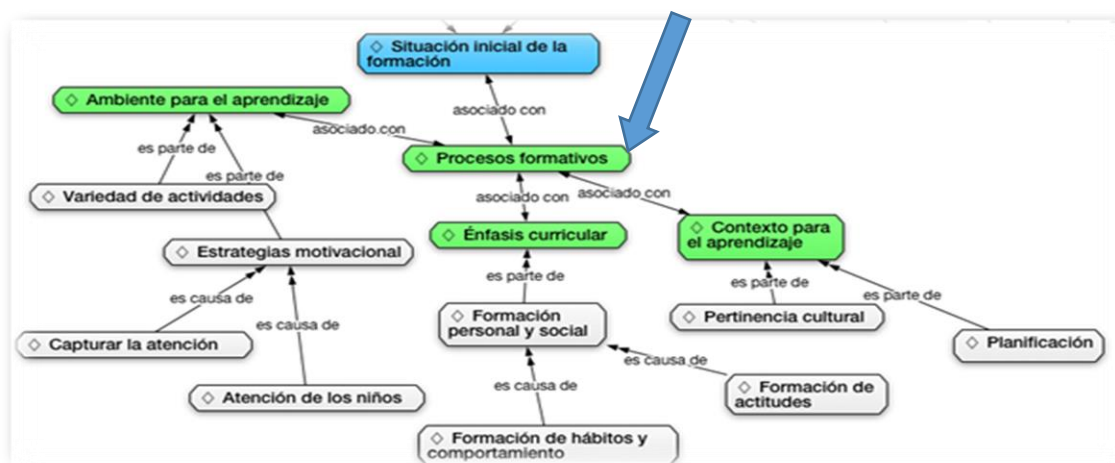


Figura 35. Clúster de códigos y categorías procesos formativos. En el recuadro color blanco se encuentran los códigos abiertos presentes en el discurso. En el recuadro color verde, las categorías que componen los clúster o conjunto de códigos abiertos. Elaboración propia.

El clúster procesos formativos aporta significativamente al problema de estudio porque uno de los objetivos es distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, y una de las tareas fundamentales de la educadora es prever los procesos de enseñanza – aprendizajes a través de la definición anticipada de los procesos formativos, mediante la planificación, a fin de favorecer los aprendizajes de los niños y niñas, involucrando elementos culturales, validando con ello la pertinencia cultural, como lineamiento curricular para desarrollar la prácticas pedagógicas situada, de manera tal de que sea un encuentro significativo y potenciador para los niños, fortaleciendo la formación personal y social, en un ambiente óptimo para aprender.

A continuación se presenta la Tabla 11 la que resume las categorías y códigos elaborados con el propósito de describir y analizar los códigos asociados a cada categoría en estudio.

Tabla 10

*Clúster procesos formativos*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
B*. Contextos para el aprendizaje	B.1*. Planificación
	B.2*. Pertinencia Cultural
C*. Énfasis curricular	C.1*. Formación personal y social
D*. Ambiente para el aprendizaje	D.1*. Estrategias motivacionales
	D.2*. Variedad de actividades

Nota: La tabla del Clúster procesos formativos, se compone a partir de las categorías: Contextos para el aprendizaje, énfasis curriculares y ambiente para el aprendizaje. Las que a su vez se desdoblan en los códigos planificación, pertinencia cultural, formación personal y social, estrategias motivadoras y variedad de actividades. Elaboración propia.

En lo que sigue, se expone la definición de cada categoría incluyendo una cita como ejemplo de alguno de sus códigos constituyentes:

***Categoría B\*. Contexto para el aprendizaje:***

Esta categoría reúne las concepciones asociadas al factor de la planificación como aspecto relevante para la consecución de los propósitos educativos, por una parte. Por otra

parte, estas representaciones de experiencias involucran las acciones en que la educadora prepara y acompaña las distintas actividades de enseñanza aprendizaje.

La definición de la categoría contexto para el aprendizajes es relevante para la investigación porque la literatura científica y la base empírica alude que las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, quienes se enfrentan a complejos desafíos, requieren prever o anticipar para lograr los objetivos o metas trazadas. Por otra parte, esta categoría es integrada por el código “pertinencia cultural”, es muy relevante a la hora de determinar lo que se va a enseñar y cómo enseñar; la literatura científica nos habla de la necesidad de una adecuada selección de cultura de los contenidos que los currículos priorizan. Independiente de la situación socioeconómica del contexto social, de realidades diversas, éstos pueden generar oportunidades de aprendizajes muy relevantes para los niños.

A continuación se definen cada una de los códigos asociados a la categoría contexto para el aprendizaje, además se cita un ejemplo representativo.

**Código B.1\*** *Planificación:* Lo anterior, se sustenta en el sentido que atribuyen las educadoras a los procesos de planificación. Dicha planificación debe ser ordenada y centrada en el estudiante. La centralidad y el conocimiento de los estudiantes es la clave para un contexto favorable, según las educadoras. Por supuesto, que también es una tarea realizada por las educadoras. Lo anterior, también es posible evidenciarlo en las investigaciones y bibliografías citadas en el presente trabajo de tesis.

Ejemplo. “(...) ordenar un trabajo ordenado planificado (...), yo planifico”  
Educadora A.

**Código B.2\*** *Pertinencia Cultural:* En complemento, otro punto relevante para conformar un contexto favorable u óptimo para el logro de aprendizaje, es considerar la cultura presente en el grupo de estudiantes, incluir la cultura fue un punto relevante en la experiencia de las educadoras participantes. Concatenar los ejemplos y experiencias a la cotidianidad de los estudiantes es una manera de contextualizar los aprendizajes, ejemplos

relacionados al contexto de los niños y niñas les permite encontrar nexos y sentidos que potencian el aprendizaje.

Ejemplo. “(...) se intenta hacer actividades donde el contexto de los niños cuente. Yo tengo un niño que vive en el campo, vive en un área rural. Entonces, tengo una planificación que tiene que ver con el tema, trato de realizar y enriquecer de acuerdo a lo que ellos saben, de acuerdo al contexto (...)” Educadora B.

Todo lo anterior, permite focalizar la atención o relevancia en el contexto, y las características de los estudiantes, es clave para los procesos de enseñanza – aprendizaje. Puede marcar la experiencia formativa de educadoras, niños y niñas, permitiendo un proceso que respeta las individualidades y potencia las fortalezas e intereses que poseen los niños.

Ejemplo. “(...) y conociendo los niños en el sentido de ir viendo lo que van aprendiendo, observando de manera individual (...)” Educadora A.

### ***Categoría C\*. Énfasis curriculares***

Este código recopila las representaciones discursivas que las educadoras configuran para dar cuenta del currículum desarrollado para la formación de niños y niñas del contexto en el cual se desarrolla el caso en estudio. Tal como podemos observar, se hace referencias a las barreras que entorpecen el desarrollo actitudinal, social y cognitivo o las condiciones para una formación integral. Lo anterior se vincula a las interpretaciones de las características, exigencias, condiciones o prioridades del desarrollo de niños y niñas.

El énfasis curricular como categoría que emerge en este estudio, la que se compone del código formación personal y social resulta un aporte al desarrollo de los objetivos que plantea esta investigación, por la importancia de orientar las prácticas pedagógicas tomando como énfasis logros de aprendizajes actitudinales, autonomía y convivencia importantes ejes en la formación inicial.

A continuación se definen el código constituyente de esta categoría y además se cita un ejemplo representativo.

**Código C.1\*** *Formación Personal y Social*. En complemento con lo anterior, emergen los códigos sobre formación personal y social, formación de actitudes más formación de hábitos y comportamiento. En suma, generan un clúster que da cuenta de los procesos formativos iniciales.

Considerando lo anterior, observamos en la tabla, que la categoría énfasis curricular es mediada por la categoría y códigos anteriormente desarrollados. Sin embargo, el foco curricular posee una fuerza discursiva en tres tipos de formación, es decir, formación personal y social, formación de actitudes y, finalmente, formación de hábitos y comportamiento.

Ejemplo. “(...) esto en los tres primeros meses, empezamos a trabajar los otros aprendizajes. Ahora independiente de aquello, si bien hoy estoy trabajando los otros aspectos de habilidades y contenidos nunca se deja de lado la parte de formación personal y social, siempre está allí nosotros incorporamos el lenguaje en las actividades con el respeto a las reglas, cómo regular su conducta en relación a otros, eso claramente son aprendizajes esperados de la convivencia, motricidad y , autonomía de la parte de formación personal y social, de repente no son los centrales de tu experiencia de aprendizaje, tampoco el objetivo principal del aprendizaje(...) Educadora A.

Ejemplo. “(...) desarrollando experiencia que tiene que ver con la relación de su propia vida, obviamente todo lo que uno trata de enseñar es ir preparando un camino para ellos preparando el camino en la parte de actitudes en todo (...)” Educadora A.

Ejemplo. “(...) este año un estudiante llegó acá y le costó mucho incorporar normas, estructura de rutinas, era un niño que en general, le costaba lavarse los dientes, cosas, hábito básico mínimos, lavado de diente, comer sentado era un niño que generalmente le costaba, le costaba estar en la sala (...)” Educadora B..



Las educadoras, desde sus procesos de evaluación y considerando el conocimiento de los estudiantes y su contexto, observan que el énfasis curricular debe ser centrado en los aspectos anteriores.

Discusivamente, el predominio del contenido y el desarrollo cognitivo con el centro del discurso, pero no es el todo. Cabe destacar que las educadoras participantes, han evidenciado una necesidad de trabajar otros aspectos relevantes en los procesos de formación. Además, se observa una declaración, que gramaticalmente alude a procesos materiales, que llevan a la acción a las educadoras responsables de los procesos de enseñanza.

En continuidad, una de las educadoras, utiliza la metáfora camino, entregando un significado y profundidad al proceso formativo y la labor de una educadora en contextos vulnerables. El contexto y las experiencias de la vida permiten desarrollar un currículum apropiado para los niños y niñas que el centro atiende constantemente.

### **Categoría D\*. Ambiente para el aprendizaje**

En cuanto a la categoría ambiente para el aprendizaje permite, nuevamente, centrar el foco del discurso en el estudiante. Dichos niños y niñas, en etapa inicial, son distintos a los niños de cinco o diez años atrás, por lo tanto es necesario tener presente diversas y constantes estrategias de motivación.

La categoría ambientes de aprendizaje, es una categoría significativa para el estudio. Indagar en esta categoría a partir de los códigos estrategias motivacionales y la diversidad de experiencias, es fundamental desde una perspectiva que busca fomentar el interés del niño. La literatura científica señala que, para lograr que los niños aprendan el educador debe potenciar un ambiente motivante, exige ciertas acciones que faciliten positivamente el deseo de participar, interactuar y aprender.

**Código D. 1\*:** Estrategias Motivacionales. Es un código desarrollado ampliamente en la bibliografía educativa, como factor es relevante y no puede quedar fuera de un proceso de práctica pedagógica.

Ejemplo....para que la clase resulte, hay que utilizar distintas actividades que permitan llamar la atención de los niños... (Educadora B).

**Código D.2\* *Diversidad de actividades.*** Al relacionar las categorías y códigos, cabe destacar que no es diversidad de actividades por sí misma, es diversidad de actividades en relación con ejemplos de la vida diaria del contexto de los niños y niñas, acompañada de estrategias motivacionales y procesos planificados con la centralidad en los niños y niñas.

Ejemplo...eso es algo que hay que trabajar bastante, hay que preparar el ambiente para que la clase resulte, utilizando la parte lúdica, las canciones, utilizando de repente el tema kinestésico que el niño se mueva, un ambiente enriquecido depende de muchos factores, pero principalmente de la educadora"... (Educadora A).

### **Clúster Vulnerabilidad**

El tercer clúster, que se detalla a continuación (Ver figura nº36), compone la categoría vulnerabilidad. Los códigos de mayor frecuencia y coocurrencia fueron escolaridad de los padres, situaciones familiares, desempeños de los niños, ritmos de aprendizaje, nivel socioeconómico y entorno social, factores que influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje como puede observar en la siguiente red.

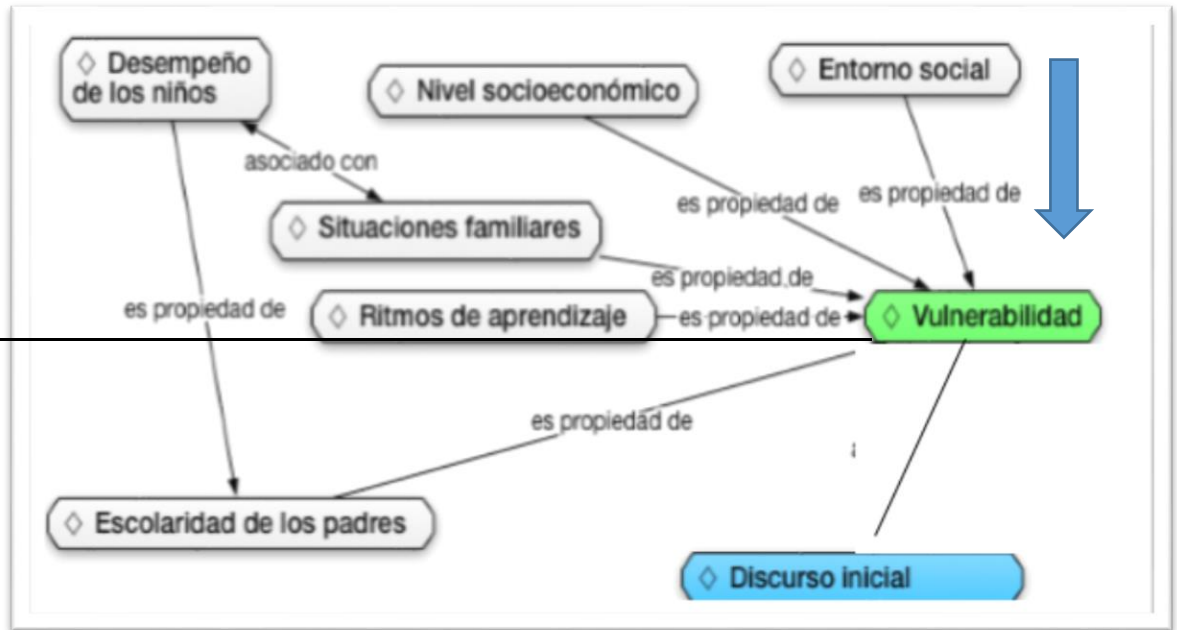


Figura 36. Clúster “Vulnerabilidad: Este clúster se compone de diversas categorías asociada contexto de vulnerabilidad, la que engloba los códigos desempeños de los niños, ritmos de aprendizajes, situaciones familiares, entornos social, escolaridad de los padres y nivel socioeconómicos. Elaboración propia.

### Categoría E. Vulnerabilidad

Tabla 11

Categoría de análisis: Vulnerabilidad

Categoría	Códigos
E*. Contexto de Vulnerabilidad	E.1*. Desempeño de los niños
	E.2*. Ritmo de aprendizajes
	E.3* Situaciones familiares
	E.4* Entorno social
	E.5* Escolaridad de los padres
	E.6* Nivel socioeconómico

Nota: El clúster vulnerabilidad, se compone de la categoría contexto de vulnerabilidad, la que a su vez se complementa con los códigos desempeños de los niños, ritmos de aprendizajes, situaciones familiares, entornos social, escolaridad de los padres y nivel socioeconómicos. Estos códigos pudiesen llegar a convertirse en factores influyentes en los logros de aprendizajes de los niños en contextos vulnerabilidad, sin embargo no es un factor determinante. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, seis códigos se conjugan para conformar la categoría vulnerabilidad. La categoría vulnerabilidad es importante para el estudio porque precisamente en esta investigación pretende sistematizar las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos en contextos de vulnerabilidad.

El rescate de las voces de quienes diariamente tienen la gran tarea de educar, en un ambiente que reúne situaciones complejas, es un potente aporte para ampliar las miradas al respecto. Es esperable que las prácticas pedagógicas en estos contextos, también se desarrollen superando los desafíos que surgen en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de que todos los niños aprendan.

**Código E.1\*** *Desempeño de los niños.* En los dos primeros códigos, las educadoras, en su papel de hablantes y participantes de la investigación, centran el discurso y la discusión educativa en la persona de niño/a que se forma. En otras palabras, el desempeño de los niños adquiere fuerza en el discurso al evidenciar que para todo proceso de enseñanza aprendizaje es necesario considerar y conocer los niveles de logros de los niños y niñas.

Ejemplo...Bueno yo creo que debemos conocer muy bien a sus niños, siempre en un curso van a ver distintos niveles de logros de aprendizajes en cada nivel... (Educadora A).

**Código E. 2\*:** *Ritmo de aprendizaje.* En suma, el discurso es complementado con una declaración que alude a un hecho mental que involucra los sentimientos como parte del proceso formativo. Técnicamente el discurso de la educadora otorga fuerza a la idea de centrar el proceso en el estudiante y, ajusta la atención del oyente, en el ritmo de aprendizaje de cada estudiante como foco de la declaración. Ciertamente, el desempeño de los estudiantes como idea fuerza debe ser complementada con la focalización de la atención en el ritmo de aprendizaje de cada niño. Ambos códigos anteriores adoptan mayor relevancia al interactuar o ser acompañados de la variable contexto, situación y/o entorno.

Ejemplo: Siento que uno tiene que ir trabajando con cada uno de acuerdo a su ritmo y yo creo que en la medida en que uno va conociéndonos más... (Educadora A) .

**Código E.3\*** *Situaciones familiares*. Las situaciones familiares se transforman en una barrera o factor de riesgo en ocasiones, en contextos de vulnerabilidad. Las educadoras nominalizan algunas experiencias críticas de estudiantes con el concepto <*situaciones difíciles*>, ejemplo una separación. Por esta razón, los niños/as estudiantes pueden presentar inestabilidad en su forma de relacionarse con los otros, es decir, pares y/o educadoras. Además, algunas emociones como la tristeza pueden ser evidentes en el niño o niña, por lo que debe existir una constante preocupación o foco en el estudiante. Cabe destacar que entre líneas la educadora comunica que hay experiencias más complejas entre la realidad de los estudiantes, pero que no puede compartir.

Ejemplo. Nos topamos con situaciones difíciles familiares por lo tanto, obviamente si un niño tiene una familiar súper complicada, con fuertes situaciones como la separación de sus padres, su modo de relacionarse es muy desfavorable, obviamente va andar triste por lo tanto uno tiene que estar alerta, por eso yo hablaba de conocer muy bien a tus niños, a la familia hay que conocer a los papás a las mamás. (Educadora A).

**Código E.4\*** *Entorno social*: En complemento, lo anterior es concatenado con el entorno social de los niños y niñas, es decir, los aprendizajes o la motivación por avanzar en los aprendizajes se ve influida por el entorno que rodea al estudiante. Tal como observamos en el código anterior, situaciones familiares difíciles junto a un entorno social que no promueve el aprendizaje es la realidad de varios niños y niñas del caso de estudio abordado.

Ejemplo. Entonces el elemento social, siempre está presente por lo menos en este contexto donde yo trabajo es muy importante tomarlo en cuenta, porque en el fondo si un niño no aprende también hay un tema qué tiene que ver con estos elementos... (Educadora A).

**Código E.5\*** *Escolaridad de los padres:* Complementando lo anterior, las educadoras presentan una plausible relación o explicación del entorno social, las situaciones familiares y los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, es decir, la escolaridad de los padres. Dicho código, es una causal de variadas situaciones sociales y de aprendizaje, especialmente en el apoyo o motivación que pueden realizar los padres hacia sus hijos. En suma, la escolaridad de los padres puede ser un factor que mantenga o aumente la brecha entre niños y niñas, situación que afecta directamente los procesos formativos. Además, los puntos de partida de los distintos niños y niñas, no son óptimos y aumentan las brechas de capital cultural, incluyendo a la educación de párvulos una responsabilidad social mayor a la de un contexto normal o promedio de un país.

Ejemplo...padres siento que es allí donde generalmente están como lo más cojo y qué que pudiesen tener alguna herramienta práctica de cómo poder entregar conocimiento a sus hijos y no sólo conocimiento y el tema social el desarrollo de actitudes positivas en los niños... (Educadora B).

Ejemplo ...hay claramente una diferencia y es el capital cultural hay diferencia de partida"... (Educadora B).

### **Código E.6\*** *Nivel socioeconómico*

Finalmente, la categoría vulnerabilidad se presenta en el discurso de las educadoras como factor de riesgo para los procesos educativos de los niños y niñas del caso abordado en este estudio. Siendo el nivel socio-económico uno de los factores de riesgos, ya que la caracterización de la familia como vulnerable se realiza a través de la ficha de protección social, instrumento estatal, que incluye el factor económico, además de otros indicadores como la escolaridad de los padres.

Ejemplo. Te comento que este, este año, se eligieron 27 niños, muy vulnerables muy muy vulnerables, de eligieron de 60 niños que postulaba a los 27 más vulnerables como una especie de selección que no consiste en una selección tradicional de dejar a los mejores, sino que justamente de dejar a aquellos niños que tenían sus mamás la ficha de protección más baja, esto se hizo... (Educadora B).

(...) Claro, el colegio tiene que hacer su trabajo ofrecer las herramientas para que la familia, los niños puedan superar lo que les ha tocado vivir, sabemos que la escuela puede apoyar a los niños, no sólo con la parte cognitiva, también afectiva y esa es nuestra labor, apoyarlos porque no sólo es la situación económica lo que les afecta, otras situaciones complejas (educadora A).

## **5. 2 Análisis de los resultados de la intervención: Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos**

Este apartado presenta los análisis de los resultados desde la participación de las educadoras de párvulos, los colaboradores de aprendizajes, los niños y la Jefa de la Unidad Técnico pedagógica, además de las notas de campos recabada durante los tres semestres académicos de permanencia en el colegio.

Esta presentación considera además de los resultados, ejemplos con son trozos de discurso emitido por los sujetos, informantes claves. Esta representación aporta a la comprensión de los hechos dados.

### **5.2.1 Análisis de los resultados de los resultados de la intervención desde las educadoras de párvulos**

El presente apartado desarrolla el análisis del contenido del discurso compuesto por las participantes educadoras de párvulos (educadora A y B) en el proceso de intervención pedagógica y trabajo de campo. La recogida de la información se realiza mediante la entrevista en profundidad (3 y 4).

Lo anterior, focaliza el análisis al campus del aula, donde se viven las experiencias y la práctica pedagógicas, se despliegan sus potencialidades, creencias, valoraciones, ideologías, entre otros aspectos o categorías de análisis. En suma, aquí en el contexto espacio temporal y social del aula, el diálogo despliega sus máximas potencialidades.

En la siguiente tabla se describen los documentos primarios desde los cuales se desarrolló el análisis y la descripción de códigos y referencias presentes en el corpus de cada discurso.



Tabla 12

*Descriptivo de codificación y referencias del discurso de las educadoras etapa trabajo de campo*

Nº	Documento	Nº de nodos	Nº de referencias
3	Entrevista Desarrollo del Proyecto Educadora A	54	89
4	Entrevista Desarrollo del Proyecto Educadora B	64	68

Nota. La columna *Nº de nodos* presenta la descripción general de los nodos presentes en cada documento. Elaboración propia.

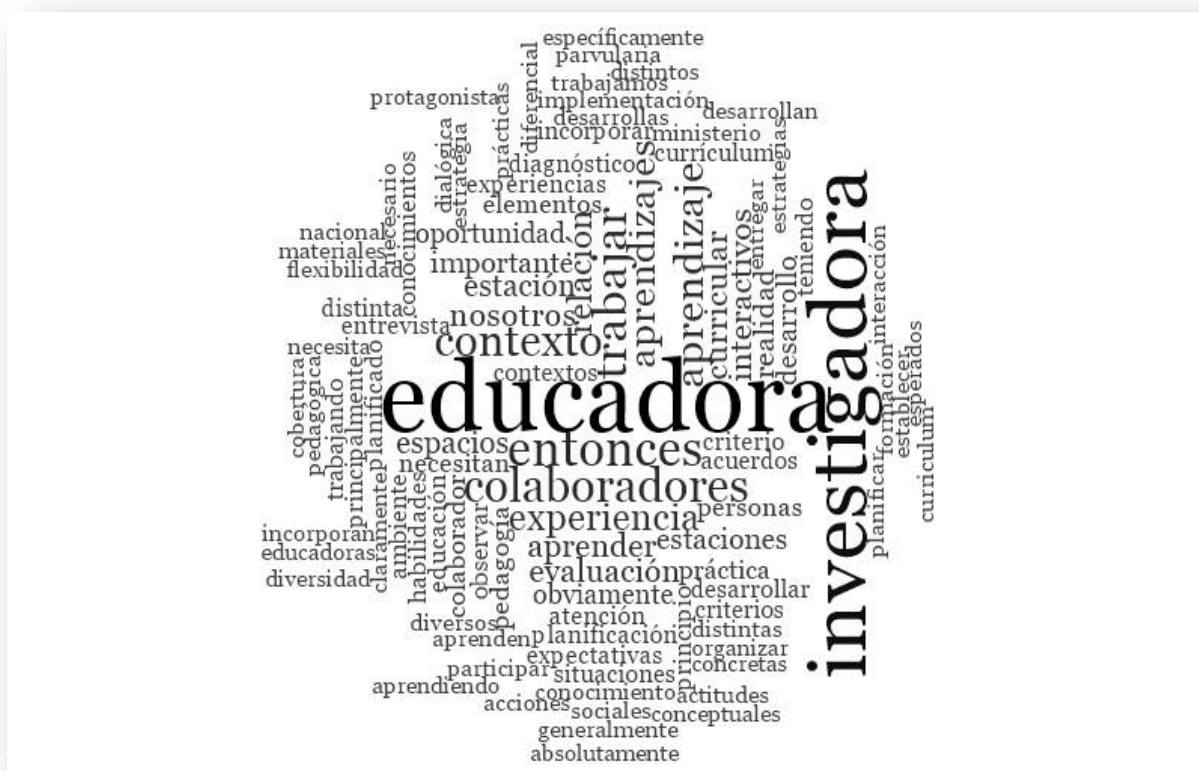
Como se puede observar en la tabla, el discurso se configura de una descripción de mayor densidad en las entrevistas del desarrollo del proyecto, registrando mayores referencias y códigos en el discurso, en relación al período antes de la intervención pedagógica.

La descripción e interpretación es el centro de la investigación cualitativa. No obstante, el significado que le atribuyen los participantes a sus experiencias permiten organizar la información mediante el proceso de codificación, clasificando de manera numérica, palabras y/o etiquetas los datos.

Al igual que el apartado anterior, el primer paso fue ordenar los datos, luego clasificarlos según sus significados para asignarles un código y posteriormente agruparlo en categorías o fenómenos que giren en torno a la pregunta de investigación:

¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contextos educativos caracterizado como socio y económicamente vulnerables?.

Inicialmente, basándose en la frecuencia de códigos presente en el discurso, se encuentran la siguiente distribución de palabras que pueden configurarse como códigos.



*Figura 37.* Descriptivo de códigos presentes en el discurso de las educadoras etapa trabajo de campo. Los códigos de mayor representación corresponden a los códigos educadora e investigadora que son las personas que generan el diálogo entorno a la pregunta de investigación. También se aprecia el concepto colaborador de aprendizaje, quienes también aportan considerablemente al desarrollo de este estudio.

Sinópticamente, los conceptos de mayor frecuencia en torno a las participantes clave de las entrevistas, corresponden a colaboradores, contexto, trabajo, experiencia, aprendizaje, entre otros. Cada uno de ellos representa la o las declaraciones de las participantes entorno al código que recurre o co-ocurre con otros para dar sentido y significado a la experiencia desarrollada en el colegio ubicado en contexto vulnerabilidad.

A continuación, se presentan los códigos ordenados en conjuntos de códigos agrupados por similitud de palabras presentes en el discurso de las educadoras.

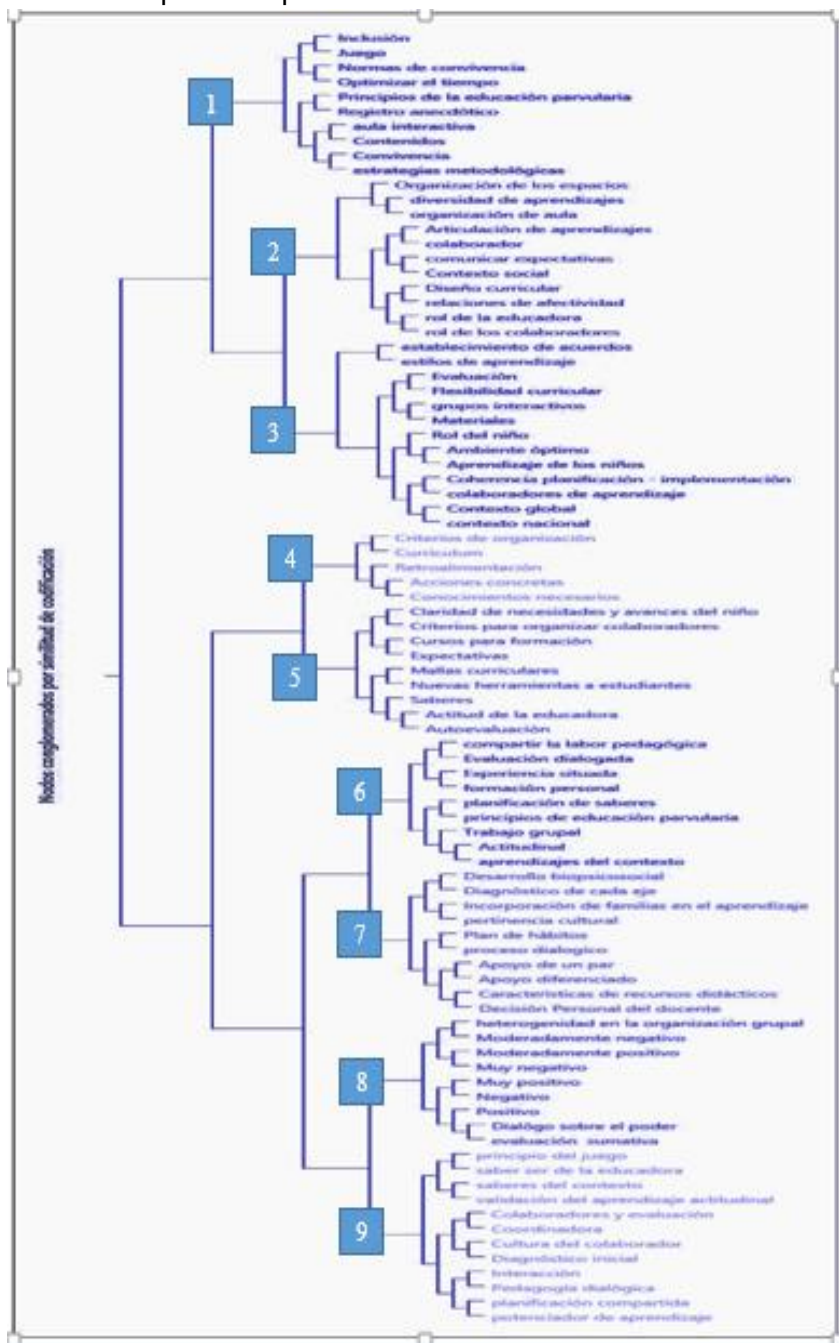


Figura 38: Dendrograma descriptivo de los clúster de códigos presentes en el discurso de las educadoras etapa trabajo de campo. Esta representación gráfica resume el proceso de agrupación en un análisis de clúster. El criterio de agrupación corresponde a similitud de palabras, orientados por el coeficiente de Jacard o Índice de Jacard, con el objetivo de medir el grado de similitud entre dos conjuntos, sea cual sea el tipo de elemento. Los valores se toman de 0 a 1, correspondiendo 1 a la igual total entre ambos conjuntos (Información emitida a partir programa NVivo).

Como se observa en el dendograma anterior, existen nueve clúster de códigos presentes en el discurso de las educadoras durante el periodo de intervención. Lo anterior, permite observar que en un segundo nivel existe una asociación de tres macro conjuntos de códigos que pueden articular la existencia o configuración de categorías.

Descriptivamente el primer clúster (ver imagen de arriba hacia abajo) se compone por códigos o nodos relacionados a Convivencia y estrategias metodológicas. Dicho clúster es compuesto por los códigos: inclusión, juego, normas de convivencia, optimizar el tiempo, principios de la educación parvularia, registro anecdótico, aula interactiva, contenidos, convivencia y estrategia estrategias metodológicas.

El segundo clúster, se compone de: organización de los espacios, diversidad de aprendizaje, organización de aula, articulación de aprendizajes, colaborador, comunicar expectativas, contexto social, diseño curricular, relaciones de afectividad, rol de la educadora y rol de los colaboradores. Por lo anterior, parece componerse un conjunto que direcciona hacia una categoría curricular.

El tercer clúster, articula los nodos: evaluación, flexibilidad curricular, grupos interactivos, materiales, rol del niño, ambiente óptimo, aprendizaje de los niños, coherencia planificación – implementación, colaboradores de aprendizaje, contexto global y contexto nacional. Además, se adjunta al clúster, descripción establecimiento de acuerdos y estilos de aprendizaje que son códigos que articulan un conjunto, pero que en segundo nivel se asocia con el clúster en desarrollo. Cabe destacar que el clúster parece agrupar distintos nodos que apuntan al aprendizaje y contexto de los niños y niñas.

A modo de análisis de segundo nivel, los tres clúster anteriores conforman un conjunto mayor que articula la convivencia, estrategias metodológicas, el currículum y el aprendizaje junto a su relación con el contexto de niños y niñas.

En suma, el clúster número cuatro agrupa los nodos: criterios de organización, currículum, retroalimentación, acciones concretas y conocimientos necesarios.

El clúster número cinco conglobera los nodos: claridad de necesidades y avances de los niños, criterios para organizar colaboradores, cursos para formación, expectativas, mallas curriculares, nuevas herramientas a estudiantes, saberes, actitud de la educadora y autoevaluación.

En complemento, los clúster cuatro y cinco componen en segundo nivel una asociación que permite la conglomeración de un macroconjunto que apunta a la relación de la organización y los aprendizajes de los niños y niñas.

En continuidad, el clúster seis agrupa a los códigos: compartir la labor pedagógica, evaluación dialogada, experiencia situada, formación personal, planificación de saberes, principios de educación parvularia, trabajo grupal, actitudinal y aprendizajes del contexto. Dicho clúster parece considerar la experiencia como un código nuclear.

El conjunto siete es integrado por los nodos: desarrollo biopsicosocial, diagnóstico de cada eje, incorporación de familias en el aprendizaje, pertinencia cultural, plan de hábitos, proceso dialógico, apoyo de un par, apoyo diferenciado, características de recursos didácticos y decisión personal del docente. En complemento, el clúster parece focalizar el discurso en el diálogo y los apoyos para el proceso.

En continuidad, el clúster ocho agrupa los nodos: heterogeneidad en la organización grupal, moderadamente negativa, moderadamente positiva, muy negativa, muy positiva, negativa, positiva, diálogo sobre el poder y evaluación sumativa. En presente clúster necesita mayor trabajo para reagrupar o fusionar códigos que refieran a los mismos

significados; sin embargo, parece referir a los aspectos positivos y negativos de o los procesos vividos.

Por último, el conjunto nueve se integra de los nodos: principio del juego, saber ser de la educadora, saberes del contexto, validación del aprendizaje actitudinal, colaboradores y evaluación, coordinadora, cultura del colaborador, diagnóstico inicial, interacción, pedagogía dialógica, planificación compartida y potenciador del aprendizaje.

Cabe destacar que los clúster seis, siete, ocho y nueve conforman un macroclúster que permite orientar la constitución de una categoría discursiva que presenta densidad y frecuencia de sus códigos. Permitiendo crear la siguiente red de sentido, que ubica la pedagogía dialógica como código núcleo.

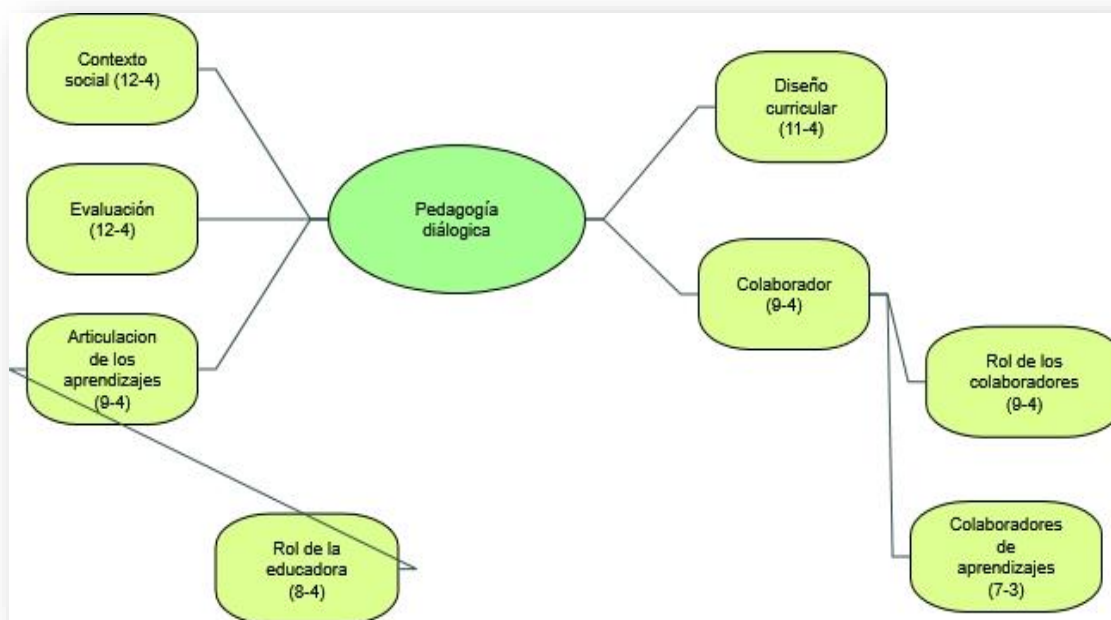


Figura 39: Códigos con mayor frecuencia y coocurrencia. Como se observa los códigos de mayor frecuencia corresponden a contexto social, diseño curricular, evaluación, colaborador, rol de colaborador, articulación de aprendizajes, rol de la educadora.

A manera de complemento, se presenta la siguiente tabla con los códigos de mayor frecuencia y coocurrencia. Procedimentalmente, los códigos de mayor frecuencia son considerados como códigos nucleares de los conjuntos que se observan en los análisis de clúster, pero difieren de los conjuntos estructurados por similitud de códigos para dar paso a una red de significados o sentido.

Tabla 13

*Códigos de mayor frecuencia y coocurrencia*

<b>Nombre</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Coocurrencia</b>
<i>Contexto social</i>	12	4
<i>Diseño curricular</i>	11	4
<i>Evaluación</i>	10	3
<i>Colaborador</i>	9	4
<i>Rol de los colaboradores</i>	9	4
<i>Articulación de aprendizajes</i>	9	4
<i>Rol de la educadora</i>	8	4
<i>Diversidad de aprendizajes</i>	7	3
<i>Colaboradores de aprendizaje</i>	7	3
<i>Grupos interactivos</i>	6	3
<i>Comunicar expectativas</i>	6	4
<i>Contexto nacional</i>	6	3
<i>Compartir la labor pedagógica</i>	5	3
<i>Relaciones de afectividad</i>	5	4
<i>Interacción</i>	5	2
<i>Diagnóstico de cada eje</i>	5	2
<i>Saberes del contexto</i>	5	2
<i>Aprendizaje de los niños</i>	5	3
<i>Planificación de saberes</i>	4	3
<i>Organización de aula</i>	4	3
<i>Planificación compartida</i>	4	2
<i>Actitudinal</i>	4	3
<i>Experiencia situada</i>	4	3
<i>Características de recursos didácticos</i>	4	2
<i>Trabajo grupal</i>	4	3
<i>Contexto global</i>	4	3
<i>Coherencia planificación implementación</i>	4	3
<i>Ambiente óptimo</i>	4	3
<i>Criterios de organización</i>	4	2
<i>Conocimientos necesarios</i>	4	2
<i>Currículum</i>	4	2
<i>Aprendizajes del contexto</i>	3	3
<i>Plan de hábitos</i>	3	2

Nota. Descriptivo de códigos con frecuencia y coocurrencia, para creación de categorías. Como se aprecia en la figura el contexto social, diseño curricular, evaluación, colaborador, Rol de los colaboradores, articulación de los aprendizajes y rol de la educadora, corresponden a los códigos de mayor frecuencia. Además se presenta los códigos de mayor coocurrencia, entendida como la interconexión colectiva de los términos con base a emparejar su presencia dentro de unidad de texto específica. Elaboración propia

## Categorías presentes en el discurso de la educadora de párvulos

El segundo paso referido a la dimensión explicativa, Flick (2004) señala que luego de la codificación abierta se deben depurar y diferenciar las categorías resultantes del paso anterior, seleccionando las que son más prometedoras para la elaboración de una adicional. Por lo anterior, ampliando el análisis de conjuntos de códigos, nos disponemos a encontrar las relaciones existentes entre códigos. Según Flick (2004) “la codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría nuclear” (p.198). Este procedimiento selecciona las categorías más importantes o relevantes para elaborar la categoría axial en función del paradigma.

### Categorías Axiales

Categorías	Definición	Códigos
A. Trabajo con grupos interactivos	Comprende el desarrollo de prácticas pedagógicas mediadas por la interactividad y la dialogicidad en los procesos de enseñanza.	A.1 Desarrollo de prácticas pedagógicas
		A.2 Experiencia dialógica
		A.3 Procesos para la enseñanza
B. Procesos didácticos	Comprende el proceso de enseñanza de contenidos curriculares a través de los colaboradores de aprendizaje.	B.1 Desarrollo Curricular
		B.2 Didáctica
		B.3 Procesos para la enseñanza con colaboradores
C. Evaluación	Comprende el uso de la evaluación para la toma de decisiones, considerando la participación de diversos agentes	C.1 Evaluación para toma de decisiones
		C.2 Participación de diversos agentes
D. Roles de los participantes	Comprende el comportamiento, funciones o tareas que asumen los participantes en la práctica pedagógica del trabajo en educación parvularia	D.1 Rol educadora
		D.2 Rol colaborador
		D.3 Rol niños
E. Colaboradores de aprendizaje	Comprende las prácticas de aula implementadas mediante la incorporación de los colaboradores de aprendizaje	E.1 Planificación en conjunto
		E.2 Estrategia de grupos interactivos
		E.3 Educadora y su rol de resguardar lo planificado
		E.4 Aporte de los colaboradores en la implementación de lo planificado
		E.5 Los colaboradores aportan desde su experiencia
		E.6 Es necesario considerar la flexibilidad curricular

Figura 40. Presentación de grupo categorial, conceptualización de la categoría y códigos asociados. Estos emergen como resultados de la experiencia de las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos en contextos de vulnerabilidad. Elaboración propia.



A continuación se procede a describir cada una de las categorías con sus correspondientes códigos, además se incorporan algunas referencias asociadas a cada uno de éstos.

### **A. Categoría trabajo con grupos interactivos**

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten sustentar las diferentes categorías que configuran la experiencia curricular en aula y fuera del aula durante el o los procesos de aprendizaje.

Tabla 14

*Categoría de análisis: Trabajos con grupos interactivos*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
<b>Trabajo con grupos interactivos</b>	A.1. Desarrollo de la práctica pedagógica
	A.2. Experiencia dialógica
	A.3. Procesos para la enseñanza

A nivel explicativo el código de trabajo con grupos interactivo adquiere un nivel de categoría explicativa por la capacidad que tiene de incluir diversos códigos, contruidos desde el discurso de la educadora de párvulos. Elaboración propia

La categoría grupos interactivos es importante para el estudio, dado que los planteamientos teóricos de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos asume como estrategia didáctica prácticas pedagógicas mediadas por la interacción dialógica en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Hoy día cobra relevancia la sustitución en el aula escolar los actos comunicativos de poder, por actos comunicativos orientados hacia la dialogicidad, que facilite el establecimiento de acuerdos.

En lo que sigue, se expone la conceptualización de cada categoría incluyendo una cita o referencia como ejemplo de sus códigos constituyentes.

**Código A.1. Desarrollo de la práctica pedagógica:** El inicio de la experiencia de trabajar con grupos interactivos: presenta metáforas que aluden al esfuerzo que conlleva el desarrollo de la práctica pedagógica orientadas a la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, la cual emplea la estrategia de los grupos interactivo y se destaca la necesidad de configurar distintos tiempo, materiales y la incorporación de otros agentes sociales al desarrollo pedagógico, con un claro propósito de fomentar la afectividad y el diálogo.

Ejemplo. “(el trabajo requiere) disposición, em, mucha afectividad también, porque nuestros niños necesitan eso, eh, mucha atención, eh, comunicación (Educadora A).

**Código A.2. Experiencia dialógica:** La experiencia dialógica moviliza diferentes competencias o desempeños en los docentes que optan por trabajar en la investigación. Requiere apertura actitudinal, desarrollar afectos positivos, comunicación efectiva con los padres y apoderados a través del diálogo por sobre el ejercicio de poder simbólico. En otros términos se válida el diálogo como mediador de la práctica pedagógica, rompiendo con estructuras tradicionales de un educador que decide el diseño curricular por la apertura o disposición para incorporar a distintos agentes sociales en la definición del mismo.

Ejemplo. “...uno que trabaja con colaboradores requiere... comunicación con los padres y cualquiera que pueda integrarse al trabajo pedagógico, y comunicación a través del diálogo, diálogo sí, porque muchas veces se sigue ejerciendo ese poder... (Educadora A).

**Código A.3. Procesos para la enseñanza:** Como se señaló en los anteriores párrafos, una de las participantes declara una evaluación del proceso mediante una metáfora que alude a la magnitud del trabajo, es decir, “subirse a un carro de algo que tú ya estabas trabajando”... En complemento, alude a que en las planificaciones se integraron padres y apoderados, colaboradores y estudiantes de cursos superiores y otros agentes sociales, estas decisiones curriculares parten de interés de los niños(as), los niños aportan lo que desean aprender y cómo lo desean aprender. Lo relevante del trabajo o experiencia, es focalizado en el discurso, al emerger la centralidad del estudiante en los procesos educativos.

Ejemplo. “(...) el cómo planificar, bueno planificamos para un desarrollo del currículum a través de los grupos interactivos, planificamos con los apoderados, con los colaboradores, se incluían apoderados, se incluían alumnas de la universidad, académicos, educadoras, también participaban las asistentes de aula, la forma de llevarlo a cabo era a través de sentarnos a conversar y ver en que se podía trabajar con los niños, guiándonos también por un currículum establecido y aparte también nos guiamos por el interés que los niños en relación a lo que nos presentaban, he intentado bajar a cómo podíamos llevarlo a cabo con distintos materiales apropiados para los niños”. (Educatora B).

## B. Categoría Procesos Didácticos

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten estructurar la categoría procesos didácticos.

Tabla 15

*Categoría de análisis: Procesos didácticos*

Categoría	Códigos
<b>Procesos Didácticos</b>	B.1. Desarrollo curricular
	B.2. Didáctica
	B.3. Procesos para la enseñanza con colaboradores

Esta categoría “procesos didácticos” se compone a partir de los códigos diseño curricular, didáctica, procesos para la enseñanza con colaboradores. Construidos desde el discurso de la educadora de párvulos. Elaboración propia

La definición de esta categoría es relevante para el estudio, en tanto que, los procesos didácticos determinados para el desarrollo curricular, constituye un foco de relevancia en la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, con orientación dialógica, al validar los aportes de otros agentes sociales como un recurso para enseñar a los niños. Por esta parte, uno de los objetivos dice relación con categorizar el aporte de los procedimientos didáctico empleados por la educadora para potenciar los aprendizajes de los niños, que aparezca de forma explícita es relevante.

**Código B.1. *Desarrollo Curricular.*** En relación con el desarrollo curricular, se observa distintas relaciones, uno de los procesos relevantes del currículum corresponde a trabajar el uso y comprensión de normas y reglas de convivencia entre los grupos de niños y niñas. Este desarrollo curricular que contempla aprendizajes esperados desde el ámbito de Formación Personal y Social, se desarrolla bajo una perspectiva dialógica, liderada por el establecimiento de acuerdos y posibilidad de autonomía emanadas desde el protagonismo de los niños(as). Según las participantes el currículum se trabaja de la siguiente manera:

Ejemplo. "...con los niños se trabaja el tema de las normas, o es decir las reglas al inicio del año escolar, con ellos se conversa para una sana convivencia eh, y para poder relacionarnos de buena manera entre todos, tener eh, ciertas formas de comportarnos, y esas cosas, la idea es que salgan de ellos mismos, de repente se dan conflictos en la sala, y se conversa, se dialoga en espacios también como circular y a partir de esos diálogos ellos también dicen llegan a estos establecer acuerdos con relación al grupo ahora esas mismas reglas son el fondo las que después son las que se trabajan durante el año y las que se recuerdan en las instancias o en las experiencias de aprendizaje..." (Educadora A).

**Código B.2. *Didáctica.*** En relación con los procesos didácticos empleados, se observan distintas relaciones. Uno de los procesos relevantes corresponde al desarrollo de las prácticas pedagógicas a partir de la organización del aula mediante los grupos interactivos como estrategia pedagógica asociada a la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, lo que facilita trabajar la convivencia, normas de comportamiento y el valor de la escucha. Según las educadoras participantes la experiencia puede ser percibida de la siguiente manera:

Ejemplo. "...como por ejemplo esta forma de trabajar los grupos interactivos uno recuerda ciertas cosas al inicio, se les pide a los niños, siempre hago hincapié al expresarles "acuérdense de que cuando estamos trabajando en grupo debemos escuchar, hay que levantar la mano", entonces uno hace un recordatorio, pero son cosas que nacen desde ellos mismos al inicio del año, al inicio del año..." (Educadora B).

**Código B.3.** *Procesos para la enseñanza con colaboradores:* En complemento, cabe destacar que la participación de colaboradores de aprendizaje fortalece los procesos de enseñanza aprendizaje cuando se organiza o complementa con trabajo por estaciones, presenta una gran oportunidad de aprendizaje. Este proceso, en la implementación curricular inicia con la validación del colaborador ante el grupo de niños(as), al presentarlo como un agente capaz de aportar para que los niños aprendan, al mismo tiempo que se multiplica las diversas formas de enseñar y por consiguiente se multiplican la posibilidad que tienen los niños para aprender. El colaborador de aprendizaje que puede ser una académica, estudiante de cursos superiores, apoderados o agentes de la comunidad que de manera solidaria participan apoyando, con sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Ejemplo. "... lo fuimos logrando, te explico cómo lo hacíamos, bueno primero em, haciendo esta práctica de escucharse al inicio, de conocer a los colaboradores de aprendizaje, eh de que cada colaborador en una primera instancia diera sus ideas aportara eh, y luego eh, ya con los niños en diálogo con ellos y con los colaboradores de aprendizaje, dándoles a conocer a los niños, las formas en que se iba a trabajar en cada estación y para los niños ese tema de tener varias personas en la sala, es una forma motivante de aprender porque ellos van pasando de una cosa a otra y de cosas distintas que tienen que ver con un mismo aprendizaje pero que las formas de enseñarse por cada colaborados es diferente porque tiene que ver con la experiencia y con la forma en que llega ese colaborador a los distintos niños..." (Educadora A).

En relación a los colaboradores de aprendizajes, quienes trabajan a partir de esta estrategia metodológica, posee una finalidad relacionada con los lograr aprendizajes en los niños. En tal sentido, los colaboradores entran en las lógicas de los procesos de aprendizaje, es decir, se les orienta y enseña a trabajar con los niños. El trabajo actitudinal y el desarrollo de las normas de convivencia es clave para la formación y procesos de aprendizaje efectivos. Es aquí donde cobra relevancia el desempeño de la educadora de párvulos, sus acciones pedagógicas trascienden los espacios del aula, ahora enseñan y coordinan a otros agentes de la comunidad.

Ejemplo. "...lo que pasa es que con los colaboradores de aprendizaje, la idea es que ellos tengan claridad de lo que nosotros estamos trabajando en términos de aprendizaje, que es lo que tenemos que trabajar con los niños, que es lo

que ellos deben aprender de acuerdo a la etapa en la que están, el nivel en el que están entonces de acuerdo a eso se hace esta primera reunión digamos para llegar a establecer acuerdo y también el tema actitudinal es fundamental porque esto de trabajar en grupo muchas veces se da que los niños tienen que esperar turnos, tienen que respetar la opinión del otro, escuchar al otro entonces eso está, esta es parte la forma del trabajo...” (Educatra B).

### C. Categoría evaluación (procedimientos)

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten estructurar la categoría procedimientos de evaluación.

Tabla 16

*Categoría de análisis: Procedimientos de evaluación*

Categoría	Códigos
<b>Evaluación (procedimientos)</b>	C.1. Evaluación para la toma de decisiones
	C.2. Participación de diversos agentes

La tabla recoge la categoría de análisis procedimientos de evaluación, integrada por los códigos evaluación para la toma de decisiones y participación de diversos agentes, construidos desde el discurso de la educadora de párvulos. Elaboración propia.

La categoría de análisis procedimientos evaluativos es de relevancia para el estudio, dado que uno de los objetivos que pretende el estudio es caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los niveles de transición NT1 y NT2.

Lo anterior, es un punto principal para observar la experiencia de aprendizaje, focalizar el análisis en la evaluación es conocido como el alineamiento constructivo. Lo cual, propone que debe existir un equilibrio entre lo planificado, la didáctica y la evaluación.

Por el contrario, si la propuesta de formación no estuviera alineada, llevaría a un fracaso, lo que se traduce en una mala enseñanza y a su vez a un aprendizaje superficial.

Los componentes a considerar en el proceso de formación corresponden a: El currículo que se enseña, los métodos de enseñanza que se emplean, los procedimientos de evaluación que se use y los métodos de comunicación de los resultados.

**Código C.1.** *Evaluación para la toma de decisiones:* En el discurso de los participantes se devela que las evaluaciones no son un fin en sí mismo, sino un medio para la toma de decisiones, a partir de ello, se evidencia en los discurso de las educadoras que, las planificaciones se originan a partir de la evaluación del diagnóstico, la que se hace al inicio de cada semestre académico, además de las evaluaciones al terminar cada jornada de intervención con la participación de otros agentes sociales en el aula.. A continuación se hace referencia a esta cita:

Ejemplo. "...el diagnóstico, los aspectos donde uno capta así lo que los niños saben, se desarrolla una evaluación al inicio verdad, que es la evaluación que se elabora o se llevan a cabo para levantar los aprendizajes que deben saber los niños para poder trabajar, pero tú te refieres a la evaluación desde el principio de marzo, pero hay otras que uno hace a nivel de contexto, por ejemplo, el ¿Diagnóstico a nivel de contexto lo desarrollan los colaboradores?, si también (Educadora A).

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.



*Fotografía 1: Evaluación formativa para la toma de decisiones*

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

<i>Descripción y análisis básico de contenido</i>	<i>Descripción</i>
<i>¿Quién?:</i>	El grupo de pre kínder, 4 años de edad, grupo heterogéneo (niños y niñas). Colaboradoras de aprendizajes Educatora del nivel educativo
<i>¿Dónde?:</i>	Sala de clases
<i>¿Qué?:</i>	Periodo de reunión grupal para evaluar el desarrollo de la experiencia desarrollada.
<i>¿Cuándo?:</i>	Segundo semestre de 2015. Momento de reunión grupal
<i>¿Cómo?:</i>	. Esta reunión se realiza al final de la intervención pedagógica con la incorporación de todos los agentes involucrados, se destaca la posibilidad de retroalimentar la experiencia, evaluar formativamente a todos los actores participantes, incluyendo a los niños y niñas, quienes opinan en relación al desempeño propio y del colaborador de aprendizaje. Es unos momentos para tomar decisiones, para el diseño curricular de la próxima



		experiencia de aprendizaje, a partir de la recopilación de las necesidades e intereses de los niños y niñas. En esta instancia los niños manifiestan aportes de qué quieren aprender y cómo lo quieren aprender. Fluye el diálogo de manera bidireccional donde todos participan.
	(Nivel básico de análisis)	Cobra relevancia la participación de otros agentes sociales, distintos a la educadora de párvulos, en la determinación de decisiones curriculares, y la participación de los niños como protagonistas del quehacer pedagógico. Corresponde a espacios en el que fluye el diálogo en distintas direcciones. Freire (1997), señala que los actos comunicativos dialógicos en el contexto escolar son esenciales para transformar las dificultades en posibilidades. Desde este enfoque, se rompe con la evaluación tradicional mono dirigida por la educadora, por una evaluación transformadora, que emerge desde los propios participantes. Constituye una evaluación que se realiza con intencionalidad y no como un fin en sí mismo.

**Categoría C.2. Participación de diversos actores:** La participación de los diversos actores en los procesos de evaluación permite la eficacia de los procesos. Además de potenciar la evaluación como parte del aprendizaje. Desde una pedagógica dialógica, la evaluación constituye un proceso compartido, dialogado, que se construye con el aporte de todos los agentes sociales y no sólo desde la posición privilegiada del profesor. Además el aporte de los propios niños, quienes son los evaluados, se constituye en un proceso transformador. A nivel instrumental, se observa una integración de distintos instrumentos que permiten una observación del desarrollo de los aprendizajes.

Ejemplo. "... los niños, los colaboradores y la educadora todos estamos inmersos en la evaluación (Educadora B).

Ejemplo. "... nosotros eh, bueno los instrumentos que utilizamos generalmente son, la escala de apreciación, el registro diario y la pauta de

observación de los aprendizajes esperados para NT1 y NT2, evaluación de tipo cualitativa y cuantitativa (Educadora A).

En relación a los resultados, los participantes observan que la evaluación brinda oportunidades a los niños y niñas que requieren mayores apoyos. Desde esta perspectiva la evaluación es un proceso formativo, para potenciar los aprendizajes de los niños y niñas.

Ejemplo. "... [Evaluación] eso ha dado resultado, hay niños que les cuesta más que a otros obviamente, pero teniendo ellos como la claridad y naciendo desde ellos mismos, nosotros también. ..(Educadora B).

#### **D. Categoría: Roles de los participantes**

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten estructurar la categoría roles de los participantes.

Tabla 17

*Categoría de análisis: Roles de los participantes*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
<b>Roles de los participantes</b>	D.1. Rol educadora
	D.2. Rol colaborador de aprendizaje
	D.3. Rol niños

Esta tabla describe la categoría de los participantes, integrada por los códigos rol de la educadora, rol del colaborador de aprendizaje y rol de los niños(as). La figura recoge la categoría de análisis, procedimientos de evaluación, integrada por los códigos evaluación para la toma de decisiones y participación de diversos agentes, construidos desde el discurso de la educadora de párvulos. Elaboración propia.

La categoría roles de los participantes es importante para el estudio, considerando que una de los objetivos está orientado a categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica los procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes de los niños y niñas, y precisamente

las prácticas pedagógicas orientadas hacia la dialogicidad requiere del protagonismo de todos los agentes sociales.

**Código D.1. Rol de la educadora:** El rol de la educadora corresponde a gestionar los procesos de aprendizaje, especialmente organizar y mediar los aprendizajes entre los niños y los colaboradores. Como se describió en los párrafos anteriores, sus funciones y tareas no sólo se centran en potenciar los aprendizajes del grupo de niños, también genera instancias de aprendizajes entre los colaboradores, que si bien no es un propósito declarado, también potencia al recurso humano que requiere también poseer las habilidades para enseñar a los niños, provenientes de contextos socialmente vulnerables. Por otra parte, valida el aporte de los colaboradores de aprendizaje al facilitar su ingreso al espacio pedagógico, que en prácticas pedagógicas tradicionales, es impensable su incorporación a un espacio que por tradición ha sido asignada a quien tiene el poder y la biografía académica, el educador.

Ejemplo. "...Oh, cuando estoy con los grupos interactivos, soy mediadora a través de la pedagogía dialógica, porque los grupos interactivos son una estrategia, el rol eh, es organizar, organizar, mediar el aprendizaje, guiar, eh, guiar a los niños y también a los colaboradores porque hay algunos que no tienen todas las herramientas..." (Educadora B).

Ejemplo. "...surgiendo, si porque de repente tú haces el recorrido por todas las mesas de trabajo, y en las mesas tú tienes la oportunidad de repente si hay un colaborador de aprendizaje que el contenido no lo desarrolla de manera correcta, yo intervengo..." (Educadora A).

La educadora en su rol desarrolla actividades como formadora de adultos, al ser capaz de sugerir modalidades y actividades de mejora a los diferentes colaboradores.

Ejemplo. "...sí, yo le doy sugerencias, se puede hacer de esta manera..." (Educadora B).

En efecto, la educadora no impone, tal como señala, da sugerencias, es decir, corresponde a una de sus tareas al interior de los grupos interactivos, como responsable directa de los logros de aprendizajes de todos los niños.



Fotografía 2: Rol de la educadora de párvulos

Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía

Descripción de y análisis básico de contenido:	Descripción	
	¿Quién?:	Tres niños y una niña del nivel Pre kínder, una colaboradora de aprendizaje de segundo año de la carrera de Educación Parvularia y la Educadora del nivel educativo.
	¿Dónde?:	Sala de clases, en el contexto de la estrategia didáctica de los grupos interactivos.
	¿Qué?:	En estos momentos la colaboradora de aprendizaje, presenta unas tarjetas para que los niños establezcan relación entre el objeto asociados y la profesión u oficio, ella les dice "este es un aparato que se utiliza para todos los niños tiene sus materiales o recursos para vivir la experiencia".
	¿Cuándo?:	Segundo semestre de 2015. Experiencia a través de los grupos interactivos.
	¿Cómo?:	En esta fotografía se evidencia la colaboración que ofrece la educadora de párvulos quien al realizar el recorrido por la cada mesa de experiencia o estación interviene para reforzar la temática. La colaboradora les pregunta a los niños ¿quién usará esto cuando estamos enfermos?, los niños no responden. En esta imagen, la educadora le formula la misma pregunta que le realizó la colaboradora de aprendizaje, pero con otros términos. ¿Qué profesional nos atiende cuándo estamos enfermo o cuando tienen que colocarnos vacunas y emplea este aparatito"
(Nivel básico de análisis)		La educadora ejerce una tarea de refuerzo haciendo más comprensible la pregunta a los niños, ella llega a ser parte del diálogo entre todos los participantes. Donde la pregunta es una herramienta potente para iniciar un proceso interactivo. De la misma manera apoya a la generación de otras preguntas desde los niños y es la manera en cómo se despierta la curiosidad en los procesos educativos mediados.

**Código D.2. Rol Colaborador.** Los colaboradores son valorados por las educadoras por su potencialidad y su rol es centrado en el aprendizaje de los niños y niñas. En el discurso destaca la confianza en los colaboradores como sujetos que aportan, es creer en el aporte de los agentes sociales, validando con ello la inteligencia cultural que engloba a su vez la inteligencia académica. Por otro lado, valida la poli divergencia, como elemento favorecedor de aprendizajes.

Ejemplo. "...absolutamente y como te decía creemos que todos los sujetos pueden aportar, todo lo podemos aportar en el aprendizaje, hay más gente en la sala, hay más recurso humano en la sala, hay gente que tiene su punto de vista, pero, distinta forma de pensar también. ...” (Educadora B).

Los colaboradores son considerados en distintas actividades, convirtiéndose en un agente importante en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Desde esta perspectiva la educadora favorece un liderazgo pedagógico compartido entre todos los agentes. Las prácticas pedagógicas orientadas bajo el paraguas de la dialogicidad fomenta la inclusión de diversidad de agentes sociales.

Ejemplo. "... año a año las tareas que hemos desarrollamos... el cómo planificar, bueno planificamos para un desarrollo del currículum a través de los grupos interactivos, planificamos con los apoderados, con los colaboradores. Se incluían apoderados, se incluían alumnas de la universidad, académicos, educadoras, también participaban las asistentes de aula, la forma de llevarlo a cabo era a través de sentarnos a conversar...” (Educadora A).

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.



Fotografía 3: Rol de los colaboradores de aprendizajes

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

<b>Descripción y análisis básico de contenido</b>	<b>Descripción</b>	
	¿Quién?:	Grupo heterogéneo de niños y niñas con una colaboradora de aprendizaje. Grupo de NT1 ( Pre Kínder)
	¿Dónde?:	Fuera de la sala de clases, en el hall del establecimiento.
	¿Qué?:	Están participando de la lectura de logos.
	¿Cuándo?:	Primer semestre de 2015. Experiencia mediada por los grupos interactivos
	¿Cómo?:	Una colaboradora de aprendizaje asume un rol pedagógico. Desarrolla la planificación curricular. La colaboradora diseñó el recurso didáctico que presenta a los niños(as). Ella les presenta el recurso didáctico mediado por el asombro, los niños (as) ríen, muy atentos, la participación es muy activa e interactivas.
	<i>(Nivel básico de análisis</i>	La diversidad de agentes sociales en el aula, asumiendo un rol pedagógico en la sala, facilita la incorporación de saberes de la cultura local y global. En este mismo sentido, la colaboradora al diseñar un recurso didáctico también asume una intencionalidad pedagógica y un compromiso por los acuerdos establecidos.

**Código D.3. Rol niños:** En el discurso que estructuran las educadoras emerge el rol de los niños como sujetos activos y protagonista de los aprendizajes. Cabe destacar que el logro de

ser activos es un rol de la educadora, pero es relevante observar en el discurso como se asume que el niño tiene un rol activo frente a sus procesos educativos. Es valorado como sujeto que tiene derecho a producir y construir colaborativamente junto a sus compañeros. Lo mismo se puede advertir en tanto que toda acción determinada por la educadora como por los agentes sociales, denominados colaboradores de aprendizajes, giran en torno a provocar situaciones de aprendizajes en los niños y niñas, independiente de las diferencias individuales. Este rol activo muy protagónico de los niños lo advierte a la educadora, ambiente donde el niño puede expresar sus preguntas y encontrar las respuestas, las que no solo vienen de la educadora o colaboradora de aprendizaje, también sus pares responden a las mismas.

Ejemplo. "...rol del niño, yo creo que uno de los factores positivos de los grupos interactivos, es que los niños son sujetos activos de los aprendizajes, o sea ellos construyen su aprendizaje a través de esta metodología de trabajo, o sea esta estrategia, ya que, los niños tienen la capacidad de experimentar, de aclarar sus dudas en relación a lo que sea..." (Educadora B).

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.





Fotografía (4): Rol del niño(a) en la práctica pedagógica

Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía (apoyo nota de campo).

<b>Descripción y análisis básico de contenido</b>	<b>Descripción</b>	
	<i>¿Quién?:</i>	Niños y niñas de pre kínder, 4 años de edad, grupo heterogéneo (niños y niñas), y colaboradora de aprendizaje, quien guía la experiencia.
	<i>¿Dónde?:</i>	Patio del establecimiento educacional.
	<i>¿Qué?:</i>	Los niños requiere mantener las pelotitas sobre la cuchara y depositarla en la vasija, se trabaja el concepto de "adición" desde el núcleo de relación lógico matemático. Área de aprendizaje con orientación hacia la formación personal y social: Esperar el turno y experiencia orientada al desarrollo de la motricidad.
	<i>¿Cuándo?:</i>	Durante la experiencia de los grupos interactivos, primer semestre de 2015.
	<i>¿Cómo?:</i>	Lo están desarrollando como se tenía planificada la experiencia. Esperan su turno. La colaboradora de aprendizaje media la experiencia. Finalmente los niños cuentan las pelotitas contenida en cada vasija.
	<i>(Nivel básico de análisis )</i>	El desarrollo de la experiencia de aprendizaje en un espacio distinto al habitual, para los niños y niñas le genera la motivación por participar y aprender, al mismo tiempo se aprecia el protagonismo en el logro de los aprendizajes. Estas experiencias son muy potenciadoras y significativa para los niños.



## E. Categoría Colaboradores de aprendizajes

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten estructurar la categoría colaboradores.

Tabla 18

*Categoría de análisis: Colaboradores de aprendizaje*

Categoría	Códigos
<b>Colaboradores de aprendizaje</b>	E.1. Planificación en conjunto
	E.2. Estrategia de grupos interactivos
	E.3. Educadora y su rol de resguardar lo planificado
	E.4. Aporte de los colaboradores en el despliegue de lo planificado
	E.5. Los colaboradores aportan desde su experiencia
	E.6. Es necesario considerar la flexibilidad curricular

Nota. Tabla descriptiva de los códigos que integran la categoría de colaboradores de aprendizajes, a esta se adhiere los códigos planificación en conjunto, estrategia de grupos interactivos, educadora y su rol de resguardar lo planificado, aporte de los colaboradores en el despliegue de lo planificado, los colaboradores aportan desde su experiencia y es necesario considerar la flexibilidad curricular. La figura recoge la categoría de análisis procedimientos de evaluación, integrada por los códigos evaluación para la toma de decisiones y participación de diversos agentes, construidos desde el discurso de la educadora de párvulos. Elaboración propia.

La categoría colaboradores de aprendizaje es importante para el estudio al incorporarse a la práctica pedagógica de la educadora de párvulos. La literatura científica ha determinado que estos agentes asumen un rol de apoyo al desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas, llevan a la práctica funciones, tales como: coordinación de la actividad pedagógica planificada, dinamizan un aula tradicional, asumen un compromiso con el aprendizaje del alumnado, promoción de buenas relaciones intergrupales y evaluación formativa de los aprendizajes (Saldaña, 2009).

**Código E.1. *Planificación en conjunto:*** El presente código refiere a la planificación que en conjunto desarrollan la educadora con los colaboradores de aprendizajes. En complemento, destaca la participación de colaboradores, personas de la comunidad o de la universidad que tienen la posibilidad de participar en los procesos educativos y que reciben la confianza y apoyo de la educadora en el desempeño del rol de colaborador/a. Destaca la participación de los colaboradores en la planificación y su participación en los procesos.

Ejemplo. "...las tareas que hemos desarrollamos, emmm , el cómo planificar, bueno planificamos para un desarrollo del currículum a través de los grupos interactivos, planificamos con los apoderados, con los colaboradores, se incluían apoderados, se incluían alumnas de la universidad, académicos, educadoras, también participaban las asistentes de aula, la forma de llevarlo a cabo era a través de sentarnos a conversar..." (Educadora B).

Ejemplo. "...niños, siempre creo que ellos pueden dar más, ah ya, ya, por lo tanto yo siempre fui súper majadera con, cuando planificábamos, a las alumnas en práctica y a los colaboradores que participaban en general, de que las actividades tenían que ser, aparte de lúdica, tenían que ser desafiantes, ya, para el grupo de niños, porque el grupo de niños igual..." (Educadora B).

**Código E.2. *Estrategia de grupos interactivos:*** El código desarrollado a continuación hace referencia a la práctica pedagógica a partir de la estrategia metodológica de grupos interactivos. La forma de trabajar con los grupos fue por medio de estaciones en las que, por medio del juego, los/as estudiantes participaban del desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

Ejemplo. "...de la pedagogía dialógica, porque los grupos interactivos son una estrategia, el rol eh, es organizar, organizar, mediar el aprendizaje, guiar, eh, guiar a los niños y también a los colaboradores porque hay algunos que no tienen todas las herramientas, conocen o no tienen las herramientas o no conocen los grupos de trabajo, eh, soy formadoras absolutamente y eso, mi rol..." (Educadora B)

Ejemplo. "...Lo fuimos logrando, te explico cómo lo hacíamos, bueno primero... emmm, haciendo esta práctica de escucharse al inicio, de conocer a los colaboradores de aprendizaje, eh de que cada colaborador en una primera instancia diera sus ideas aportara eh, y luego eh, ya con los niños en diálogo con ellos..." (Educadora B).

Ejemplo. "...los grupos interactivos, a través de las distintas formas o de las distintas estaciones, los niños pueden ir aprendiendo a través del juego, jugando, porque la forma en que los colaboradores entregan los conocimientos, eh, es de manera entretenida, con materiales novedosos, creativos..." (Educadora A).

Ejemplo. "...coordinadora, yo siento que ese es el rol de uno debe cumplir, y en las estaciones apoyando a los colaboradores, digamos en el grupo interactivo, en la estaciones porque en el fondo, uno también va guiando el proceso, pero eh, de una manera no tan como protagonista..." (Educadora A).

**Código E.3.** *Educadora y su rol de resguardar lo planificado:* Asociado al código rol de la educadora y su relación con los/as colaboradores de aprendizaje emerge la función de resguardar la planificación realizadas en conjunto con los/as colaboradores de aprendizajes. Es decir, es preocupación en su práctica pedagógica de llevar a cabo la experiencia pedagógica tal y como fue planificada.

Ejemplo....a través de la observación directa, o sea yo voy pasando por las mesas cautelando de lo que está planificado se esté vivenciando (Educadora B).

En complemento, no se trata de fiscalizar o ejercer un poder sobre los colaboradores, sino que destaca la interacción como guía en los diálogos y experiencias de aprendizaje planificadas.

Ejemplo. "...en este caso de nosotras como educadoras es de guiar un poco estos procesos de, guiar en el sentido de coordinar estos encuentros, estos diálogos, estos eh, planificar con los colaboradores y luego ya en sala eh, ser como una guía en términos de la organización de la manera en que se hace grupos interactivos, es un rol en que uno..." (Educadora A).

En el proceso, la comunicación es el factor central para el desarrollo de la planificación y del trabajo de coordinación.

Ejemplo. "...yo creo que eso tiene que ver con la comunicación que uno tiene con los colaboradores de aprendizaje, con la coordinación eh, y, con un trabajo más que nada comunicando, bien coordinado y bien planificado y nada más, yo creo que eso se puede hacer..."(Educadora B).

**Código E.4.** *Aporte de los colaboradores en el despliegue de lo planificado:* El presente código hace énfasis en la forma en que aportan los colaboradores a desarrollar los temas y saberes propuestos por el Ministerio de Educación.

Ejemplo. "...también en realidad lo que nosotros, nos pide el Ministerio, nos dice tienen que trabajar supongamos que debemos trabajar patrones, ya, lo que los papas nos aportan a nosotros los colaboradores, el tema de cómo se lleva a cabo, eh, con qué materiales se puede llevar a cabo ese aprendizaje, desarrollar ese aprendizaje, que van a aprender los niños, ese cuestión..." (Educadora B).

Además, la opinión de los colaboradores es fundamental para el desarrollo de la planificación de las experiencias de aprendizaje a desarrollar en cada estación de trabajo pedagógico.

Ejemplo. "...con los colaboradores podemos eh, acordar, el tipo de mm, de material la forma en que se va a enseñar en su estación de trabajo, y obviamente todo lo acordado, es todo dialogado..." (Educadora B).

**Código E.5.** *Los colaboradores aportan desde su experiencia:* El código que describimos a continuación, corresponde al aporte que desarrollan los colaboradores. Dicho aporte, es desarrollado desde la experiencia, es decir, desde su hacer y vivencias.

Ejemplo. "...y cuando los colaboradores están en ese trabajo de interacción con los niños, los colaboradores logran también realizar aportes desde su hacer, desde lo que ellos conocen..." (Educadora B).

En suma, aportan comunicando a los niños y niñas las actividades a desarrollar, mediante diálogos informativos.

Ejemplo. "...de aprendizaje, eh de que cada colaborador de aprendizaje en una primera instancia diera sus ideas aportara eh, y luego eh, ya con los niños en diálogo con ellos y con los colaboradores de aprendizaje, dándoles a conocer a los niños, las formas en que se iba a trabajar en cada estación y para los niños ese tema de tener varias personas es motivador..." (Educadora A).

Comunican su cultura, la promueven y los niños y niñas pueden conocer experiencias culturales que les son conocidas o propias de su vivir.

Ejemplo. "...ellos entregan experiencias en su forma de enseñar, entonces si está presente, tal vez, eh, no de manera tan directa pero si a través de la experiencia de los colaboradores de su cultura, de este lugar que es su cultura, y (Educadora A) ponen atención a situaciones noticiosas y eso, y eso, ellos lo llevan a la sala, tanto son situaciones que se pueden aprovechar, son instancias que se pueden aprovechar con los colaboradores, y se da la oportunidad pero claro, para desarrollar con los colaboradores..."(Educadora A).

Ejemplo. "...cada persona que llega, y que quiera venir a aportar acá al trabajo con los niños, bienvenido sea, tanto yo como la persona que llegue, podemos aprender, estamos hablando del aprendizaje social que se llama, ya, entonces yo creo que cada individuo puede aportar algo, todos nos podemos enriquecer..." (Educadora A).

**Código E.6.** Flexibilidad curricular: El código refiere a la flexibilidad curricular que deben implementar con el trabajo de colaboradores. Se puede implementar variadas actividades, pero siempre es necesario considerar que toda planificación debe considerar un grado de flexibilidad.

Ejemplo. "...eh ¿con los colaboradores?, eh, sí, em, o sea flexibilidad siempre va a ver, siempre va a estar, claro nosotros, yo en ese sentido soy como súper abierta a lo que ellos puedan sugerir..." (Educadora B)

## 5.2.2 Análisis de los resultados desde el discurso de los colaboradores de aprendizajes

A continuación, se desarrolla los códigos y categorías asociados al discurso configurado por los ocho colaboradores de aprendizajes participantes.

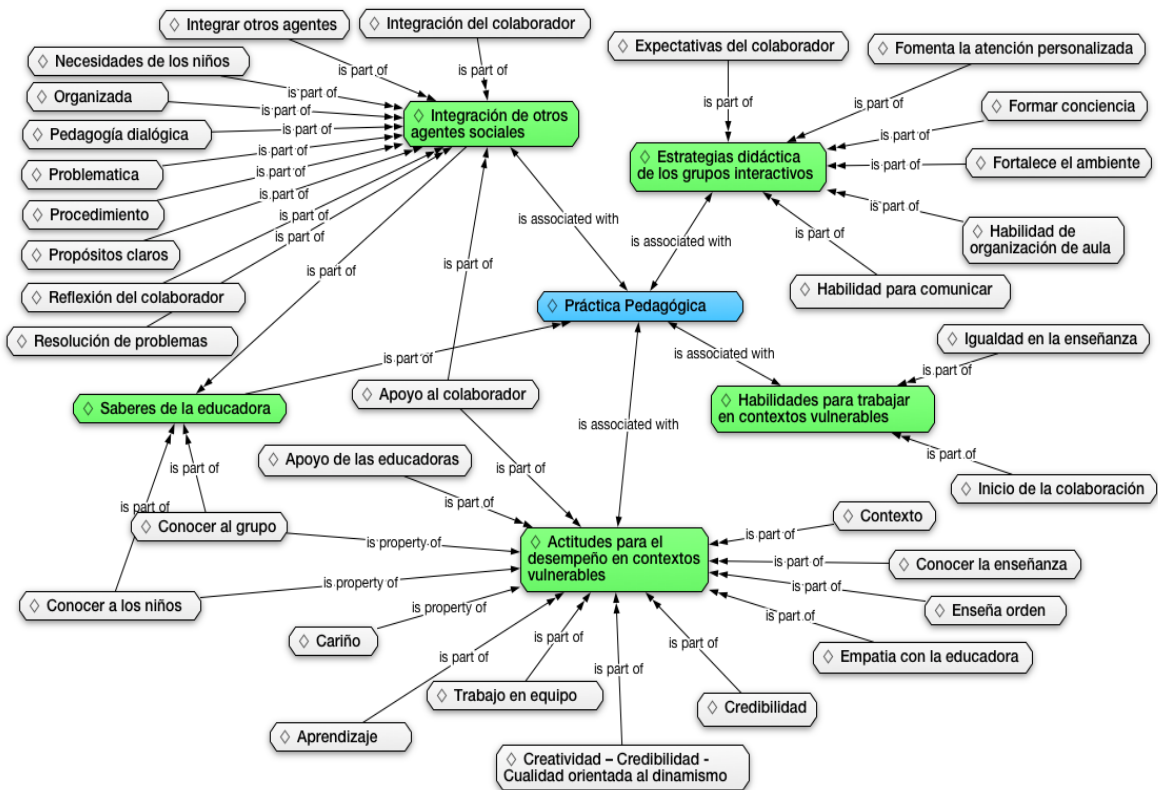


Figura 41: Red semántica códigos y categorías discurso colaboradores.

Como se observa en la red, existen seis códigos claves y centrales en el discurso de los colaboradores, a decir: Actitudes para el desempeño en contextos vulnerables, Habilidades para trabajar en contextos vulnerables, estrategias didácticas de los grupos interactivos, integración de otro agente y saberes de la educadora de párvulos. Todos los códigos se asocian al código central prácticas pedagógicas en contextos vulnerables que se configuró como categoría central del discurso de los colaboradores.

Categoría	Definición	Códigos
F. Actitudes para el desempeño en contextos vulnerables	En la investigación esta categoría se entenderá como las capacidades del deber ser de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos vulnerables.	F.1 Apoyo al colaborador
		F.2 Apoyo de las educadoras
		F.3 Cariño
		F.4 Aprendizaje
		F.5 Trabajo en equipo
		F.6 Creatividad – Credibilidad - Calidad orientada al dinamismo
		F.7 Educadora con más herramientas
		F.8 Empatía con la educadora
		F.9 Enseñar orden
		F.10 Conocer la enseñanza
		F.11 Contexto
G. Habilidades para trabajar en contextos vulnerables	En esta investigación se entenderá como habilidades, las aptitudes, destrezas o capacidades de las educadoras de párvulos para el desempeño en contextos vulnerables.	G.1 Habilidades para trabajar en contextos vulnerables
		G.2 Inicio de la colaboración
		G.3 Igualdad en la enseñanza
H. Estrategia didáctica de los grupos interactivos	Se entenderá como grupos interactivos la estrategia didáctica de organización del aula en la práctica pedagógica guiada por el apoyo de un colaborador de aprendizaje.	H.1 Habilidad para comunicar
		H.2 Habilidad de organización de aula
		H.3 Fortalece el ambiente
		H.4 Formar conciencia
		H.5 Fomenta la atención personalizada
		H.6 Expectativas del colaborador
I. Integración de otros agentes sociales	Se entenderá en el estudio como la oportunidad de incorporar en la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, a nivel de aula a otros agentes sociales para atender los requerimientos de aprendizaje, en el marco de la Pedagogía Dialógica.	I.1 Integración del colaborador
		I.2. Integrar otros agentes
		I.3. Necesidades de los niños
		I.4. Organizada
		I.5. Pedagogía dialógica
		I.6. Problemática
		I.7. Procedimiento
		I.8. Propósitos claros
		I.9. Reflexión del colaborador
		I.10 Resolución de problemas
J. Saberes de la educadora	Se entenderá como los conocimientos que requiere una educadora de párvulos para el desempeño de la práctica pedagógica en contextos vulnerables.	J.1 Conocer a los niños
		J.2 Conocer al grupo

Figura 42 : Cinco categorías, definidas conceptualmente con sus correspondientes 32 códigos asociados, las que emergen de los colaboradores de aprendizajes. Todas estas categoría y códigos se asociación a una gran categoría denominada práctica pedagógica de la educadora de párvulos.



## **F. Categoría Actitudes para el desempeño en contextos vulnerables**

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten sustentar las diferentes categorías que configuran la categoría actitudes para el desempeño en contextos vulnerables. Esta categoría es definida en la investigación como las capacidades del deber ser de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos vulnerables, por lo tanto es relevante para el estudio en tanto que uno de los objetivos específico espera como resultado presentar orientaciones requerimientos de saberes para el desempeño de la prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, desde la percepción de los colaboradores de aprendizaje, en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, la que incorpora las actitudes uno de estos saberes incorpora las actitudes.

En general, los colaboradores describen a la persona con valoraciones actitudinales, y profesionales que dan cuenta de un aprendizaje continuo y de características actitudinales propias de una persona empática.

Ejemplo. "...Debe ser una persona cálida, cercana, positiva, respetuosa e investigadora de lo que va sucediendo..." Colaborador 3.

Ejemplo. "... De estar en constante preparación y búsqueda de nuevas formas de trabajar en los grupos, ya que los párvulos adquieren mucha autonomía y proponen desde sus intereses, por lo tanto debe saber responder a ellos..." Colaborador 3.

Tabla 19

Categoría de análisis: Actitudes para el desempeño en contextos vulnerables

Categoría	Códigos
F. Actitudes para el desempeño en contextos vulnerables	F.1 Apoyo al colaborador
	F.2 Apoyo de las educadoras
	F.3 Cariño
	F.4 Aprendizaje
	F.5 Trabajo en equipo
	F.6 Creatividad – Credibilidad - Calidad orientada al dinamismo
	F.7 Educadora con más herramientas
	F.8 Empatía con la educadora
	F.9 Enseñar orden
	F.10 Conocer la enseñanza
	F.11 Contexto

Esta tabla muestra la categoría actitudes para el desempeño en contextos educativos vulnerables y sus 11 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica Focus group y entrevista aplicada a los colaboradores de aprendizaje, a partir de su experiencia en el contexto educativo situado, marco del estudio.

En lo que sigue, se expone la conceptualización de cada categoría incluyendo una cita como ejemplo de sus códigos constituyentes. Esta categoría es importante para el estudio porque precisamente en el mismo define en uno de sus objetivos dar respuesta a los requerimientos de saberes para un desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad, el que representa un insumo valioso para levantar o construir la propuesta de formación.

**Código F.1. Apoyo al colaborador.** El presente código hace referencia a las vivencias de los colaboradores con las tareas asignadas por la educadora y al apoyo que ella brinda a los colaboradores durante el proceso de aprendizaje – enseñanza de los niños.

Ejemplo. “...La educadora me asigna la tarea de apoyar a los niños en sus aprendizajes, ella nos guía, también recibimos apoyo de su parte cuando estamos desarrollando las experiencias en aula, en cada intervención. Yo apoyo los niños de la sala, les respondo sus preguntas. También uno participa en la planificación de las experiencias porque uno lleva material concreto muy diverso. Ella es muy buena educadora...” Colaborador 5.

**Código F.2. Apoyo de las educadoras.** En complemento con el código anterior, se destaca el apoyo constante de las educadoras en el proceso y se evidencia los cambios que se hacen en relación a la centralidad de los niños y niñas.

Ejemplo. “... Si, reforzaba cuando a uno la veían con dificultad, porque a veces los niños no quieren obedecer, entonces las tías, decían cambiemos la forma de cómo estamos enseñando...” Colaborador 1.

**Código F.3. Cariño.** Un código que nace desde la valoración que realizan los/as colaboradores/as corresponde al afecto que demuestra una educadora con los niños que presentan situaciones durante el desarrollo de las actividades. En concordancia, al destacar en el discurso el cariño, se transforma en una característica que debería poseer una educadora, según la visión de los colaboradores.

Ejemplo. “...Las tías tienen esa capacidad de convencerlos con cariño, ellas revierten una situación difícil como una pataleta. Las tía, la mayoría por lo menos en este colegio, tienen la capacidad de convencer más, incluso que la misma mamá. Entonces los niños desean que llegue el próximo día para ir al colegio....” Colaborador 1.

**Código F.4. Aprendizaje.** El presente código hace referencia a la percepción que los colaboradores tienen sobre la experiencia de aprendizaje y del apoyo que las educadoras brindan para que se pueda generar y potenciar el aprendizaje de niños y niñas.

Ejemplo. "...La educadora de párvulos da a conocer los aprendizajes esperados que está trabajando con los niños, para que cada colaborador cree una actividad relacionada con lo que los niños están aprendiendo. Dentro de los grupos a la educadora le interesa la interacción de los niños con el material y entre ellos estimular el diálogo con el trabajo a realizar...." Colaborador 4.

Ejemplo. "...Si, de todas maneras, ya que al tener la posibilidad de tener más de una sola persona a cargo de la educación y ocupar todos los espacios para aprender no solo el aula". Colaborador 4.

Ejemplo. "Al tener colaboradores que pueden ser parte cercano del entorno a los niños ayuda a que el aprendizaje sea, más cercano y que tenga mayor valor. Al mismo tiempo al interactuar entre más de un grupo y con diferentes actividades, existe la posibilidad de que el mismo aprendizaje se aprenda de diversas formas, dando la posibilidad de que todos los niños aprendan de acuerdo a sus capacidades..." Colaborador 2.

Ejemplo. "...Educar a partir del contexto y necesidades de los niños como punto de partida para planificar las actividades y saber seleccionar los aprendizajes esperados que los niños necesitan para desarrollar sus habilidades..." Colaborador 4.

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.



**Fotografía 5: Aprendizaje en grupos interactivos**

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

Descripción y análisis básico de contenido	Descripción	
	¿Quién?:	Niños y niñas de kínder, guiados por colaboradora de aprendizaje.
	¿Dónde?:	Sala de clases
	¿Qué?:	Desarrollo la clase, mediante la estrategia de los grupos interactivos
	¿Cuándo?:	Segundo semestre de 2015.
	¿Cómo?:	Los niños y niñas están desarrollando la experiencia de aprendizaje relacionada con la cuantificación. El grupo es heterogéneo conformado por niños y niñas. Se aprecian una participación activa. Los niños interactúan con el material dispuesto, esperan su turno.
	(Nivel básico de análisis )	El trabajo pedagógico con grupos reducidos facilita las interacciones efectivas, mediados por un colaborador de aprendizaje que guía el proceso. La participación de los niños facilita el logro de los aprendizajes. Se aprecia un trabajo personalizado y la interactividad la genera el colaborador de aprendizaje. Además de la participación activa y entusiasta del grupo de niños. Esta actitud favorece los aprendizajes, avalado por el principio de emocionalidad.

**Código F 5. Trabajo en grupo:** El presente código resalta la importancia del trabajo en equipo y las oportunidades que brinda trabajar en conjunto. Se entiende que debe formar equipos distintos equipos con todo el personal técnico, pares profesionales y otros profesionales, familia y demás agentes de la comunidad. Asumiendo que las mejores oportunidades de aprendizaje dependen de un trabajo en equipo colaborativo entre todo los participantes.

Ejemplo. "...Sumar a más personas de la comunidad al trabajo para ganar en experiencias y conocimientos..." Colaborador 3.

**Código F.6.** Creatividad – Credibilidad - Calidad orientada al dinamismo. El presente código agrupa distintas características asociadas a la educadora.

En suma, el código asume una relevancia debido a que los factores personales siguen apareciendo en las investigaciones como características promisorias de una educadora de calidad.

La literatura científica realiza su aporte al respecto, a continuación se presentan algunos criterios teóricos básicos a tomar en consideración en la definición de un docente creativo, tal como lo asevera una colaboradora de aprendizaje en el estudio.

1. Poseer alta motivación en relación a lo que realiza, esto permite la implicación afectiva del sujeto y optimiza la utilización de sus potencialidades intelectuales.
2. Poseer flexibilidad e independencia de pensamiento, exhibir capacidad de reflexión y elaboración personal y tener una posición activa y transformadora. Esta capacidad le permite al docente detectar de manera activa y por sí mismo los problemas a solucionar buscando ayuda pertinente.

3. Poseer autoconciencia y autovaloración. Asociada a la creación, descubrir algo nuevo o modificar originalmente. (Mendoza, 2001, p. 72)

Ejemplo. "...Muy creativa..." Colaborador 6.

Ejemplo. "...La educadora de párvulos debe ser guía como es mencionado anteriormente, debe ser un personaje integral que pueda ayudar a los niños a ser autónomos y único..." Colaborador 2.

Ejemplo. "...Muy dinámica..." Colaborador 6.

**Código F.7. Educadora con más herramientas.** El presente código evidencia la necesidad de incorporar más herramientas en el perfil de una educadora. Los colaboradores reconocen que los contextos y tiempos cambian, los niños de hoy requieren mayores herramientas en las educadoras. Por lo anterior, la complejidad de la sociedad es un aspecto principal en el desarrollo del perfil de las educadoras.

Ejemplo. "...La profesora debe tener más herramientas, porque hay casos de niños que tienen muchos problemas de aprendizaje, porque dependen de la condición social en las que ellos viven, para ellos, a veces tienen problemas, dificultades que le afectan a su personalidad, entonces puede que a la tía se le haga más difícil enseñar con problemas a un niño que tiene una vida más relajada y feliz..." Colaborador 3.

En complemento, la educadora, según el colaborador, debe desarrollar y poseer algunas características personales y profesionales.

Ejemplo. "...Debe ser una persona cálida, cercana, positiva, respetuosa e investigadora de lo que va sucediendo..." Colaborador 3.

**Código F.8. Empatía con la educadora.** El código, al igual que otros anteriores, refiere a la dimensión afectiva de las educadoras. Los colaboradores, refieren a la labor de la educadora con valoración de las actividades y funciones que deben cumplir constantemente. Establece vínculos de confianza y de apego, reconociendo explícitamente las fortalezas y capacidades de las niñas y niños a su cargo. Expresa y manifiesta a través de sus acciones, altas

expectativas respecto a los aprendizajes que las niñas y niños pueden alcanzar. Mantiene una actitud alerta para resguardar el bienestar de sus estudiantes, manejando como una oportunidad de aprendizaje las situaciones complejas que se produzcan entre los párvulos. Cuida de la integridad física de las niñas y niños a su cargo, teniendo una actitud alerta ante las situaciones de emergencia o peligro que puedan suceder

Ejemplo. "...Sí, porque igual es como, entender la capacidad que debe tener una educadora de párvulo para enseñar y en este caso, el hecho de enseñar de manera, en forma de grupo interactivo, para el niño es más motivante. Pienso que para eso lo hace, para que el niño se incentive y eso le ayude aprender de forma más entretenida..." Colaborador 6.

Ejemplo. "...Bueno, ella debe ser amable, cariñosa, amar a los niños. Tener vocación por educar, debe ser muy paciente, debe tener entusiasmo por apoyar a otros. Ser comprometida con la educación, valiente, enfrentar los problemas, tener altas expectativas, ser positivo..." Colaborador 5.

**Código F.9. Enseñar orden.** La labor formativa en los primeros años es considerada como fundamental por los colaboradores. Destaca que para poder desarrollar las distintas actividades las educadoras necesitan enseñar orden.

Ejemplo. "...Si, de hecho ellos tienen que aprender, porque en cada sesión iban pasando como de 5 niños, se enseñaba a respetar el orden de cada niño, su tiempo. Aparte del contenido en sí, depende lo que se les pida hacer..." Colaborador 1.

**Código F.10. Conocer la enseñanza.** En el presente código evoca la calidad de las educadoras con la relación existente entre conocimientos y claridad en las explicaciones o enseñanzas. Según Linda Darling-Hammond (2000). Los docentes, educadoras en nuestro caso, que dominan el contenido de su disciplina poseen características promisorias y sus estudiantes aprenden más, evaluando positivamente al docente. Como se puede observar, los colaboradores, valoran el conocimiento que posee la educadora y destacan que: en los hogares no saben cómo aprende el niño y cómo enseñarle.



Ejemplo. "...Sí, para conocer, a tener conocimiento, como se le enseña en el nivel parvulario. En la actividad de acá, como era a nivel de parvulario, porque desde la casa no saben cómo aprenden los niños, entonces, viniendo a colaborar acá uno aprende, entonces sirve para poder practicarlo en la casa, para reforzarlo..." Colaborador 1.

**Código F.11.** *Contexto.* El código contexto hace referencia a la importancia de conocer diversas dimensiones sociales como la clase social, la edad, el género y otras dimensiones sociales tienen una influencia sobre la manera de hablar, expresarse y escribir. Lo anterior, es clave para el desarrollo de los niños en las diversas dimensiones del quehacer correspondiente a la educación de párvulos. El contexto como una situación de comunicación no es algo objetivo sino una construcción subjetiva de las personas, es decir, el niño interpreta determinados modelos y modelos mentales que le asume en su comportamiento.

Por lo tanto, el conocimiento del contexto por parte de las educadoras es clave para el desarrollo de los niños y niñas.

Ejemplo. "...Conocer la realidad en la que está inserto cada niño y sus necesidades, para poder ayudar a cada uno de ellos dando un apoyo y formación educativa y emocional. Proporcionando el desarrollo integral de cada uno de los niños. De esta forma la educadora de párvulos tendrá la capacidad de planificar los aprendizajes de manera adecuada para que estos tengan una buena recepción y acogido por cada uno de los niños..." Colaborador 3.

Ejemplo. "...Muchos del hecho de que debe ponerse en el papel y asumir las situaciones de un contexto en el que generalmente los niños no tienen todas sus necesidades satisfechas, generalmente no son tomados en cuenta y en muchas ocasiones violan sus derechos..." Colaborador 4.

Ejemplo. "...Una educadora, debe conocer: la realidad del contexto, investigar sobre el lugar, la situación familiar, conocer otras experiencias potenciadoras para conocer tomándolo como referencia, pensando en que realidad es distintas, cada niño es distinto..." Colaborador 5.

Principalmente se declara que la educadora de párvulo debe estar preparada para desempeñarse en todo tipo de contextos. Cabe destacar que se plantea como un desafío a la formación por parte de los colaboradores.

Ejemplo. "...La educadora de párvulos debe ser un profesional completo, en donde esté preparada para todo contexto educativo en el que le toque trabajar. En donde la educadora haga un mundo dentro de su sala de clases, en donde se olvide la vulnerabilidad y los problemas que puedan tener fuera de la escuela..." Colaborador 2.

Además, es necesario que la educadora, en contexto, conozca cómo se ha desarrollado el lugar en el cual se inserta la institución. En suma, debe conocer que hay cosas como en variados lugares que pueden condicionar la formación de los niños, pero que también pueden ser una oportunidad para desarrollarse como educadora.

Ejemplo. "...Esto antes era solo era agua y pasto, laguna. De a poco rellenaron por sectores. No había colegios, pero después aparecieron más colegios, casas de media agua. Droga también hay, pero como en todos lados, pero no hay bandas y esas cosas, conflictos no se ven..." Colaborador 1.

### **G. Categoría habilidades para trabajar en contextos vulnerables**

El trabajo en contextos vulnerables es un campo de estudio que ha desarrollado variados conocimiento para la formación de docentes en distintos países. Las educadoras y docentes que se dedican a trabajar en dichos contextos, presentan y desarrollan cualidades que potencian su trabajo. A lo largo del estudio, se ha hecho mención de que no es lo mismo una formación pedagógica para un desempeño profesional en un espacio educativo con todas las condiciones o ambientes de aprendizajes propicios, que un espacio precario donde la situación presenta obstáculos que impiden avanzar hacia los logros de aprendizaje esperados, por esta razón hoy cobra relevancia las comunidades de aprendizaje en torno a las escuelas, en estos contextos desfavorecidos, por los potenciales beneficios que tales

comunidades pueden acarrear en la dinámica irreversible de la sociedad de la información (Castell, 1997). Por tanto, una educador o educadora en su formación requiere una orientación enfocada al trabajo en comunidad, poseer una formación que le habilite para enfrentar los desafíos que matizan estos contextos educativos, donde no sólo es importante ofrecer cariño. Para el estudio es relevante esta categoría porque uno de los objetivos del mismo, contempla develar las necesidades de requerimiento de “saber hacer” de una educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad.

A continuación se desarrollan los códigos asociados a la categoría.

Tabla 20

Categoría de análisis: Habilidades para trabajar en contextos vulnerables

Categoría	Códigos
<b>Habilidades para trabajar en contextos vulnerables</b>	G.1 Habilidades para trabajar en contextos vulnerables
	G.2 Inicio de la colaboración
	G.3 Igualdad en la enseñanza

Esta tabla muestra la categoría habilidades para trabajar o desempeño en contextos vulnerables, con sus 3 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica Focus group y entrevista aplicada a los colaboradores de aprendizaje, a partir de su experiencia en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código G.1. Habilidades para trabajar en contextos vulnerables:** una de las habilidades que debe desarrollar y presentar una educadora en contextos vulnerables es la proactividad. la iniciativa para poder desarrollar un buen trabajo con recursos limitados y en grupos con motivaciones diversas a las académicas, es un desafío y una necesidad para mejorar los contextos.

Ejemplo. “...ser proactiva, dinámica, con ganas de siempre mejorar las cosas, empática en donde pueda hablar con contactos y realizar las redes de apoyo, como es esta con la universidad san Sebastián...” Colaborador 2.

Ejemplo. “... suma, dedicar tiempo para conocer a la comunidad, crear vínculos con los participantes e integrar de esa manera a la comunidad es una habilidad necesaria y que debe ser desarrollada en las educadoras. ...” Colaborador 7.

Ejemplo. "...Investigar ,conocer la comunidad , crear vínculos y hacer partícipe a toda la comunidad y a las familias en el aprendizaje y formación de los niños reforzando hábitos, cumpliendo con horarios, participando de las actividades y de esa manera crear redes con la comunidad a través de bomberos, carabineros , centros asistenciales y etcétera donde los niños puedan estar protegidos. Es por eso que en un centro es muy importante siempre independiente del contexto social hacer un buen diagnóstico, para ver qué medidas tomar y con qué cosas se puede contar..." Colaborador 4.

Los colaboradores valoran el esfuerzo de las educadoras, comprenden la dificultad de la tarea por la situación de cada niño, pero declaran necesario que las educadoras conozcan la realidad de cada niño y niña.

Ejemplo. "...difícilmente puede subsanar la situación de cada niño, pero si debe conocerla y saber cómo anticiparse a situaciones diferentes..." Colaborador 6.

**Código G.2. Inicio de la colaboración.** Una habilidad relevante es dar inicio a las actividades, reclutar colaboradores y formarlos en el rol de colaborador. Por lo anterior, los colaboradores destacan que es una habilidad de las educadoras.

Ejemplo. "...Cuando ella nos pidió colaborar, teníamos cero conocimiento de lo que es educación parvulario, entonces nos tenían que explicar primero nos citó a reuniones, y hay nos explicó, mostró el material didáctico y como había que tratar a los niños y como eran los niños. Y tampoco las actividades debían durar mucho, porque los niños no tienen mucha paciencia..." Colaborador 1.

Ejemplo. "...Creo que los grupos interactivos son de gran ayuda pedagógica, ya que es algo diferente y motiva a los niños a aprender y aplicar nuevos conocimientos y mucho diálogo, mucho diálogo, junto con apoyar la labor educativa de la educadora" Colaborador 1.

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.



*Fotografía 6: Fortalecimiento del ambiente de aprendizaje*

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

<b>Descripción y análisis básico de contenido:</b>	<b>Denotación</b>	
	<i>¿Quién?:</i>	Grupo de Transición NT2, colaboradora de aprendizaje abuela y técnico del nivel.
	<i>¿Dónde?:</i>	Sala de clases
	<i>¿Qué?:</i>	El grupo se reúne para comentar la experiencia a desarrollar.
	<i>¿Cuándo?:</i>	Primer semestre 2016 Inicia el desarrollo de las actividades planificadas.
	<i>¿Cómo?:</i>	El grupo se reúne en círculo para escuchar las indicaciones iniciales de la educadora de párvulos. Ella rescata los aprendizajes previos y los relaciona con el desarrollo de la actividad planificada. Cada colaborador de aprendizaje socializa la tarea que realizará en su mesa de trabajo. Corresponde a un espacio pedagógico de relevancia para dar inicio al desarrollo de la experiencia de aprendizaje planificada.
	<i>(Análisis básico de contenido )</i>	Organizar el grupo en círculo, facilita que todos los agentes se comuniquen verbal o gestualmente. Iniciar la práctica pedagógica a través de la vinculación de los aprendizajes previos con el diseño curricular a desarrollar permite fortalecer los ambientes para la construcción de nuevos conocimientos.

**Código G.3. Igualdad en la enseñanza.** El presente código más que una habilidad es una declaración de principios, es decir, los colaboradores configuran desde su experiencia que la educadora debe brindar igualdad de enseñanza a los niños y niñas.

Ejemplo. "...El colegio que sea, la educadora debe entregar la misma enseñanza, sea o no vulnerable..." Colaborador 1.

## **H. Categoría Estrategias didáctica de los grupos interactivos**

En el apartado que sigue, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten sustentar la configuración de la categoría estrategias didácticas de los grupos interactivos.

La estrategia, refiere al conjunto de experiencias, situaciones y actividades que la educadora planifica y desarrolla para el aprendizaje de los niños y niñas. De tal manera, los niños pueden construir y de construir su propio aprendizaje. Los colaboradores, observan lo anterior, como una labor central de la educadora.

Ejemplo. "...La Educadora conoce de la metodología de trabajo, está involucrada y la vive con entusiasmo..." Colaborador 3.

Ejemplo. "...Es fundamental ya que la metodología requiere de agentes educativos que trabajen en los diferentes grupos, por lo tanto me sumo al grupo de colaboradores para hacer vida el trabajo...." Colaborador 3.

La categoría se compone de los siguientes códigos que serán descritos para sustentar la existencia de la categoría. A continuación se presenta la familia de códigos que configura la categoría estrategia didáctica de los grupos interactivos.

Tabla 21

*Categoría de análisis: Estrategia didáctica de los grupos interactivos*

Categoría	Códigos
<b>H.Estrategias didáctica de los grupos interactivos</b>	H.1 Habilidad para comunicar
	H.2 Habilidad de organización de aula
	H.3 Fortalece el ambiente
	H.4 Formar conciencia
	H.5 Fomenta la atención personalizada
	H.6 Expectativas del colaborador

Esta tabla muestra la categoría estrategias didácticas de los grupos interactivos compuesta por 6 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica Focus group y entrevista aplicada a los colaboradores de aprendizaje, a partir de su experiencia en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código H.1. Habilidad para comunicar.** El siguiente y último código que compone la categoría de la estrategia del trabajo en grupos, da cuenta de la necesidad de comprensión entre los participantes. Un factor principal en los procesos de enseñanza aprendizaje corresponden al acto comunicativo, comprender y ser comprendido es necesidad humana esencial en los primeros años de vida. *Los colaboradores destacan que una educadora debe ser una buena comunicadora con diversos tipos de personas de distintas edades y características.*

Ejemplo. "...Ser una buena comunicadora, saber trabajar con adultos, debe saber escuchar y trabajar en equipo... Colaborador 3.

Lo anterior, se acentúa en algunos contextos donde existen a diario algunos eventos críticos asociados a los procesos de aprendizaje.

Ejemplo. "...Ceo que en este tipo de colegio hay que enfrentar situaciones como robos, niños con carencia de todo tipo hasta de afecto y la educadora debe estar preparada. La comunicación con los padres es un desafío, el compromiso de los padres, que muchas veces no atiende a sus hijos..." Colaborador 5.

En complemento, la comunicación es clave para lograr establecer redes de apoyo con la comunidad y para trabajar con personas.

Ejemplo. "...Para establecer redes de apoyo con la comunidad la educadora creo que debe saber cómo llegar a la comunidad, conocer las instituciones que le puedan colaborar, porque no es un trabajo que deba realizarlo sola, necesita de otras personas, también debe ser muy dialógica, porque eso le abre espacios. Liderazgo, desarrollo de una personalidad comprometida, ser responsable..." Colaborador 5.

Ejemplo. "...Trabajar con otras personas de la comunidad es muy valioso porque se rescata la pertinencia de la comunidad, además los niños desean que vaya la familia que los padres entren a la escuela. El contexto es una oportunidad, es un desafío para promover cambios en los niños..." Colaborador 4.

**Código H.2.** *Habilidad de organización de aula.* En el presente código se destaca la habilidad de organizar un aula, los espacios en educación son considerados fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas. En complemento, los colaboradores observan como principal la capacidad de la educadora para organizar los espacios y brindar lugares de experiencia de aprendizaje y desarrollo a los diversos niños.

"...Debe saber hacer planificaciones en la que se incorpore a otras personas o las familia, asimismo, debe hacer las clases entretenidas que los niños sientan deseo de participar, debe saber hacer proyectos que mejoren la situación en la que se encuentran los niños. Hacer diagnóstico para abordar proyectos de mejora, no sin antes como el contexto situado..." Colaborador 5.

**Código H.3.** *Fortalece el ambiente.* Los colaboradores participantes de la investigación configuran el código fortalece el ambiente como una de las tareas de la educadora. En suma, la tarea resulta clave para el desarrollo de niños y niñas, sobrepasando lo educativo e incorporando los derechos del niño como la guía de las actividades de la educadora.



Ejemplo. "...Lo que significa que debe no sólo educar a los niños, también a los padres porque ellos deben saber que están atentando contra los derechos de los niños, ellos deben tener modelos de referencia y los padres deben ser uno de ellos, claro con apoyo de la educadora..." Colaboradores 5.

**Código H.4. Formar conciencia.** El código que se desarrolla a continuación, alude a una función social de la educadora. Escala el trabajo con los niños a su contexto inmediato, con el fin de formar a las personas que rodean al niño o niña, de tal manera generar comunidad para el apoyo del desarrollo del niño.

Ejemplo. "...El trabajo de la educadora es hacer conciencia en la comunidad y en las familias lo importante que es el cuidado de los niños y la importancia de la educación en los primeros cinco años de vida. La educadora debe ser una formadora de conciencia y de niños íntegros para el desarrollo en su futuro..." Colaborador 4.

Ejemplo. "...Para establecer redes de apoyo con la comunidad la educadora creo que debe saber cómo llegar a la comunidad, conocer las instituciones que le puedan colaborar, porque no es un trabajo que deba realizarlo sola, necesita de otras personas, también debe ser muy dialógica, porque eso le abre espacios. Liderazgo, desarrollo de una personalidad comprometida, ser responsable..." Colaborador 5.

**Código H.5. Fomenta la atención personalizada.** El presente código dice relación con la atención y el tipo de dedicación de la educadora hacia los estudiantes. Además, posee una clara percepción o conceptualización de las características de la educadora.

Ejemplo. "...Que continúe fomentando un trabajo con la comunidad, eso le ayuda a los niños a mirar otros mundos, y que sí nosotros pudimos ellos también pueden. Más observadora con los niños, mayor relación con la familia y la comunidad..." Colaborador 5.

Ejemplo.

- La educadora debe tener muy claro que desea desarrollar en los niños
- Para ello debe conocerlos muy bien.
- Debe tener conversaciones previas con las colaboradoras de las otras estaciones.

- Debe explicar claramente que desea que pase en cada grupo y en cada estación.
- Debe manejar los tiempos y cerrar con lo que aprendimos todos...” Colaborador 6.



Fotografía 7: Fomento de la atención personalizada

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

Descripción y análisis básico de contenido	<b>Descripción</b>	
	<i>¿Quién?:</i>	Grupo de niños y niñas de 4 años (NT1). Colaboradora: académica
	<i>¿Dónde?:</i>	Sala de clases
	<i>¿Qué?:</i>	Construyen sus aprendizajes organizados en grupos interactivos.
	<i>¿Cuándo?:</i>	Primer semestre de 2015
	<i>¿Cómo?:</i>	El aprendizaje se orienta a construir patrones desde el núcleo de razonamiento lógico matemático. Aprendizaje mediados por un colaborador de aprendizaje. Los grupos pequeños favorecen la atención personalizada.
<i>Nivel básico de análisis</i>	Los espacios para la atención personalizada en educación parvularia, representan una auténtica educación, considerando que cada niño es un ser con estilo de aprendizaje diferenciado, aprendizajes previos potencialidades, dificultades y experiencias diferenciadas, ya que es imposible atender sus individuales en un grupo numeroso, al mismo tiempo que se posibilita la interacción.	

**Código H.6.** *Expectativas del colaborador.* Las expectativas corresponden a un factor importante en los procesos educativos. Según Woolfolk (2006) las expectativas poseen una fuerte correlación con el éxito académico de los estudiantes. Un profesor que comunica expectativas altas puede influir en el rendimiento de los estudiantes y un profesor que comunica bajas expectativas impacta de manera inversa en sus estudiantes. En el caso de la investigación desarrollada, los colaboradores poseen altas expectativas de la educadora, pero al mismo tiempo quien se integra como colaborador de aprendizaje también posee altas expectativas de los logros alcanzados por los niños(as), manifestándolo como un aporte para que los niños (as) puedan construir nuevos aprendizajes.

Ejemplo. "...Es muy importante, ya que nosotros como colaboradores reforzamos y esperamos que los niños apliquen los aprendizajes esperados que la educadora está trabajando con ellos. Aportamos como colaboradores diversas estrategias para que los niños construyan su aprendizaje sobre diversos temas, esperamos que todos aprendan..."  
Colaborador 4.

## **I. Categoría Integración de otros agentes sociales**

La siguiente categoría desarrolla el proceso de integración de diversos agentes sociales a los procesos de enseñanza –aprendizaje y las problemáticas asociadas a la integración. Esta categoría es relevante para la investigación por que la pedagogía Dialógica Enlazando Mundos asume la estrategia didáctica de los grupos interactivos, estos grupos son liderados por agentes sociales que se incorporan al aula, supuestamente para aportar pedagógicamente, dinamizando el aula a través del diálogo para enriquecer los aprendizajes de los párvulos.

A continuación se desarrollan los códigos asociados a la categoría.

Tabla 22

Categoría de análisis: *Integración de otros agentes sociales*

Categoría	Códigos
<b>I. Integración de otros agentes sociales</b>	I.1. Integración del colaborador
	I.2. Integrar otros agentes
	I.3. Necesidades de los niños
	I.4. Organizada
	I.5. Pedagogía dialógica
	I.6. Problemática
	I.7. Procedimiento
	I.8. Propósitos claros
	I.9. Reflexión del colaborador
	I.10. Resolución de problemas

Esta tabla muestra la categoría integración de otros agentes sociales compuesta por 10 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica Focus group y entrevista aplicada a los colaboradores de aprendizaje, a partir de su experiencia en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código I.1.** *Integración del colaborador.* El siguiente código desarrolla la experiencia de los colaboradores al ser integrados en los procesos de aprendizaje de los niños.

Ejemplo. "...La educadora nos integra haciéndonos partícipes desde el primer momento, ella nos presenta a todos los niños(as), nos integra reconociendo que somos un aporte, es muy amable, no es fácil que un profesor deje entrar a distintas personas a la sala de clases, pero ella lo hace, creo que es muy valioso porque significa que ella lo que desea es que los niños tengamos posibilidades de aprender...." Colaborador 6.

La educadora que desarrolla una iniciativa como la experiencia de la tesis no puede ser egoísta, debe compartir con los colaboradores y confiar en el trabajo de sus colaboradores.

Ejemplo. "...No puede ser egoísta, debe compartir con los colaboradores y confiar en el trabajo de ellos..." Colaborador 6.

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.



*Fotografía 8 : Integración de otros agentes a la labor pedagógica*

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

<i>Descripción y análisis básico de contenido</i>	<b>Descripción</b>	
	<i>¿Quién?:</i>	Colaboradores de aprendizaje: madre y una estudiante de una universidad de la región. Los niños y niñas pertenecen al nivel de kínder, es un grupo integrado por niño y niñas.
	<i>¿Dónde?:</i>	Ubicados en la sala de clases.
	<i>¿Qué?:</i>	Experiencia pedagógica orientada a la motricidad fina.
	<i>¿Cuándo?:</i>	Segundo semestre de 2015. Integrados en grupos interactivos
	<i>¿Cómo?:</i>	Este grupo desarrolla una experiencia de aprendizaje guiada por dos agentes sociales en el aula, una madre o apoderada y una estudiante de educación parvularia. Se trabaja motricidad fina, a partir del uso de plastilina. Respondiendo a lo que habían advertido la semana anterior, quienes señalaban que deseaban aprender con este material.
	<i>(Nivel básico de análisis )</i>	Con la incorporación de agentes sociales al aula se multiplican las interacciones, aportando capital cultural. Los colaboradores de aprendizaje dinamizan un aula pasiva y la transforman en un aula interactiva, donde fluye el diálogo como herramienta de aprendizaje.

**Código I.2.** *Integrar otros agentes.* El siguiente código da cuenta del proceso en el cual se invitó a cada participante a pertenecer al grupo de colaboradores. Espacio que generó un ambiente de diálogo y participación.

Ejemplo. “...Invitación, motivación, espacios de diálogo y participación activa...” Colaborador1.

**Código I.3.** *Necesidades de los niños.* Los niños necesitan ser educados a partir de su contexto y necesidades. Por lo anterior, los colaboradores deben considerar esos aspectos como un punto de partida, junto con las educadoras.

Ejemplo. “...Educar a partir del contexto y necesidades de los niños como punto de partida para planificar las actividades y saber seleccionar los aprendizajes esperados que los niños necesitan para desarrollar sus habilidades...” Colaborador 4.

**Código I.4.** *Organizada.* La educadora que desarrolla actividades de innovación y de trabajo con colaboradores debe ser una educadora organizada. Además, debe potenciar el aprendizaje de los niños como centro de su actividad.

Ejemplo. “...potencia los aprendizajes de los niños en estas comunidades, primero porque hay más personas que apoyamos a los niños, y no sólo la educadora, los niños tienen más espacios para conocer a otras personas, interactúan con más personas...” Colaborador 5.

Ejemplo “...Debe ordenar y aclarar a los niños las normas de este trabajo...” Colaborador 6.

Ejemplo “...Relajada y ordenada...” Colaborador 6.

**Código I.5.** *Pedagogía Dialógica:* El siguiente código ubica a la pedagogía dialógica como una oportunidad en contextos de vulnerabilidad.

Ejemplo. "...La pedagogía dialógica en situaciones vulnerables es sinónimo de oportunidad, ya que viene de una construcción de nivelación y aprendizaje para personas adultas que no habían tenido las oportunidades para educarse..." Colaborador 4.

Código I.6. Problemática: el siguiente código revela la existencia de una problemática en el espacio de los niños, tema que es parte de la percepción de los colaboradores.

Ejemplo. "...El espacio de los niños es muy reducido, el lugar, el colegio el problema que tienen es el patio por la tierra..." Colaborador 6.

Códigos I.7. Procedimiento. Los colaboradores destacan el procedimiento que ellos observan para integrar a los colaboradores en los procesos.

Ejemplo. "...La educadora entrega el material a la colaboradora y le explicaba a la que se iba hacer cargo de la sesión. Todas las sesiones eran distintas pero relacionadas a lo mismo...." Colaborador 1.

Código I.8. *Propósitos claros*. Los propósitos de los educadores, que comprenden rápidamente los colaboradores son: saber planificar, organizar y tener claro donde se quiere llegar. Las educadoras poseen eso por la experiencia y es lo que comunican y donde apoyan a los colaboradores.

Ejemplo. "...Saber planificar en forma clara, saber ser guía y mediadora de los aprendizajes, debe saber incorporar estrategias de evaluación que se relacionen con la pedagogía dialógica..." Colaborador 3.

Ejemplo. "...Saber organizar los aprendizajes que desea trabajar..." Colaborador 6.

Ejemplo. "...Tener claro para donde quiere llevar a su grupo de niños..." Colaborador 6.

Código I.9. *Reflexión del colaborador*. El código presentado a continuación, da cuenta de la reflexión que un colaborador desarrolla sobre el agrado de los niños con las actividades.



Ejemplo. "...Claro, si los niños les había agrado, de todas las actividades por las que ellos pasaron, cuales los motivaron más y si, ellos tenían curiosidad de lo que les iba a tocar en la otra sesión y ellos se alegraban de ver a las otras tías porque en esas actividades, les resulta grato aprender de esa forma..." Colaborador 1.

*Código I.10. Resolución de problemas.* Los eventos críticos y las situaciones problemáticas son parte de diario vivir de los jardines y escuelas. Por lo tanto, la resolución de problemas es un aprendizaje que debe ser trabajado y desarrollado por parte de educadoras y colaboradores.

Ejemplo. "...Si, igual era difícil, porque ellos deben aprender a esperar su turno, porque ellos siempre quieren ser primero, porque ellos quieren hacerlo a la manera que ellos quieren, entonces uno tiene que explicarles. Ellos ven el material en la mesa y lo toman y hacen lo que se les ocurre en el momento y sin esperar la explicación en el momento. Pero, a medida que fueron realizándose más clases de lo mismo, ellos esperaban la instrucción, esperaban su turno y estaban contentos del sistema, de trabajar en grupos interactivos..." Colaborador 1.

## **J. Categoría Saberes de la Educadora.**

Finalmente, se cierra con la categoría saberes de la educadora donde destaca: el conocimiento de los grupos y conocer a los niños, ésta permite el conocimiento de la realidad de los niños. Importante para el estudio en tanto que apoya la construcción de conocimiento en relación a los requerimientos de formación para el desempeño en contextos vulnerables, y que surge como resultado del estudio de la sistematización de las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos.

Tabla 23

Categoría de análisis: Saberes de la educadora de párvulos

Categoría	Códigos
<b>Saberes de la educadora de párvulos</b>	J.1. Conocer al grupo
	J.2. Conocer a los niños

Esta tabla muestra la categoría saberes de la educadora de párvulos compuesta por 2 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica focus group y entrevista aplicada a los colaboradores de aprendizaje, a partir de su experiencia en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código J.1. Conocer al grupo.** El código a continuación desarrollado, se relaciona con las competencias de la educadora como son conocer al niño y conocer al grupo. Lo anterior, complementa pero agrega un nivel relevante al niño en grupo y en sus actividades aprendizaje.

Ejemplo. "...Debe aprender a conocer la comunidad, la cultura, a los niños a las familias, no puede empezar a trabajar si no los conoce. Debe conocer formas para apoyar a los niños a aprender, debe conocer instituciones cercanas que le pueden apoyar...." Colaborador 5.

Ejemplo. "...Debe tener claridad de cómo es su grupo..." Colaborador 3.

Ejemplo. "...La educadora debe saber manejar el grupo, contener a los párvulos y saber ser guía frente a los aprendizajes de los niños con el propósito de que los niños y niñas sean los protagonistas de sus aprendizajes y propias experiencias..." Colaborador 2.

Ejemplo. "...Muchos del hecho de que debe ponerse en el papel y asumir las situaciones de un contexto en el que generalmente los niños no tienen todas sus necesidades satisfechas, generalmente no son tomados en cuenta y en muchas ocasiones violan sus derechos. Se necesita una educadora que a través de las bases curriculares busque los aprendizajes necesarios para los niños, buscando las estrategias adecuadas sin olvidar

en el contexto que está inserto en centro educativo. El trabajo de la educadora es hacer conciencia en la comunidad y en las familias lo importante que es el cuidado de los niños y la importancia de la educación en los primeros cinco años de vida. La educadora debe ser una formadora de conciencia y de niños íntegros para el desarrollo en su futuro...” Colaborador 4.

Finalmente, destaca la habilidad de conocer cómo trabajar en equipo y trabajar con otras personas para potenciar el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas.

Ejemplo. “...Yo creo que debe conocer cómo trabajar en equipo, trabajar con otras personas, debe pensar que todos los niños pueden aprender, ser alegre, tener paciencia, vocación, querer a los niños...” Colaborador 6

**Código J.2.** *Conocer a los niños.* Al reconstruir la experiencia de colaborador, los participantes configuran una competencia clave en una educadora, es decir, el conocer a todos sus estudiantes. Dicho código apunta a la habilidad de una educadora de conocer las individualidades de los niños y niñas, ser capaz de concatenar algunas situaciones contextuales con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, de cuidar de aspectos como la salud.

Ejemplo. “...Debe conocer los ritmos de aprendizaje que tienen los párvulos y debe ser un agente motivador y encantador de la comunidad para lograr tener buenos colaboradores...” Colaborador 3.

Ejemplo. “...Conocer la realidad en la que está inserto cada niño y sus necesidades, para poder ayudar a cada una de ellos dando un apoyo y formación educativa y emocional. Proporcionando el desarrollo integral de cada uno de los niños. De esta forma la educadora de párvulos tendrá la capacidad de planificar los aprendizajes de manera adecuada para que estos tengan una buena recepción y acogido por cada uno de los niños...” Colaborador 4.

Ejemplo. “...Educar a partir del contexto y necesidades de los niños como punto de partida para planificar las actividades y saber seleccionar los aprendizajes esperados que los niños necesitan para desarrollar sus habilidades...” Colaborador 3.

Ejemplo. "...La educadora de párvulos debe saber cuál es el contexto en el que vive cada niño, y saber cuál es el núcleo familiar con el que vive..." Colaborador 2.

Ejemplo. "...En necesario que la educadora sepa cómo vive, donde vive y cuál es el ingreso socioeconómico que recibe en su casa, además de tener el diagnóstico para saber cuáles son las capacidades para comenzar a hacer las experiencias de aprendizaje..." Colaborador 5.

Ejemplo. "...Debe conocer los ritmos de aprendizaje que tienen los párvulos y debe ser un agente motivador y encantador de la comunidad para lograr tener buenos colaboradores..." Colaborador 3.

Ejemplo 4. "...Es importante que la educadora establezca una relación con el niño..." Colaborador 4.

Ejemplo. "...Yo miro a los niños con todos sus dientes careados, ella debe promover la higiene de los niños..." Colaborador 5.

### 5.2.3 Análisis de los resultados del discurso de jefatura de Unidad Técnico Pedagógica (UTP)

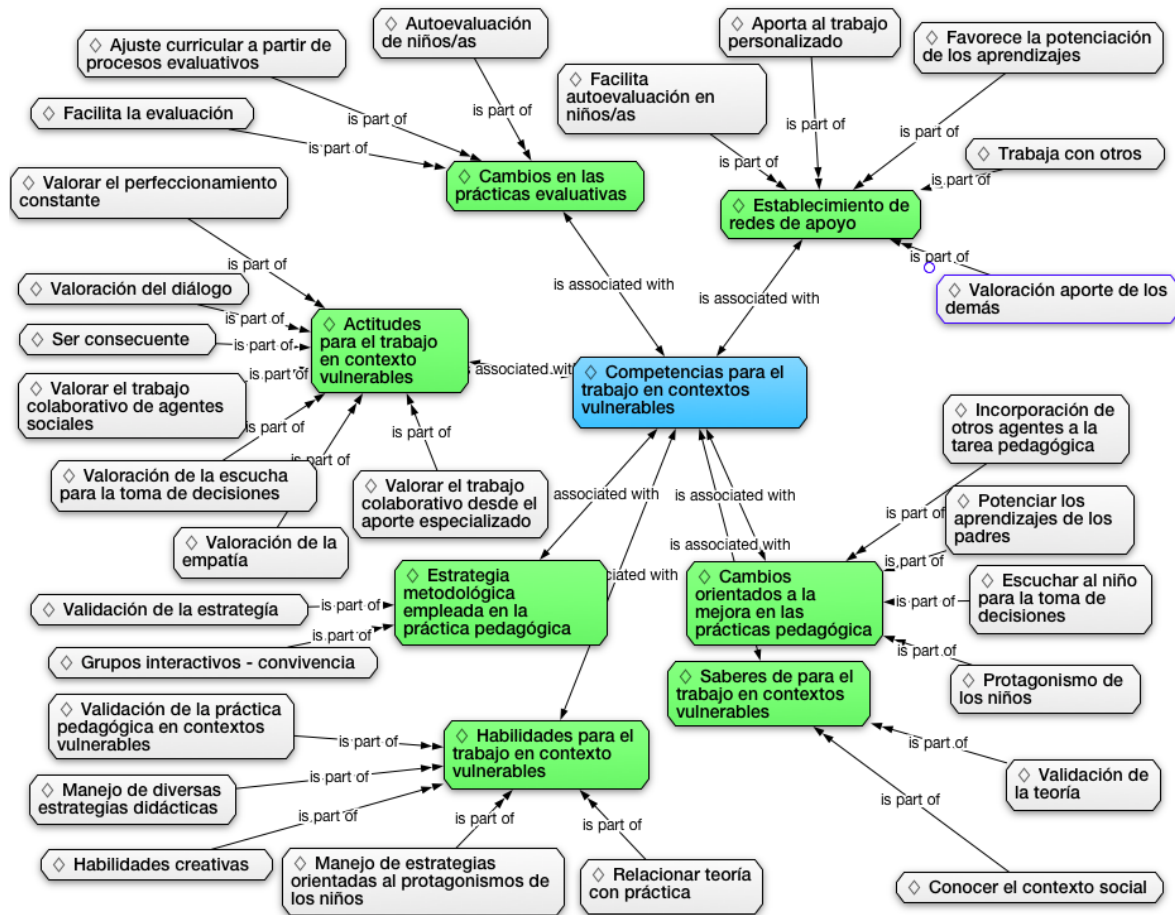


Figura 43: Red semántica códigos y categorías desde el discurso de la Unidad Técnica Pedagógica. En la anterior figura, se observa la configuración de categorías que sustentan las competencias para el trabajo en contextos vulnerables realizado por la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica. Dicha categoría central se asocia con habilidades para el trabajo en contextos vulnerables, estrategias metodológicas en la práctica, actitud para el trabajo en contexto vulnerable, cambios en la práctica evaluativa, establecimiento redes de apoyo, cambios orientados a la mejora en las prácticas pedagógicas y saberes para el trabajo en contexto de vulnerabilidad. Fuente: elaboración propia.

En el presente apartado se desarrollan los códigos y categorías asociados al discurso de la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP)

Categoría	Definición	Códigos
K. Estrategia metodológica empleada en la práctica pedagógica	Se entenderá como grupos interactivos la estrategia didáctica de organización del aula en la práctica pedagógica guiada por el apoyo de un colaborador de aprendizaje.	K.1 Grupos interactivos favorecen la convivencia
		K.2 Validación de la estrategia
M.Actitudes para el trabajo en contextos vulnerables	En la investigación esta categoría se entenderá como las capacidades del deber ser de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos vulnerables.	M.1 Valorar el perfeccionamiento constante
		M.2 Valoración del diálogo
		M.3 Ser consecuente
		M.4 Valorar el trabajo colaborativo de agentes sociales
		M.5 Valoración de la escucha para la toma de decisiones
		M.6 Valora la empatía
		M.7 Valorar el trabajo colaborativo desde el aporte especializado
Cambios en la práctica evaluativa	Esta categoría se comprende como las prácticas que han representado cambios en la evaluación, marco de acuerdo a las orientaciones de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, en contextos educativos vulnerables en educación parvularia.	N.1 Autoevaluación de los niños
		N.2 Ajuste curricular a partir de los procesos evaluativos
		N.3 Facilita la autoevaluación
N.Establecimiento de apoyo	Se entiende esta categoría como las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la educadora de párvulos al establecer vínculos de colaboración como apoyo al desempeño laboral.	N.1 Facilita la autoevaluación desde los párvulos
		N.2 Aporta al trabajo personalizado
		N.3 Favorecen la potenciación de los aprendizajes
		N.4 Trabajar con otros
		N.5 Valoración aporte de los demás
O. Cambios orientados a mejorar la práctica pedagógica	Esta categoría se comprende como la incorporación de prácticas que han representado cambios orientados a la mejora en el desarrollo del desempeño pedagógico de la educadora de párvulos, siguiendo las orientaciones de la Pedagogía dialógica Enlazando Mundos, en contextos vulnerables.	O.1 Incorporación de otros agentes a la tarea pedagógica
		O.2 Potenciar los aprendizajes de los padres
		O.3 Escuchar al niño para la toma de decisiones
		O.4 Protagonismo de los niños
P.Saberes para el trabajo en contextos vulnerables	Se entenderá como los conocimientos que requiere una educadora de párvulos para el desempeño de la práctica pedagógica en contextos vulnerables.	P.1 Validación de la teoría
		P.2 Conocer el contexto social
Q.Habilidades para el trabajo en contextos vulnerables	En esta investigación se entenderá como habilidades, las aptitudes, destrezas o capacidades de las educadoras de párvulos para el desempeño en contextos vulnerables.	Q.1 Relacionar la teoría con la práctica
		Q.2 Manejo de estrategias orientadas al protagonismo de los niños
		Q.3 Habilidades creativas
		Q.4 Manejo de diversas estrategias de aprendizajes
		Q.5 Validación de la práctica pedagógica en contextos vulnerables

Figura 44: Siete categorías, definidas conceptualmente con sus correspondientes 28 códigos asociados en total. Todas estas categoría y códigos se asociación a una gran categoría denominada competencias para el trabajo en contextos de vulnerabilidad, de la educadora de párvulos.

## K. Categoría: Estrategia metodológica empleada en la práctica pedagógica

A continuación se desarrollan los códigos que dan sustento a la categoría estrategias metodológicas.

Tabla 24

*Categoría de análisis: Estrategia metodológica empleada en la práctica pedagógica*

Categoría	Códigos
<b>Estrategia metodológica empleada en la práctica pedagógica</b>	K.1. Grupos interactivos favorecen la convivencia
	K.2. Validación de la estrategia

Esta tabla muestra la categoría estrategia metodológica empleada en las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos compuesta por 2 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica de la entrevista aplicada a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa, a partir de su experiencia laboral en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código K.1 Grupos interactivos favorecen la convivencia.** En complemento con el código anterior, emerge en el discurso la valoración por el trabajo en grupos interactivos. Esta categoría es relevante para el estudio ya que la literatura científica advierte que esta estrategia de los grupos interactivos permite potenciar los aprendizajes y la convivencia, al multiplicar las interacciones, se aumenta el tiempo de las experiencias, motiva a quienes están aprendiendo, mientras que todos los niños y niñas tiene las mismas oportunidad de aprendizaje.

Ejemplo. "...Yo creo que sí y en grupos interactivos, nosotros no solamente lo hemos replicado en educación parvularia, sino que también en educación básica, y es cuando menos problemas por ejemplo de relaciones interpersonales se provocan en la sala..." (AC).

Ejemplo. "...porque en contexto tradicional, los niños están más propensos a realizar acciones inadecuadas que pueden considerar los docentes, están más propensos a molestar a otros, en cambio, con los grupos interactivos eso

disminuye notablemente, porque los niños están pensando que es lo que viene en la otra estación, con que los van a sorprender entonces eso provoca climas de aulas positivos, entonces en contextos vulnerables es bastante beneficioso...” (AC).

**Código K.2 Validación de la estrategia.** El presente código hace referencia a las fortalezas relacionales que la UTP, realiza en relación a los grupos interactivos, considerando que todos los agentes participantes se potencian al transformar el aula tradicional a un aula interactiva, para potenciar el ambiente de aprendizaje.

Ejemplo. “El trabajo de grupo interactivo ha sido beneficioso tanto para los niños como los agentes y colaboradores del aprendizaje y las educadoras...” (AC).

### **M. Categoría actitudes para el trabajo en contexto vulnerable**

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten sustentar la categoría actitudes para el trabajo en contexto. La presente categoría se proyecta como configuradora de un conjunto de rasgos y capacidades que una educadora debería certificar para trabajar en contextos de vulnerabilidad (Hawes y Corvalán (2005). El perfil puede tener dos orientaciones: a) perfil como conjunto de rasgos identificadores de competencia en sujetos y b) el perfil como caracterización de un sujeto que sea desempeñado en la profesión durante un tiempo razonable. En la siguiente categoría se orienta al perfil como caracterización de un sujeto.



Tabla 25

*Categoría actitudes para el trabajo en contexto vulnerables*

Categoría	Códigos
<b>M. Actitudes para el trabajo en contexto vulnerables</b>	M.1 .Valorar el perfeccionamiento constante
	M.2 Valoración del diálogo
	M.3 Ser consecuente
	M.4 Valorar el trabajo colaborativo de agentes sociales
	M.5 Valoración de la escucha para la toma de decisiones
	M.6 Valoración de la empatía
	M.7 Valorar el trabajo colaborativo desde el aporte especializado

Esta tabla muestra la categoría estrategia metodológica empleada en las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos compuesta por 7 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica de la entrevista aplicada a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa, a partir de su experiencia laboral en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código M.1.** *Valorar el perfeccionamiento constante.* El desarrollo profesional se ha considerado como clave para la mejora del sistema educativo y del aprendizaje de los estudiantes. La educadora que se desempeña en contexto de vulnerabilidad debe valorar y perfeccionarse constantemente.

Ejemplo. "...Debe perfeccionarse constantemente, búsqueda de conocimientos, abrirse a conocer más..." ( AC).

Ejemplo. "...Bien es cierto las carreras o las mallas curriculares de estas carreras de formación no pueden tener todo, por ende, las educadoras deben seguir buscando..." (AC).

**Código M.2.** *Valoración del diálogo.* El siguiente código integra el diálogo como la posibilidad de comprender y mejorar el aprendizaje de los niños con los niños. Desde los planteamientos de Paulo Freire la práctica educativa desde la transmisión de conocimiento es opuesta al diálogo, como lo manifestaba en sus palabras (Freire,1975) "expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación" (p.14). Constituye un eje motor y motivador para que se entretengan realidades al interior de los grupos interactivos.

Ejemplo. "...entonces si se dialoga o que este dialogo sea significativo, creo que va haciendo que las personas que estén involucradas tengan una suerte de cumplimiento entonces yo creo que para los niños es significativos porque saben en qué momento deben expresar las distintas opiniones..." ( AC).

**Código M.3.** *Ser consecuente.* Este código surge desde la convicción que la educadora de párvulos en el desempeño profesional en contexto vulnerable requiere actuar como modelo de referencia. La educadora se transforma un ejemplo a imitar, por lo tanto requiere ser coherente en su actuar, en su pensar y en su hacer y ser.

Ejemplo "...una educadora de párvulo debe predicar con el ejemplo..." (AC)..

Ejemplo. "...Si voy a trabajar de formación personal social, soy yo la primera llamada en respetar los puntos de vista de otros..." (AC).

**Código M.4.** *Valorar el trabajo colaborativo de agentes sociales.* La educadora en el contexto estudiado necesita saber trabajar en equipo y en redes, necesita integrar diversos colaboradores en las experiencias de aprendizaje.

Ejemplo. "...También una educadora sobre todo en este contexto vulnerable, debe saber trabajar con otros, con otros que están fuera del área de educación, buscar la colaboración..." ( AC).

Ejemplo. "...Se podría decir que es el trabajo en redes y colaborativo..." (AC).

**Código M.5.** *Valoración de la escucha para la toma de decisiones.* El presente código expone la valoración de incorporar a los niños en las planificaciones como sujetos participantes y, no sólo, como receptores de actividades.

Ejemplo. "...Si las educadoras de párvulo que están trabajando los grupos interactivos, escuchan a los niños, porque inclusive los niños han manifestado esa idea es mía! esta idea la di yo..." (AC).

Ejemplo. "...expresar las cosas que les agradan o desagradan, que le gustaría o cómo le gustaría, sentirán que el dialogo y expresar opinión es una herramienta potente porque son contemplados y considerados..." (AC).

Ejemplo. "...Yo creo que sí, porque debe cambiar la estructura de cómo enseñan. Los grande problemas que nos está pasando a nivel país en las escuelas es por tener un gran desinterés y un aumento de la deserción escolar y yo creo que tiene que ver con que los niños son personas que tienen mucho que decir, pero no tienen los espacios..." (AC).

**Código M.6.** *Valoración de la empatía.* En toda acción educativa hay un encuentro, un contacto, una relación, y de la manera en cómo ésta ocurre o cómo se da, es lo fundamental. Es aquí donde cobra relevancia la necesidad de vivir y experimentar la empatía, que significa ponerse en lugar del otro, no en sentido para compadecer, sino de entender, investigar las dificultades y diseñar e implementar acciones de mejoras.

Ejemplo. "...el conocer el contexto en el que me movilizo, como un contexto vulnerable, empatizar porque muchas veces las reacciones de los apoderados tienen relación al desconocimiento, entender que sus conductas agresivas son porque en el contexto en que se mueve, reciben malos tratos..." (AC).

**Código M.7.** *Valorar el trabajo colaborativo desde el aporte especializado.* En el presente código se sustenta la idea de trabajar en redes con profesionales que permitan más y mayores apoyos en casos complejos y otros temas relacionados con los contextos diversos de los niños y niñas. La tarea en contextos de vulnerabilidad, presenta diversidad de casos y situaciones que muchas veces, no son favorables al desarrollo de los niños.

Ejemplo. "...como psicólogas, porque hay temas que pasan en los contextos vulnerable que tienen grandes cargas emocionales, entonces debemos tener miradas de otros especialistas que favorezcan y potencien el trabajo, como aquí se ha integrado una trabajadora social porque aporta desde su mirada, opiniones y aportes y esto favorecerá al trabajo colaborativo..." (AC)

## **N. Categoría: Cambios en las prácticas evaluativas**

A continuación se desarrolla la categoría cambios en la práctica evaluativa que da cuenta de los códigos autoevaluación de los niños, ajuste curriculares a partir de procesos

evaluativos y facilita la autoevaluación. Esta categoría es relevante para el estudio porque se pretende caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los niveles de transición NT1 y NT2 en contextos educativos social y económicamente vulnerables.

Tabla 26

*Categoría de análisis: Cambios en las prácticas evaluativas*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
<b>Cambios en las prácticas evaluativas</b>	N.1. Autoevaluación de los niños
	N.2. Ajuste curricular a partir de procesos evaluativos
	N.3. Facilita la autoevaluación

Esta tabla muestra la categoría cambios en las prácticas evaluativas compuesta por 3 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica de la entrevista aplicada a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa, a partir de su experiencia laboral en el contexto educativo situado, marco del estudio.

#### **N. Categoría: Cambios en las prácticas evaluativas**

Efectivamente esta categoría es importante para el estudio dado que el segundo objetivo se orienta hacia la categorización de la práctica evaluativa en el desempeño de la educadora de párvulos; los resultados develan que se desarrolla la autoevaluación de los niños y permite cambios curriculares como resultados de este proceso.

**Código N.1.** *Autoevaluación de los niños para replantear el currículum.* El siguiente código registra la experiencia de autoevaluación de los niños y niñas, ejercicio que permite que las educadoras puedan plantear las metas con base en lo que los niños retroalimentan en la autoevaluación.

Ejemplo. "...A las educadoras les ha servido el tema de retroalimentación que hacen los niños para poder plantear nuevas metas y no solamente en cuanto al saber sino que en cómo enseñar..." (A.C).

**Código N.2.** *Ajuste curricular a partir de procesos evaluativos.* El siguiente código desarrolla la experiencia de reformular o ajustar el currículum a partir de los procesos evaluativos que permiten observar el avance de los niños y niñas.

Ejemplo. "...porque han tenido que ajustar ciertas planificaciones a los que los niños necesitan, lo que las familias están requiriendo, entonces esto ha favorecido al proceso evaluativo..." (AC).

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.



Fotografía 9: Ajuste curricular a partir de procesos evaluativos

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

Descripción y análisis básico de contenido	<b>Descripción</b>	
	¿Quién?:	Niños de Pre kínder, entre 4 y 5 años de edad, están siendo guiados por una colaboradora de aprendizaje
	¿Dónde?:	Ubicados en el hall del establecimiento educativo. Colegio Particular Subvencionado, contexto de la investigación.
	¿Qué?:	Los niños están formando patrones, desde el núcleo relación lógico matemático.
	¿Cuándo?:	Durante la experiencia de los grupos interactivos, como estrategia metodológica de organización de los ambientes en educación parvularia.
	¿Cómo?:	Uno de los niños aún no logra armar su patrón, aunque se había determinado que el nivel de dificultad fuese de dos cuerpos geométricos. En la reunión de evaluación se determinó, diseñar otra experiencia de aprendizaje enfocada en este aprendizaje.
	(Nivel básico de análisis)	Una evaluación desde este enfoque, es considerada no un fin en sí mismo, sino un medio para lograr mejorar el proceso educativo. Releva al niño como un ser único, con necesidad y ritmos de aprendizajes distintos, el cual requiere ser respetado.

**Código N.3. Facilita la autoevaluación.** La estrategia utilizada permite a los niños desarrollar autoevaluación.

Ejemplo. "... entonces ellos son capaces de ver o evidenciar que están aprendiendo y cómo, lo que le gustaría y lo que no. (A.C).

### Ñ. Categoría: *Establecimiento de redes de apoyo*

En el presente apartado se configuran los códigos que integran la categoría establecimiento de redes de apoyo. Esta categoría resulta de importancia a partir de la consideración de uno de los objetivos que pretende el estudio, la construcción de una propuesta de lineamiento de formación inicial para el desempeño de una educadora de párvulos en contextos vulnerables. Además al relacionarse con la categoría anterior, una se valida vez más, la evaluación pero realizada con el apoyo de otras personas que aportan en la labor pedagógica. No es una actividad que la educadora realiza de forma aislada e individual, sino es un proceso que convoca y acuerda. Además de validar el aporte de las redes en el otros procesos educativos.

Tabla 27

*Categoría de análisis: Establecimiento de redes de apoyo*

Categoría	Códigos
<b>Establecimiento de redes de apoyo</b>	Ñ.1. Facilita la autoevaluación desde los párvulos
	Ñ.2. Aporta al trabajo personalizado
	Ñ.3. Favorecen la potenciación de los aprendizajes
	Ñ.4. Trabajar con otros
	Ñ.5. Valoración del aporte de los demás

Esta tabla muestra la categoría establecimiento de redes de apoyo compuesto por 5 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica de la entrevista aplicada a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa, a partir de su experiencia laboral en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código Ñ.1.** *Facilita la autoevaluación desde los párvulos.* En suma, el presente código da cuenta de la potencialidad de la metodología para el desarrollo de autoevaluación del niño/a., ya que mediante el establecimiento de apoyo de los colaboradores de aprendizaje se logra que los niños se autoevalúen. Los niños son más conscientes de su proceso y desarrollan capacidad de evidenciar qué saben realizar.

Ejemplo. "...Los procesos de los grupos interactivos, han fortalecido en los niños darse cuenta del qué aprendieron y cómo lo aprendieron y qué le acomoda más al momento de aprender, y esto tiene que ver con el estilo de aprendizaje o a la inteligencia que tienen más desarrollada..." (AC).

Ejemplo. Entonces ellos son capaces de ver o evidenciar que están aprendiendo y cómo, lo que le gustaría y lo que no. (AC).

**Código Ñ.2.** *Aporta al trabajo personalizado.* El código presentado a continuación desarrolla la relevancia que las actividades y metodología tienen para fortalecer la atención al trabajo personalizado de niños y niñas. Trabajar con otras personas en la sala, permite un trabajo personalizado, de allí surge la importancia del establecimiento de redes.

Ejemplo. "...Para los niños, si bien es cierto en educación parvularia se estipula que uno tiene que trabajar con características individuales, pero es difícil llevarlo a la práctica, y al desafiarnos a trabajar en grupos interactivos permite poder acudir y dar respuestas a las distintas necesidades y características que cada niño tiene..." (AC).

**Código Ñ.3.** *Favorecen la potenciación de los aprendizajes.* Según la UTP la experiencia posee como resultados la potenciación de los aprendizajes en niños y niñas, el trabajo en equipos es clave y forma comunidad. Las distintas miradas permiten atender con mayor diversidad a los niños y niñas.

Ejemplo. "...Trabajar con otros al servicio de los aprendizajes de los niños...a los que están más disentidos los ayuda a potenciar sus saberes, y los que están más avanzados los potencian y los motiva a seguir avanzando..." (AC).

Ejemplo. "...También ha sido un desafío para las educadoras trabajar con los colaboradores de aprendizaje porque han tenido que trabajar de forma diferente, trabajar con otros al servicio de aprendizajes de los niños..." (AC).

Ejemplo. "...Valoración del aporte de los demás replantearse formas de enseñanza y abrir sus miradas y permitir y darse cuenta el valor que tienen



inclusive las personas que no se encuentran en el círculo educativo, ya que estos aportan para el trabajo que se desarrolla con los niños...” (AC).

Ejemplo. “...esto porque muchas veces una mamá, desde el desconocimiento teórico, solamente por la intuición o experiencia propone experiencias de aprendizaje que son relevantes que a veces nosotros como educadores no se nos ocurre y fortalece y además aporta al trabajo que uno desarrolla...” (AC).

Ejemplo. “...Hay distintas miradas, en este sentido es potenciador para los niños y los agentes porque se aprende a trabajar con otros y se aprende del otro...” (AC).

**Código Ñ.4.** *Trabajar con otros.* El presente código resalta el trabajo en equipo que se focaliza al servicio de los aprendizajes de los niños.

Ejemplo. “...También ha sido un desafío para las educadoras trabajar con los colaboradores de aprendizaje porque han tenido que trabajar de forma diferente, trabajar con otros al servicio de aprendizajes de los niños...” (AC).

**Código Ñ.5.** *Valoración del aporte de los demás.* En el presente código se destaca la importancia y valoración otorgada a la participación de distintos colaboradores.

Ejemplo. “...replantearse formas de enseñanza y abrir sus miradas y permitir y darse cuenta el valor que tienen inclusive las personas que no se encuentran en el círculo educativo, ya que estos aportan para el trabajo que se desarrolla con los niños...” (AC).

Ejemplo. “...esto porque muchas veces una mamá, desde el desconocimiento teórico, solamente por la intuición o experiencia propone experiencias de aprendizaje que son relevantes que a veces nosotros como educadores no se nos ocurre y fortalece y además aporta al trabajo que uno desarrolla...” (AC).

Ejemplo. “...Hay distintas miradas, en este sentido es potenciador para los niños y los agentes porque se aprende a trabajar con otros y se aprende del otro...” (AC).

**O. Categoría:** *Cambios orientados a la mejora en las prácticas pedagógica*

En la presente categoría se desarrollan las codificaciones que orientan en los cambios observados a nivel de prácticas pedagógicas. Esta categoría resulta relevante para el estudio, en tanto que el tercer objetivo se refiere a los cambios observados con la implementación de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos en el contexto del aula de educación parvularia. Los códigos conglomerados en la categoría son los siguientes.

Tabla 28

*Categoría de análisis: Cambios orientados a la mejora en las prácticas pedagógica*

Categoría	Códigos
<b>O. Cambios orientados a la mejora en las prácticas pedagógica</b>	O.1. Incorporación de otros agentes a la tarea pedagógica
	O.2. Potenciar los aprendizajes de los padres
	O.3. Escuchar al niño
	O.4. Protagonismo de los niños

Esta tabla muestra la categoría cambios orientados a la mejora en las prácticas pedagógica compuesta por 4 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica de la entrevista aplicada a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa, a partir de su experiencia laboral en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código O.1.** *Incorporación de otros agentes a la tarea pedagógica.* Al igual que otros participantes, valoran la integración y participación de otros actores en los procesos de aprendizaje.

Ejemplo. "...y lo otro es que han tenido que incluir a otros actores de aprendizaje, muchas veces las escuelas se cierra en el saber y no incorporan a otros actores..." (AC).

**Código O.2.** *Potenciar los aprendizajes de los padres.* Una de las preocupaciones constantes en el establecimiento es la participación de los padres y el compromiso. La

investigación y sus metodologías permitieron potenciar los aprendizajes de los padres que participaban en las actividades. Un efecto relevante es que muchos padres aprendían lo que sus niños también deben aprender, potenciando el apoyo y acompañamiento en la casa.

Ejemplo. "...Por ejemplo la retroalimentación, en este colegio los apoderados no tienen una educación suficiente, entonces han permitido que los padres hayan aprendido a aprender lo que sus hijos aprenden en la sala..." (AC).

Ejemplo. "...Los papás han tenido que aprender a enseñar también a sus hijos gracias a la ayuda de las educadoras..." (AC).

**Código O.3.** *Escuchar al niño para la toma de decisiones.* El siguiente código da cuenta de la participación de los niños en la planificación, frente a la pregunta qué quieren aprender o qué les gustaría aprender, los niños pasan a ser sujeto activos de sus propios procesos de desarrollo.

Ejemplo. "...Muchas veces los niños tienen mucho que decir, pero la mayoría del tiempo no es considerado en la planificación, por ende las educadoras han tenido que replantear las formas de enseñanzas..." (AC).

**Código O.4** *Protagonismo de los niños.* El presente código resalta el protagonismo que los niños poseen en relación con la metodología desarrollada. La centralidad en los procesos y en la persona de los niños y niñas ha permitido que los niños realicen preguntas e expongan ideas que desafían el trabajo de los adultos.

Ejemplo. "...En ambos niveles, han tenido ciertos cambios, los niños han podido plantear y desafiar al adulto en función cómo aprender..." (AC).

## P. Categoría saberes de para el trabajo en contextos vulnerables

Esta categoría surge como un aporte al estudio, dado uno de los propósitos contemplados, ya que se pretende el levantamiento de una la propuesta que contemple los resultados de este estudio.

A continuación se presentan los códigos asociados a la categoría de los saberes para el trabajo en contextos de vulnerabilidad.

Tabla 29

*Categoría: Saberes de para el trabajo en contextos vulnerables*

Categoría	Códigos
<b>P.Categoría Saberes de para el trabajo en contextos vulnerables</b>	P.1. Validación de la teoría
	P.2. Conocer el contexto social

Esta tabla muestra la categoría Saberes de para el trabajo en contextos vulnerables compuesta por 4 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica de la entrevista aplicada a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa, a partir de su experiencia laboral en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código. P.1.** Validación de la teoría. El presente código permite destacar que una característica principal para las educadoras que trabajen en contextos vulnerables corresponde al dominio de la disciplina y relacionar la teoría con la práctica pedagógica.

Ejemplo. "... Debe tener manejo teórico y aplicarlo a la práctica pedagógica...además de líneas como en lenguaje, matemáticas, ciencias, artes..." (AC).

**Código. P.2.** Conocer el contexto social. El contexto social es principal en los procesos educativos. Por lo anterior, el presente código adquiere relevancia y centralidad en la categoría saberes para trabajar en contextos vulnerables, la educadora debe conocer el contexto de sus estudiantes y saber cómo trabajar con los niños y sus contextos.

Ejemplo. "...Hay alcoholismo, drogadicción, hacinamiento, entonces hay estrés adicional en las personas, entonces esa carga emotiva son las que llevan los niños todos los días al colegio, por eso sus reacciones, lo primero no es contestar, es golpear, entonces si la educadoras de párvulos tienen conocimiento de cómo es el contexto, podrán mejorar y mediar para resolver de manera oportuna las dificultades que puedan presentarse..." (AC).

### Q. Categoría habilidades para el trabajo en contextos vulnerables

A continuación se presentan los códigos asociados a la categoría habilidades para el trabajo en contextos vulnerables, que se observan en la siguiente tabla.

Tabla 30

Categoría de análisis: Habilidades para el trabajo en contextos vulnerables

Categoría	Códigos
<b>Q. Categoría Habilidades para el trabajo en contextos vulnerables</b>	Q.1 Relacionar la teoría con la práctica
	Q.2 Manejo de estrategias orientadas al protagonismo de los niños
	Q.3 Habilidades creativas
	Q. 4 Manejo de diversas estrategias de aprendizajes
	Q. 5 Validación de la práctica pedagógica en contextos vulnerables

Esta tabla muestra la categoría Habilidades para el trabajo en contextos vulnerables compuesta por 5 códigos que la conforman. Estas categorías y sus respectivos códigos surgen de la técnica de la entrevista aplicada a la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica de la institución educativa, a partir de su experiencia laboral en el contexto educativo situado, marco del estudio.

**Código. Q.1. *Relacionar teoría con práctica.*** El presente código refleja una problemática presente en el medio nacional, existe una diferenciación profunda entre la teoría y la práctica como si fueran entidades individuales y dicotómicas. La educadora, según la UTP participante, debe poseer dominio disciplinar del contenido pero una profunda presencia y desempeño en el campo de la práctica.

Ejemplo. "...Una educadora no solamente, no sólo debe conocer conocimiento duro sino como llevarlo a la práctica..." (AC).

**Código. Q.2.** *Manejo de estrategias orientadas a los protagonismos de los niños.* En el discurso de la UTP se observa la relevancia de dominar diversas estrategias que sitúen a los niños/as como centro del proceso de aprendizaje enseñanza.

Ejemplo. "...por otra parte debe tener conocimiento de la metodología, como implementar y cómo abordar los distintos requerimientos de los niños, si los niños dicen que les gustó más una estación determinada, porque ellos sentían que era más importante, esto muchas veces responde a su estilo de aprendizaje, una educadora también debiese saber distintas estrategias para enseñar un saber..." (AC).

**Código. Q.3.** *Habilidades creativas.* El presente código es unas necesidades de variados contextos vulnerables, existen momentos en que los padres no participan, no asisten a las reuniones o cita de las educadoras, en esos episodios hay que ser creativo para lograr atraer a los padres y apoderados. Además, en momentos no se cuenta con los materiales de un contexto ideal, también es necesario adecuar actividades y materiales para que los niños/as puedan desarrollar las mismas actividades de los contextos formales y que poseen mayores recursos.

Ejemplo. "...entonces la educadora debiese desarrollar el tema de la creatividad, debiese tener fuertemente la línea de la creatividad, para poder implementar el conocimiento..." (AC)

**Código. Q.4.** *Manejo de diversas estrategias didácticas.* La didáctica y las estrategias de aprendizaje deben ser un dominio importante de las educadoras que se desempeñan en

contextos vulnerables. En el trabajo de campo fue una de las actividades más valoradas por los participantes y recurre constantemente en el discurso.

Ejemplo. "...la representación del saber, por ejemplo, los números, los puedo representar de manera plástica, gráfica, asociándolo con la música, de manera verbal, porque quizás no son contextos normales, como el conteo, pero ese conteo puede estar incorporado mediante otras estrategias..." (AC)

**Código. Q.3.** *Validación de la práctica pedagógica en contextos vulnerables.* En complemento con los códigos anteriores, emerge el enunciado que orienta la formación, es decir, la oportunidad y necesidad de formarse en el campo, en el contexto. Las futuras educadoras y actuales, deberían estar dispuestas a trabajar en los contextos más desfavorables y con estudiantes vulnerables.

Ejemplo. "...Yo creo que la mejor manera de aprender es el aprender haciendo y entonces las prácticas deben ser en estos contextos..." (AC).

## 5.2.4 Análisis de los resultados desde los discursos de los niños (as)

A continuación se desarrolla la red de sentidos que los niños configuran desde su experiencia en las experiencias vivida en las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos en aula.

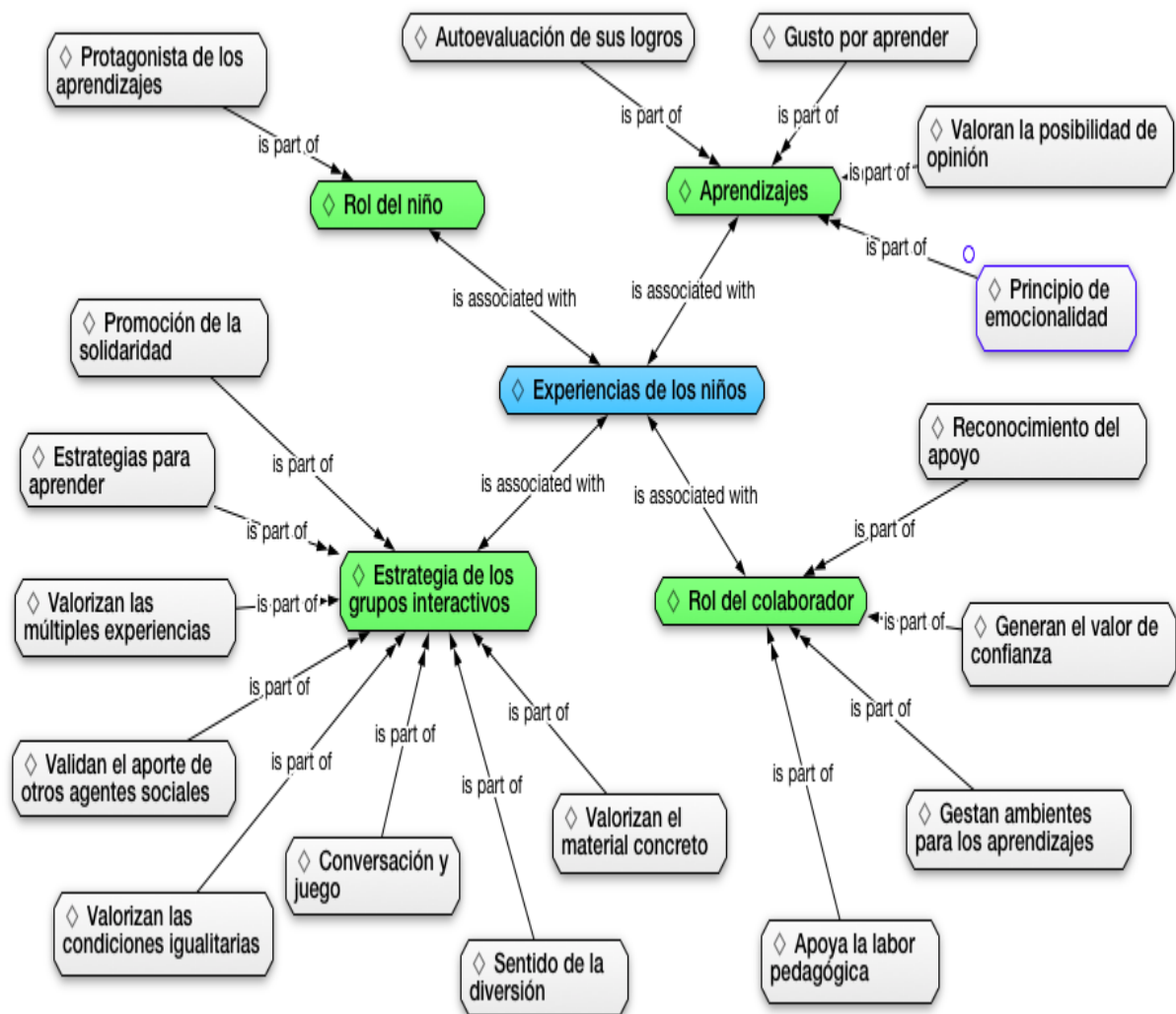


Figura 45: Red experiencia de los niños. El discurso de los niños y niñas desarrolla cuatro códigos nucleares que configuran la experiencia de aprendizaje, a decir, estrategia de los grupos interactivos, rol del niño(a), aprendizaje y rol del colaborador de aprendizaje.



Categoría	Definición	Código
R. Estrategias de los grupos interactivos	Se comprende como la estrategia didáctica en el desarrollo de la práctica pedagógica mediada por la intersubjetividad y dialogicidad en los procesos de enseñanza	R.1 Validan el aporte de otros agentes sociales
		R.2 Promoción de la solidaridad
		R.3 Sentido de diversión
		R.4 Valorizan el material concreto
		R.5 Valorizan las múltiples experiencias
		R.6 Valorizan las condiciones igualitarias
		R.7 Conversación y juego
		R.8 Estrategias para aprender
S. Rol del niño	Comprende las acciones, tareas o comportamiento del niño(a) durante el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos.	S.1 Protagonistas de los aprendizajes
T. Rol del colaborador de aprendizaje	Comprende las acciones, tareas o comportamiento del colaborador de aprendizaje durante el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos.	T.1 Apoya la labor pedagógica
		T.2 Gestión ambiente para los aprendizajes
		T.3 Reconocimientos del apoyo
		T.4 Generan el valor de la confianza
U. Aprendizaje	En la investigación se reconoce como el proceso en la adquisición de conocimientos desarrollados por los niños de educación parvularia.	U.1 Autoevaluación de sus logros
		U.2 Gusto por aprender
		U.3 Valoran la posibilidad de opinión
		U.4 Principio de emocionalidad

Figura 46: Cuatro categorías, definidas conceptualmente con sus correspondientes 17 códigos asociados. Todas estas categoría y códigos se asociación a una gran categoría denominada experiencia de los niños(as).

## R. Categoría Estrategia de los grupos interactivos

En la presente categoría, se desarrollan los códigos que permiten estructurar la categoría grupos interactivos. Cabe destacar que el lenguaje de los niños, configura valoraciones y sentidos mediante la reconstrucción de la experiencia, especialmente se observan las valoraciones en la expresión de emociones y sentimientos presentes en su discurso. Esta categoría es importante para el estudio porque uno de los objetivos específicos hace alusión al estudio del aporte de las estrategias didácticas implementadas

por la educadora de párvulo en su práctica pedagógica, al alero de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

A continuación se presenta la categoría con sus respectivos códigos asociados. Cada uno de estos códigos se apoya en una breve descripción con su correspondiente ejemplo. Por otra parte, la información presentada fue recopilada considerando la técnica de focus group desarrollada con el aporte de 6 niños (as), en el contexto de la investigación.

Tabla 31

Categoría de análisis: Estrategia de los grupos interactivos

Categoría	Códigos
<b>R. Estrategia de los grupos interactivos</b>	R.1. Validan el aporte de otros agentes sociales
	R.2. Promoción de la solidaridad
	R.3. Sentido de diversión
	R.4. Valorizan el material concreto
	R.5. Valorizan las múltiples experiencias
	R.6. Valorizan las condiciones igualitarias
	R.7. Conversación y juego
	R.8. Estrategias para aprender

Esta tabla muestra la categoría estrategia de los grupos interactivos compuesta por 8 códigos que la conforman. Esta categoría y sus respectivos códigos surgen de la técnica focus group llevada a cabo con un grupo de los niños NT1 y NT2.

**R.1. Código:** *Validan el aporte de otros agentes sociales.* El presente código da cuenta de la valoración que realizan los niños a la participación de distintos agentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“...Sí, es divertido. ...sí me gusta, porque jugamos...”

“...Sí con la tía Dalys, con las tías de la Universidad San Sebastián....”

“...con las tías de acá y con los que vienen de la universidad...”

“...a mí me gusta trabajar con todos...”

**R.2. Código:** *Promoción de la solidaridad.* El presente código emerge desde la observación que se realiza en el grupo focal de una característica que permite desarrollar el trabajo realizado, es decir, la ayuda entre pares, que fue claramente expresada e identificada por un niño participante que destaca la posibilidad de poder ayudar a su compañera.

“...Yo, le ayudé a Belén...”

**R.3. Código:** *Sentido de diversión.* La alegría y el cambio de ambiente es una característica de mejora evidenciada por los niños quienes valoran que la experiencia desarrollada hace que sea más divertido el participar en clases.

“...sí porque es divertido (todos a coro)...” (Niños/niñas).

**R.4. Código.** *Valorizan el material concreto.* El código desarrollado, emerge desde el discurso de los niños y niñas quienes valoran la presencia de distintos materiales.

“...A mí me gusta porque traen cosas divertidas, porque traen hojas de trabajo, como contar flores, corazones, soles, gatitos, castillos y gatos...” (Niños/niñas).

**R.5. Código.** *Valorizan las múltiples experiencias.* A continuación se presentan distintas declaraciones que dan cuenta del valor que los niños y niñas realizan a las actividades y la participación de los colaboradores en sus actividades de aprendizaje – enseñanza.

Ejemplo “...Porque son divertidos, y porque traen cosas así para trabajar, cosas que traen cosas, muchas cosas...” (Niños/niñas).

Ejemplo “...no, con las otras tías hacemos algo, no muchas...” (Niños/niñas).

Ejemplo “...cosas para hacer de tamaño, formas y color...” (Niños/niñas).

Ejemplo “...porque traen hojas para, para trabajar, y...para trabajar...” (Niños/niñas).

**R.6. Código.** *Valorizan las condiciones igualitarias.* En el presente código se destaca la condición de igualdad que se expresa en la experiencia de los niños y niñas, en la expresión para todos, significan que todos tienen la oportunidad de vivenciar la experiencia de aprendizaje planificada.

Ejemplo“...sí cosas fáciles para que yo haga y para todos (sssss)...” (Niños/niñas).

**R.7. Código.** *Conversación y juego.* En siguiente código es fundamental para el trabajo desarrollado debido a que evidencia la incorporación del diálogo en los procesos de aula, los niños reconocen claramente la posibilidad de conversar normalmente y además poder mantener los espacios de juego. La voz de los niños permite observar, logren espacios intersubjetivos, exploran, y que para el adulto, lo entienden como “desorden”, cuando para el niño es vivencia de juego.

Ejemplo“...sí, conversamos y jugamos...” (Niños/niñas).

**R.8. Código.** *Estrategias para aprender.* En complemento con el código anterior, las estrategias de aprendizaje se ven fortalecidas con un poco de libertad de acción para los niños y orientando para que ellos busquen sus propias estrategias. Por otra parte, se aprecia las posibilidades que tienen para aprender, no sólo existe una alternativa, ellos aquí hacen mención a dos posibilidades.

Ejemplo“...yo he trabajado en la pista y hoy leímos con los ojos...” (Niños/niñas).

## S. Categoría. Rol del niño

El presente código se transforma en categoría por su coocurrencia con otros códigos, por sobre su frecuencia observada en el discurso. Este categoría es importante para el estudio en tanto que el eje central de toda práctica pedagógica en educación infantil son los aprendizajes de los niños, y evidenciar el rol que asumen al interior de aula, es fundamental desde un enfoque de la didáctica actual, al entender el niño como sujeto activo, integral

dotado de un potencial para aprender. Se presenta a continuación la descripción de la categoría con su correspondiente código asociado.

Tabla 32

Categoría de análisis: *Rol del niño*

Categoría	Códigos
<b>Rol del niño(a)</b>	S.1. Protagonista de sus aprendizajes

Esta tabla muestra la categoría rol del niño compuesta por un código que la conforma. Esta categoría y su respectivo código surgen de la técnica focus group llevada a cabo con un grupo de los niños NT1 y NT2.

**S.1. Código.** Protagonista de los aprendizajes. El presente código posiciona a los niños y niñas como el principal agente constructor de sus propios aprendizajes. Tal como lo señalan ellos son los responsables de construir la experiencia de aprendizaje, asociado a un ambiente de agrado, relacionando con la diversión.

Ejemplo "...Porque traen cosas para que yo haga..." (Niños/niñas).

Ejemplo ".han dicho que son divertidos y ¿por qué dicen que son divertidos?"(Niños/niñas).

Ejemplo "...bueno, porque traen cosas para hacer..." (Niños/niñas).

Ejemplo "...porque a nosotros nos gusta hacer cosas divertidas..." (Niños/niñas).

#### **T. Categoría. Rol del colaborador de aprendizaje**

Los colaboradores de aprendizaje son valorados por los niños y niñas, su rol es centrado en el aprendizaje. En el discurso destaca la confianza en los colaboradores como sujetos que apoyan y dan fortaleza a los aprendizajes al interior de los grupos interactivos. Esta categoría es importante, porque son ellos los agentes sociales que se integran al aula, desarrollando tareas que resultan importante de estudiar en el marco de la estrategia de los grupos interactivos, siendo un eje central de las acciones didácticas en la pedagógica dialógica Enlazando Mundos.

Tabla 33

*Categoría de análisis: Rol del colaborador de aprendizaje*

Categoría	Códigos
<b>T. Rol del colaborador</b>	T.1. Apoya la labor pedagógica
	T.2. Gestan ambientes para los aprendizajes
	T.3. Reconocimiento del apoyo
	T.4. Generan el valor de confianza

Esta tabla muestra la categoría rol del colaborador de aprendizaje compuesta por cuatro códigos que la conforma. Esta categoría y su respectivo código surgen de la técnica focus group llevada a cabo con un grupo de los niños NT1 y NT2.

**T.1. Código.** *Apoya la labor pedagógica:* El presente código expresa lo significativo que es ver a sus padres o cercanos en el aula, apoyando para que ellos y ellas puedan construir y potenciar sus aprendizajes. Los niños valoran y sienten afectos profundos al ver a sus cercanos participar en sus actividades cotidianas. Esta expresión también se observa el 7

... ¿Porque te gusta que tu mamá venga a la sala?

Ejemplo .."porque como que está trabajando y ayudando..." (Niña).

**T.2. Código:** *Gestan ambientes para los aprendizajes.* El presente código permite ratificar variadas teorías relacionadas con los ambientes de aprendizaje. Sin embargo, adquiere relevancia en el discurso cuando los niños destacan lo significativo de las actividades.

Ejemplo "...nos hacen cosas divertidas..." (Niñas).

**T.3. Código.** *Reconocimiento del apoyo:* En el discurso de los niños reconoce el apoyo que los colaboradores de aprendizaje brindan en cada una de las experiencias. Además del reconocimiento del estado emocional que les genera ante la presencia del grupo de los grupos interactivos, que en la experiencia se conoce que son liderados por los colaboradores.

Ejemplo "...Sí me gusta, me encanta cuando vienen los grupos interactivos y me gustan todos los trabajos del colegio... porque las tías nos ayudan..." (Niñas).

**T.4. Código.** *Generan el valor de confianza.* En los procesos educativos la confianza genera nexos que permiten el desarrollo de ambiente propicio para el aprendizaje. Se trata de la credibilidad que siente el niño con el compromiso adquirido por los colaboradores.

...si nos traen, si cumplen. ...yo pedí un transforme. (Niñas).

...si cumplen, porque nosotros sabemos que lo van a traer. (Niñas).

## **U. Categoría. Aprendizaje**

A continuación, se presentan los códigos de la codificación selectiva que permiten sustentar las categorías que configuran la experiencia curricular en aula y fuera del aula durante el o los procesos de aprendizaje. Esta categoría es relevante para el estudio, porque toda acción pedagógica de la educadora de párvulos requiere estar orientada a generar oportunidades de aprendizajes para todos niños y niñas. A continuación se presenta la categoría con sus códigos respectivos.

Tabla 34

*Categoría de análisis: Aprendizaje*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
<b>U. Aprendizaje</b>	U.1. Autoevaluación de sus logros
	U.2. Gusto por aprender
	U.3. Valoran la posibilidad de opinión
	U.4 Principio de emocionalidad

Esta tabla muestra la categoría aprendizaje compuesta por cuatro códigos que la conforma. Esta categoría y su respectivo código surgen de la técnica focus group llevada a cabo con un grupo de los niños NT1 y NT2.

**U.1. Código:** *Autoevaluación de sus logros.* El presente código da cuenta de la autoevaluación que los niños son capaces de desarrollar. Dicha autoevaluación se genera desde lo que ellos son capaces de hacer y reconocer.

Ejemplo "...muchas cosas, colores, tamaños, formas, he aprendido muchas cosa..."

**U.2. Código:** *Gusto por aprender.* El presente código es uno de los de mayor significancia para la investigación. Los niños y niñas reconocen el gusto que ellos viven al ir aprendiendo distintos conocimientos en sus procesos de formación. Cabe destacar que uno de los mayores logros que puede evidenciar el proceso de trabajo de tesis es niños y niñas conscientes de sus procesos formativos, que declaren placer por aprender.

Ejemplo “...a mí me gusta aprender las vocales en eso trabajamos...”



*Fotografía 10: Gusto por aprender*

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

Descripción y análisis básico de contenido	<b>Descripción</b>	
	¿Quién?:	Niños de Pre-Kínder
	¿Dónde?:	En la sala de clase
	¿Qué?:	Desarrollando la experiencia pedagógica planificada
	¿Cuándo? :	Trabajando en grupos interactivos
	¿Cómo?:	Se observa a un niño feliz construyendo su aprendizaje. Se aprecia la manipulación de recursos didácticos, demuestra que disfruta este momento. Es evidente que comunica corporalmente alegría.
	(Nivel básico de análisis)	La presencia de emociones como la alegría favorecen los logros de aprendizajes.



**U.3. Código:** *Valoran la posibilidad de opinión.* Los procesos educativos tradicionales han desarrollado niños pasivos que, muchas veces, no participan de sus procesos formativos. El presente código da cuenta de la valoración que los niños tienen de la posibilidad de opinar y ser escuchados por los distintos colaboradores y educadoras de párvulos que participan en sus procesos formativos.

Ejemplo...”a mí me preguntan con qué quieres aprender... yo pedí muñeca, yo pedí plasticina...” (Niña).

Ejemplo “...me gustan los grupos interactivos porque me preguntan...”  
(Niño)

**U.4 Código:** *Principio de emocionalidad:* El presente códigos asociados al principio de emocionalidad presente en el discurso configurado por los niños. Las emociones son un potente recurso de valoración en el discurso, cuando expresamos emociones positivas sobre personas y/o procesos podemos evaluar las cualificaciones que los participantes asocian a sus experiencias.

En tal sentido, los niños y niñas no generan evaluaciones técnicas, pero al manifestar sus emociones y sentimientos asociados a procesos y/o personas podemos acceder a los mapas mentales que ellos configuran, permitiéndonos evaluar la emocionalidad que median los ambientes educativos. El presente código posee potencialidad evaluativa, al dar cuenta de las emociones y sentimientos que los niños y niñas configuran entorno a personas y procesos.

Ejemplo “...me sentí feliz porque vino mi mamá”...Niña.

Ejemplo “...si nos acordamos de María Eugenia, la tía Claudia que se cortó el cabello como el mío y ella es cariñosa....”Niña.

“¿Ustedes son cariñosos con los tíos, y los tíos son cariñosos con ustedes?”

Ejemplo Niños(as): a coro, sí...” (Todos los niños).

Para agregar a lo antes expuesto, se presenta este recurso fotográfico, que se complementa con un análisis de contenido.



*Fotografía (11): Principio de emocionalidad*

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

Descripción y análisis básico de contenido	<b>Descripción</b>	
	¿Quién?:	Niños de Pre-Kínder, con la educadora y colaboradores de aprendizaje
	¿Dónde?:	En la hall de la institución educativa
	¿Qué?:	El grupo está reunido para dar inicio a la intervención pedagógica. Se aprecia la cercanía que establecen los niños con los colaboradores de aprendizaje.
	¿Cuándo?:	Iniciarán la intervención de los grupos interactivos
	¿Cómo?:	Se observa a una niña, muy cercana a una colaboradora de aprendizaje. Es así como los niños mantienen una relación de afecto con los colaboradores de aprendizaje.
(Nivel básico de análisis)		Iniciar un proceso pedagógico cercano a las personas que de manera voluntaria se incorpora a la sala para apoyar los aprendizajes, es un potente aporte para generar un ambiente de bienestar. Según Ferrada (2012, p.66) somos sujetos biológicamente empáticos, por lo mismo se requiere el establecimiento de vínculos emocionales, para vincularse a plenitud en el aprendizaje intersubjetivo.

## 5.2.5 Análisis de los resultados desde la técnica: observación participante

La red siguiente muestra las categorías y el código como resultados de la observación participante, captadas a través de las notas de campo durante tres semestres consecutivos en el centro educativo contexto del estudio.

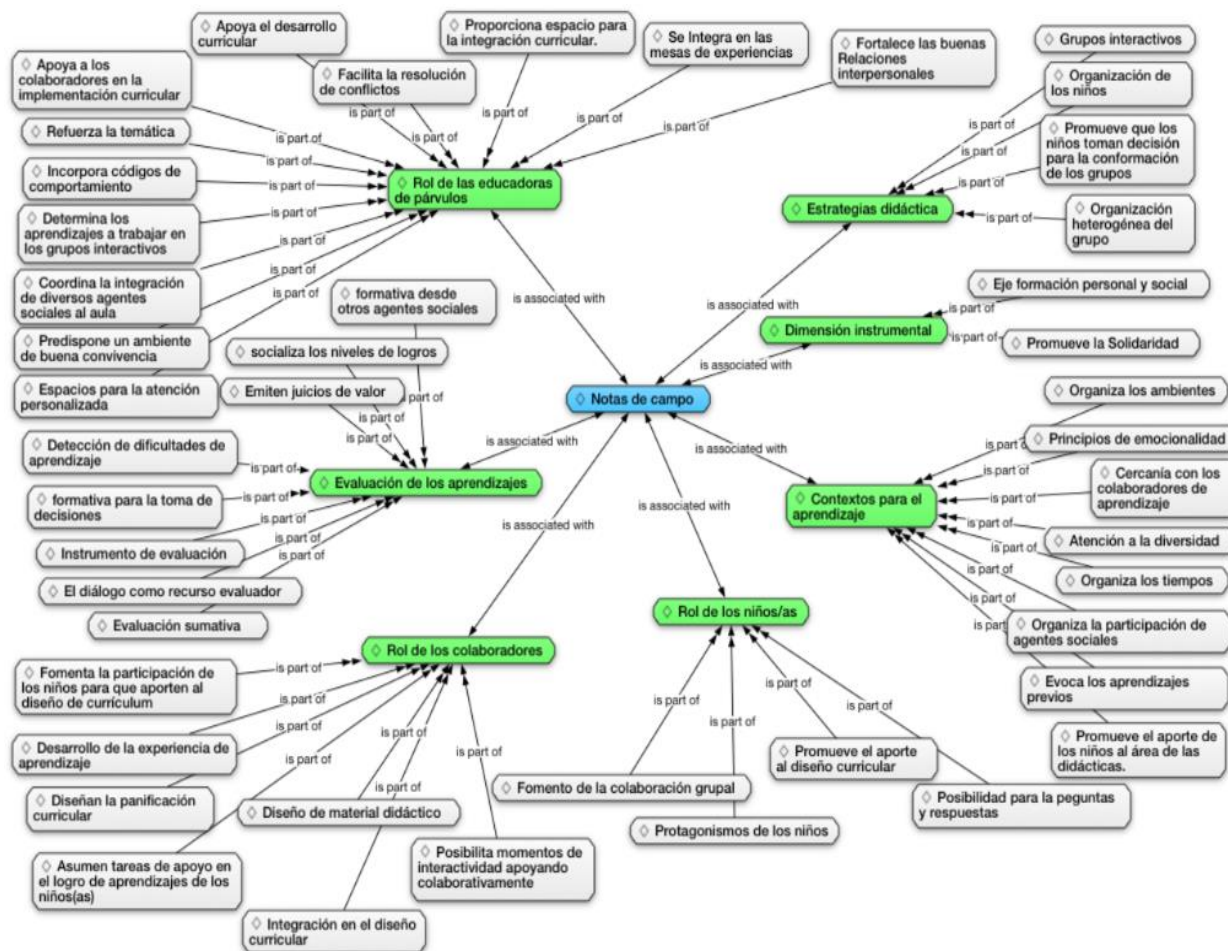


Figura 47: Red de las notas de campo, son el resultado de la técnica de la observación participante, durante tres semestres en el contexto educativo (2015-2016). Estas notas de campo son empleadas en el estudio para corroborar y ampliar la información que no han sido captadas en otros técnicas de corregida de la información.

A continuación se presenta la figura que identifica la categoría, definición de la misma tal como se comprende en la investigación y los códigos asociados.

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Definición</b>	<b>Códigos</b>
NC.1 Rol de las educadoras de párvulos	Comprende el comportamiento, funciones, tareas, acciones que desarrolla la educadora de párvulos durante su la práctica pedagógica en su nivel educativo a su cargo.	1.1 Determina los aprendizajes a trabajar en los grupos interactivos 1.2 Coordina la integración de diversos agentes sociales al aula 1.3 Apoya el desarrollo curricular 1.4 Se Integra en las mesas de experiencias 1.5 Refuerza la temática 1.6 Apoya a los colaboradores en la implementación curricular 1.7 Predispone un ambiente de buena convivencia 1.8 Incorpora códigos de comportamiento 1.9 Fortalece las buenas relaciones interpersonales 1.10 Facilita la resolución de conflictos 1.11 Espacios para la atención personalizada 1.12 Proporciona espacio para la integración curricular.
NC.2 Estrategias didáctica	Corresponde a la estrategia que emplea la educadora para potenciar los aprendizajes de los niños y niñas.	2.1 Grupos interactivos 2.2 Organización de los niños 2.3 Promueve que los niños toman decisión para la conformación de los grupos 2.4 Organización heterogénea del grupo
NC.3 Contextos para el aprendizaje	Corresponden a las prácticas que desarrolla la educadora en la creación de un ambiente propicio para que los niños aprendan.	3.1 Organiza los ambientes 3.2 Principios de emocionalidad 3.3 Cercanía con los colaboradores de aprendizaje 3.4 Atención a la diversidad 3.5 Organiza los tiempos 3.6 Organiza la participación de agentes sociales 3.7 Evoca los aprendizajes previos 3.8 Promueve el aporte de los niños al área de las didácticas.
Nc.4 Rol de los niños/as	Comprende el comportamiento, funciones, tareas, acciones que desarrolla el niño(a), durante la experiencia pedagógica.	4.1 Promueve el aporte al diseño curricular 4.2 Posibilidad para la preguntas y respuestas 4.3 Protagonismos de los niños 4.4 Fomento de la colaboración grupal
NC.5 Rol de los colaboradores	Comprende el comportamiento, funciones, tareas, acciones que desarrolla el colaborador de aprendizaje durante la participación.	5.1 Desarrollo de la experiencia de aprendizaje 5.2 Diseñan la planificación curricular 5.3 Asumen tareas de apoyo en el logro de aprendizajes de los niños(as) 5.4 Posibilita momentos de interactividad apoyando colaborativamente 5.5 Diseño de material didáctico 5.6 Fomenta la participación de los niños para que aporten al diseño de currículum 5.7 Integración en el diseño curricular 5.8 Aportan aprendizajes sociales 5.9 Presencia del diálogo 5.10 Presencia de la emocionalidad
NC.6 Evaluación de los aprendizajes	Corresponde a los procesos de verificación de logros de aprendizaje de los niños y niñas a partir del empleo de técnicas e instrumentos aplicados con esta finalidad identificando agentes encargados de realizar esta tarea y formas de llevarlas a cabo.	6.1 Evaluación formativa desde otros agentes sociales 6.2 Se socializa los niveles de logros 6.3 Emiten juicios de valor 6.4 Detección de dificultades de aprendizaje 6.5 Evaluación formativa para la toma de decisiones 6.6 Instrumento de evaluación 6.7 El diálogo como recurso evaluador 6.8 Evaluación sumativa
NC.7 Dimensión instrumental	Corresponde a los contenidos curriculares que los niños requieren manejar en el nivel de educación parvularia.	7.1 Eje formación personal y social 7.2 Promueve la Solidaridad

Figura 48: Categorías y códigos emanadas de la técnica observación participantes. Captada en el aula donde se desarrollan las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, recopiladas a través de notas de campo, educadoras A y B, en los niveles de transición NT1 y NT2. Emergen 7 categorías y 48 códigos.

Es importante destacar que las notas de campo fueron recapituladas en los tres semestres académicos todo el año 2015 y primer semestre del año 2016. Estas notas fueron recabadas a través de la observación participante permanentemente durante todo el periodo de la investigación, mediante varias técnicas, anotando los sucesos siguiendo una pauta de observación. Además, las educadoras de párvulos llevaban consigo una grabadora en el bolsillo de su delantal, desde estos audios se rescataron importante información, las que son traducidas en notas de campo

Tabla 35

*Categoría de análisis: Rol de la educadora de párvulos*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
<b>NC.1 Rol de la educadora de párvulos</b>	1.1 Determina los aprendizajes a trabajar en los grupos interactivos
	1.2 Coordina la integración de diversos agentes sociales al aula
	1.3 Apoya el desarrollo curricular
	1.4 Se Integra en las mesas de experiencias
	1.5 Refuerza la temática
	1.6 Apoya a los colaboradores en la implementación curricular
	1.7 Predispone un ambiente de buena convivencia
	1.8 Incorpora códigos de comportamiento
	1.9 Fortalece las buenas Relaciones interpersonales
	1.10 Facilita la resolución de conflictos
	1.11 Espacios para la atención personalizada
	1.12 Proporciona espacio para la integración curricular.

Esta tabla corresponde a la categoría Rol de la educadora de párvulos, con sus correspondientes 12 códigos asociados, como resultados de la técnica observación participante realizada durante tres semestres académicos en el contexto de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (A y B). Para recapitular la información se emplearon notas de campo. Nota: el número a la izquierda del código corresponde al número de nota recapitulada.

A continuación se presenta el código asociado a la categoría, con un registro representativo de la nota de campo asociado al mismo.

**Código Nota de campo (1.1):** *Determina los aprendizajes a trabajar en los grupos interactivos*

Datos generales
Fecha: 22 de octubre de 2015 Hora: 16:00 horas Educadora : B Lugar: centro educativo, sala de reuniones del equipo de educadoras de párvulos Participante en la reunión: Educadora B, dos apoderados ( mujer y varón)
Nota observacional /descriptiva
Hoy la educadora de párvulos denominada (B), reúne a un padre, una mamá, dos estudiantes de la universidad y la investigadora, todos ellos colaboradores de aprendizaje. De los convocados, el padre es el primer día que participa de esta instancia, expresando que le agrada participar. El propósito de la reunión y así se lo anuncia la educadora, es planificar en conjunto las experiencias a desarrollar en los grupos interactivos, para la próxima semana. Enuncia que se trabajará el aprendizaje esperado de los programas pedagógicos, relacionado con psicomotricidad fina, ella lo lee, mientras los demás escuchamos. Una colaboradora estudiante pregunta ¿se continuará con el tema de formación personal y social, como aprendizaje esperado transversal?, ella dice sí. El padre sólo escucha, mientras la mamá dice, “yo puedo traer un colgador de ropa para que los niños cuelguen algún objeto... (Continúa la reunión).

**Código Nota de campo (1.2):** *Coordina la integración de diversos agentes sociales al aula*

Datos generales
Fecha: 12 de agosto de 2015. Hora: 9:43 horas Educadora : A Lugar: Fuera de la sala ( Hall del establecimiento) Participantes: Educadora A y todos los colaboradores y el grupo de niños
Nota observacional /descriptiva
Cuando llegué al colegio ya la educadora A estaba expectante esperando a los colaboradores, aún ningún había llegado y la hora de inicio, que es a las 9:45 horas. Llegaron a las 9:50 horas, ya los 6 colaboradores de aprendizaje, 4 estudiantes de la universidad y 2 apoderadas. Todos ya sabemos que nos tenemos que sentar en el piso o en las sillas pequeñas, para dar inicio a la experiencia, aunque la educadora nos solicita que nos integremos al círculo que ella junto a los niños. Los niños se sientan en el piso y los colaboradores también. La educadora les dice, muy buenos días niños y niñas, hoy



como ya saben trabajaremos en grupos interactivos y hoy nos vienen a ayudar varias colaboradoras, les vamos a pedir que se presenten, diciendo su nombre y cuál es la experiencia que nos traen. Todos los colaboradores proceden a presentarse, se presentan mencionando su nombre y dicen lo que traen. Esto lo hace con los 6 colaboradores de aprendizaje. Posteriormente, asigna los grupos. (Esto lo hace siempre).



*Fotografía (12): Coordina la integración de diversos agentes sociales al aula*

*Descripción y análisis básico de contenido de la fotografía*

Descripción y análisis básico de contenido	<b>Descripción</b>	
	<i>¿Quién?:</i>	Niños del nivel de pre-kínder, colaboradores de aprendizaje, educadora de párvulos.
	<i>¿Dónde?:</i>	Sala de clases.
	<i>¿Qué?:</i>	Reunión para iniciar la jornada de intervención pedagógica, incorporación de los colaboradores de aprendizaje al trabajo pedagógico.
	<i>¿Cuándo?:</i>	Intervención pedagógica, mediante estrategias de los grupos interactivos.
	<i>¿Cómo?:</i>	Se desarrolla una reunión general, con todos los participantes. Es la instancia donde la educadora formula preguntas generadoras de aprendizajes previos a los niños. Los niños responden o realizan preguntas. Todos los colaboradores de aprendizajes se presentan y explican la experiencia a desarrollar en la mesa o estación.
(Nivel básico de análisis)		Esta acción en la práctica pedagógica de la educadora, es un aporte a la generación de un ambiente grato, de bienestar tanto para los niños (as), que están expectantes de las experiencias a vivir, como para los colaboradores que requieren sentirse integrados y valorados en un ambiente pedagógico, que generalmente es accesible sólo a los profesionales.

**Código Nota de campo (1.3):** *Apoya el desarrollo curricular*

Datos generales
Fecha: 22 de abril de 2016. Hora: 1015 horas Lugar: Hall del nivel de transición y aula Educadora : B Participantes: una colaboradora, niña y educadora B
Nota observacional /descriptiva
Como todas las intervenciones pedagógicas, tanto este año como el año pasado, la educadora B, desde iniciada la actividad de intervención pedagógica, realiza el recorrido por todas las mesas de trabajo, durante todo el proceso. En estos momentos se encuentra en la estación uno ubicada en el hall, esta estación está dirigida por una académica del área de educación parvularia, ella se integra en la misma. En estos momentos están trabajando desde el área de matemática, los conceptos de iguales y diferentes. Se acercó a una niña que tiene dos autos iguales y le pregunta son iguales o diferente?, la niña le responde “son iguales”, sí son iguales, le reafirma y le sigue añadiendo otras preguntas, tales como ¿qué características hacen que estos autos sean iguales?

**Código Nota de campo (1.4):** *Se Integran a los grupos durante el desarrollo de la experiencia*

Datos generales
Fecha: 24 de abril de 2016. Hora: 10:15 horas Lugar: Sala de clases Educadora : A Participante: educadora y un niño
Nota observacional /descriptiva
Hoy es un día martes, se inicia la intervención pedagógica mediante la estrategia didáctica de los grupos interactivos. Siempre recorre todas las estaciones, camina de un lado hacia otro, observa trabajar a los niños(as), En una estación 3 ella se integra y apoya a un niño, que no estaba realizando el trazo como se lo indicó la colaboradora. Ella le dice: “Para realizar el trazo debes iniciar de izquierda a derecha y le hace la demostración al niño X”, mientras la colaboradora de aprendizaje, una estudiante de la universidad, sigue atendiendo a los 3 niños del grupo.



**Código Nota de campo (1.5): Refuerza la temática**

Datos generales
Fecha: 24 de mayo de 2016. Hora: 10:15 horas Lugar: Sala de clases Educatora : A Participante: educadora, grupo de niños y colaboradora M
Nota observacional /descriptiva
<p>Hoy es un día martes, se inicia la intervención pedagógica mediante la estrategia didáctica de los grupos interactivos. El grupo hoy trabaja el objetivo de aprendizaje "Relaciona hechos o situaciones simples que han sucedido antes o después", desde el ámbito de Razonamiento Lógico Matemático, aprendizaje (N°1), conceptos antes y después. Esta estación es dirigida por la colaboradora (MARIA), ella es una señora de la comunidad, ella lee un cuento y el niño (a) ordena las imágenes, atendiendo lo que sucedió antes o después de acuerdo al relato.</p> <p>La educadora A se integra a la estación, añade preguntas a las formuladas por la colaboradora de aprendizaje, tales como, niña X, ¿Qué sucedió antes?, ¿qué sucedió después? La niña X, no respondió correctamente, te pregunto... ¿Qué cosas hiciste hoy antes de llegar al jardín, en la mañana? (...).</p>

**Código Nota de campo (1.6): Apoya a los colaboradores en la implementación curricular**

Datos generales
Fecha: 12 de agosto de 2015 Hora: 10:01 horas Lugar: Sala de clases Educatora : B Participante: Colaboradora, Educadora y niños
Nota observacional /descriptiva
<p>Hoy el aprendizaje se orienta a representar gráficamente cantidades y números, al menos hasta el 16, en distintas situaciones. Contamos con la colaboración de una señora de la comunidad que viene apoyar, regularmente las experiencias. La colaboradora de aprendizaje llevó un material que no era adecuado para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. La educadora sugirió a la técnica que le suministrará a la colaboradora los recursos didáctico que hay en la sala y le explicó a la colaboradora la forma de trabajarlo y la colaboradora se ubicó en su mesa asignada para trabajar con los niños(as).</p>

**Código Nota de campo (1.7):** *Predispone un ambiente de buena convivencia*

Datos generales
Fecha: 22 de abril de 2016. Hora: 9:50 horas Lugar: Hall del nivel de transición y aula Educatora: B Participantes: grupo en general, 6 colaboradores, niños y técnico de la educación parvularia y educadora
Nota observacional /descriptiva
La educadora de párvulos en el periodo de iniciación de la clase, momento en que se presentan a los colaboradores y el aprendizaje a lograr en la experiencia, les comunica a los niños “recuerden que tienen que poner atención, responder con respeto, hacer caso a todos los colaboradores que vienen de manera voluntaria a colaborar con sus aprendizajes, opinen, pregunten (... ).

**Código Nota (1.8):** *Incorpora códigos de comportamiento*

Datos generales
Fecha: 26 de mayo de 2016 Hora: 10:30 horas Lugar: Sala de clases Educatora: A                      Participante: Educadora, colaboradores de aprendizaje y grupo de niños.
Nota observacional /descriptiva
Al inicio de la intervención pedagógica, se incorporan los colaboradores de aprendizaje, se relacionan las experiencias a desarrollar en el día de hoy, evocando los aprendizajes previos de los niños. La educadora de párvulos indica a los niños que deben estar muy atento a las indicaciones de los colaboradores de aprendizajes. Sin embargo, los niños no están prestando atención y hablan todos a la vez. Les dice “recuerden hay que atender a las indicaciones”. Les reitera diciéndoles “niños y niñas “hay que ponerse un cierre en la boquita (hace un gesto en su boca como de cierre)” y los niños se quedan todos callados, escuchan las indicaciones. Seguidamente les dice “ahora abrimos, vamos a trabajar en las estaciones, cada grupo se va a las estaciones con sus colaboradores de aprendizajes.

**Código Nota (1.9):** Fortalece *las buenas relaciones interpersonales*

Datos generales
Fecha: 19 de mayo de 2016 Hora: 9.45- 11:30 Lugar: Sala de clases Educatora: B Participante: Educatora, colaboradores de aprendizaje y grupo de niños.
Nota observacional /descriptiva
Hoy llegamos todos a la sala de clases, la educadora siempre saluda de besos a los colaboradores, hay una sonrisa en su rostro, denota cercanía con los colaboradores, igualmente transmite mucha armonía, les preguntan cómo están, los integra a trabajo pedagógico en un ambiente de bienestar. Hay dos niños, que presentan dificultad para integrarse al grupo. Los niños se acercan a ella mientras un colaborador se dirige a todos. En este momento, ella les habla en voz baja y les comunica: “Mi niño (a), no te puedo contestar ahora, escuchemos al colaborador”; ella los abraza a ambos.

**Código Nota (1.10):** Facilita *la resolución de conflictos a través de la emocionalidad*

Datos generales
Fecha: 10 de noviembre de 2016 Hora: 10.05 horas Lugar: Sala de clases Educatora B: Participantes: educadora, colaboradores de aprendizaje y grupo de niños
Nota observacional /descriptiva
Durante la experiencia al interior del aula, un niño se le acerca para informar que el niño XX, no lo dejó trabajar en la estación. Ella se dirige al niño con voz muy suave y le dice “mi amor no te has dado cuenta que debemos atender indicaciones”, mientras que le toma la barbilla con sus manos”, ¿crees que puedes atender?, debemos atender las indicaciones”. Hay que mantenerse atento, crees que se puede?, el niño prefirió ir a otra área de trabajo, alejado de las estaciones, luego se integró a otro grupo.

**Código Nota (1.11):** *Espacios para la atención personalizada*

Datos generales
Fecha: 9 de junio 2016 Hora: 9-45- 11:15 Lugar: Sala de clases Educatora A Participantes: Educatora, colaboradores de aprendizaje, grupo de niños y uno en particular (M.)
Nota observacional /descriptiva
Han pasado un año y medio desarrollando esta intervención pedagógica. En las demás notas descriptivas, he planteado en reiteradas oportunidades que se destaca la atención personalizada. Los niños preguntan a los colaboradores, ellos responden, conversan entre ellos, se apoyan entre todas y todos. Hoy una colaboradora de aprendizaje que llevó un experimento científico para trabajar los conceptos antes y después. El niño le dice: “necesito que me anote todo lo que se utilizó, porque yo le voy a decir a mi mamá que lo hagan en la casa”, la colaboradora le anotó en un papel todos los materiales y se lo entregó, el niño se alegró muchísimo (comentario de la colaboradora Claudia XX). A partir de este comentario, el que fue comunicado a la educadora, manifiesta: “esta es una fortaleza de Enlazando Mundos,”.

**Código Nota (1.12):** *Proporciona espacio para la integración curricular.*

Datos generales
Fecha: 9 de junio 2016 Hora: 11:30 Lugar: Sala de clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Durante el periodo de establecimiento de acuerdos para el diseño de la planificación curricular, la educadora indica el aprendizaje a trabajar la próxima semana, ella le dice “trabajaremos los conceptos delgados y ancho”, una madre colaboradora de aprendizaje, dice “ yo creo que puedo traer una masa para que hagan serpientes” , atendiendo lo que ya habían manifestado los niños, cuando se les pregunta en relación a lo que desean aprender o cómo lo desean aprender”, ellos habían dicho que deseaban trabajar con masa y con serpientes. Además, dijo “en esta estación también se estaría trabajando con sus manos, (lo que en términos técnicos se denominada motricidad fina). La educadora dice: perfecto, qué otras actividades podemos planificar, son 5 .

## Categoría: Estrategia didáctica

Tabla 36

Categoría de análisis: Estrategia didáctica

Categoría	Códigos
<b>NC.2 Estrategia didáctica</b>	2.1 Grupos interactivos
	2.2 Organización de los niños
	2.3 Promueve que los niños toman decisión para la conformación de los grupos
	2.4 Organización heterogénea del grupo

Esta tabla corresponde a la categoría Estrategia Didáctica, con sus correspondientes 4 códigos asociados, como resultados de la técnica observación participante realizada durante tres semestres académicos en el contexto de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (A y B). Para recapitular la información se emplearon notas de campo. Nota: el número a la izquierda del código corresponde al número de nota recopilada.

A continuación se presenta el código asociado a la categoría, con un registro representativo de la nota de campo asociado al mismo.

Código Nota (2.1): *Grupos Interactivos*

Datos generales
Fecha: 26 de mayo de 2016 Hora: 9:45- 11:15 Lugar: <u>Institución educativa</u> Educadora : A Participantes: Educadora, colaboradores de aprendizaje, grupo de niños.
Nota observacional /descriptiva
Existen otras notas de campo que se han registrado como resultado de las intervenciones llevadas a cabo en el centro educativo. Al resumirlas, sólo puedo señalar que todas las intervenciones fueron desarrolladas considerando la estrategia metodología de grupos interactivos. Hoy en la sala de clases hay siete colaboradoras de aprendizaje y 5 estaciones de experiencia, hoy se trabaja el aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, el

N°11, iniciación a las escritura. Los niños deben producir diferentes trazos de distintos tamaños, extensión y dirección, intentando respetar las características convencionales básicas de la escritura. Otro aprendizaje que se considera es el:

Ámbito : Formación Personal y Social

Núcleo Convivencia : N°2

Interactuar con otras personas fuera de su entorno familiar, para ampliar sus Prácticas de convivencia social, en contextos protegidos.

En las 5 estaciones se vivenciaron las siguientes experiencias:

1. Realizar trazos con lana de arriba hacia abajo utilizando un cartón como base.
2. Completar líneas rectas contenidas en una plantilla, utilizar crayones.
3. Pasar el dedo por la línea recta marcada (uso de tempera).
4. Hacer líneas utilizando cola blanca y colocar escarcha, en un cartón como base.
5. Realizar trayectoria de arriba hacia abajo uniendo objetos y utilizando un pincel ( plantilla)

Entre los indicadores de evaluación

1. Realiza trazos con dirección recta.
2. Interactúa con personas fuera de su entorno familiar

Por lo tanto, los niños han tenido 5 experiencias distintas guiadas por los colaboradores de aprendizaje, en dos estaciones hay 2 colaboradores apoyando el desarrollo de la experiencia de los niños. Ellos rotan a la estación que les corresponde pasado 8 minutos aproximadamente. No existe un tiempo determinado porque la educadora pasa los mesas preguntando ¿Cómo estamos?, si aún no han terminado, da el tiempo para que los niños intenten terminar.

En resumen, se evidencia en estos grupos, la diversidad de experiencias de aprendizajes. Se trabajan aprendizajes desde el ámbito de formación personal y social, también un contenido de lenguaje y comunicación con cinco formas distintas para aprender, guiadas por distintos agentes sociales y la conversación y el diálogo es el eje central de estas interacciones.

**Código Nota (2.2):** *Organización de los niños*

Datos generales
Fecha: 9 de junio 2016 Hora: 11:30 Lugar: Hall del nivel de educación parvularia. Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora hoy como todos los días, después del proceso inicial, cuando convoca a todos los colaboradores a presentarse y a explicar la experiencia que desarrollará en su estación, les dice a los niños. ¡Ahora vamos a ubicarnos en grupo!. Rocío, ve con Claudia (colaboradora), Matías con Constanza (colaboradora), y de esta forma, continua llamando a cada niño y niña, se aprecia que de manera heterogénea conforma los grupos. Niños conjuntamente con niñas, algunos inquietos con otros niños más pasivos, algunos muy comunicadores con otros que no lo son.

**Código Nota (2. 3):** *Promueve que los niños tomen decisiones para la conformación de los grupos*

Datos generales
Fecha: 24 de mayo de 2016 Hora: 9:45 horas Lugar: Sala de clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Hoy se trabajará el aprendizaje de relación de hechos o situaciones simples que han sucedido antes o después. Después la iniciada la clase, con la presentación de los colaboradores de aprendizaje, llega el momento de la distribución de los niños para la conformación de los grupos, la educadora les llama por su nombre, los niños deciden con que colaborador desean iniciar el desarrollo de las actividades. Los niños se ubican, algunos por preferencia al colaborador, otros por los recursos materiales que lleva el colaborador. La educadora les aclara, ¡recuerden que todos van a pasar por todas las estaciones! Lo interesante es que, hoy fue distinta la conformación a lo realizado en otras oportunidades. Los niños se distribuyen. Sin embargo, cambió a dos de ellos, con el fin de que todos los grupos tuviesen la misma cantidad de integrantes, pero les explicó el motivo del cambio. Los niños aceptaron y se distribuyeron en otras mesas o estaciones.

**Código Nota (2.4): Organización heterogénea del grupo**

Datos generales
Fecha: 07 de agosto de 2015 Hora: 9:50 horas Lugar: Sala de Clases , nivel prekinder Educatora B. Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Después de la presentación de los colaboradores y de integrar los aprendizajes previos con los aprendizajes a trabajar, corresponde la conformación de los grupos. Han pasado dos semestres, he tenido la oportunidad de conocer a cada niño porque he trabajado con ellos y se advierte que la educadora los integra independiente de sus potencialidades. Un grupo puede estar conformado por niñas, niños, unos más tranquilos, otros más inquietos, uno con dificultad de aprendizaje y otros que no. Es decir, hay niños que les dificulta aprender y están integrados en un grupo junto a otros niños que aprenden con mayor rapidez.

Tabla 37

*Categoría de análisis: Contexto para el aprendizaje*

Categoría	Códigos
<b>NC.3 Contexto para el aprendizaje</b>	3.1 Organiza los ambientes
	3.2 Principios de emocionalidad
	3.3 Cercanía con los colaboradores de aprendizaje
	3.4 Atención a la diversidad
	3.5 Organiza los tiempos
	3.6 Organiza la participación de agentes sociales
	3.7 Evoca los aprendizajes previos
	3.8 Promueve el aporte de los niños al área de las didácticas.

Esta tabla corresponde a la categoría Contexto para el aprendizaje, con sus correspondientes 8 códigos asociados, como resultados de la técnica observación participante realizada durante tres semestres académicos en el contexto de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (A y B). Para recapitular la información se emplearon notas de campo. Nota: el número a la izquierda del código corresponde al número de nota recapitulada.



A continuación se presenta la nota de campo representativa asociada a cada código en estudio.

**Código nota (3.1).** *Organiza los ambientes*

Datos generales
Fecha: 10 de julio de 2015 Hora: 9:45 horas Lugar: Hall del establecimiento Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>En este momento la educadora inicia diciendo a los niños ¿qué día es hoy? , Los niños dicen “hoy es martes”,... y como todos los martes, quienes vienen hoy?... los niños dicen “los grupos interactivos” y quiénes vendrán hoy?... Algunos niños dicen viene tía Claudia, tía Coni, tía Dalys. Ahora vamos en orden al Halls para organizarnos, se organizan todos alrededor de un círculo y los colaboradores se ubican entre los niños... Buenos días a todas y todos, todos responden “buenos días tía Pamela”, le preguntaremos a colaboradores que digan su nombre y lo que nos trajeron hoy, dice la educadora. Buenos días niños y niñas, hoy les traje una experiencia, pero la vamos a dejar como una sorpresa... Ya la adivinaremos dijo la colaboradora.</p>

**Código Nota (3.2).** *Presencia del principio de emocionalidad*

Datos generales
Fecha: de abril de 2015 Hora: 10:00 horas Lugar: Hall del colegio Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>Hoy es un día jueves, y tanto yo como el grupo de colaboradores nos atrasamos en la hora de llegada al centro educativo, llegué a la puerta y se acercó un grupo de niños, y uno de ellos pregunta “tía Dalys ¿cuándo vamos a empezar? Los estábamos esperando”.</p> <p>Los niños se alegran con nuestra presencia, sus caras irradian emoción de alegría, sonrían y corraan mi nombre y el de Claudia, una colaboradora que asiste a todas las sesiones. Se aprecia cercanía de los niños con los colaboradores que asisten regularmente al centro educativo.</p>

**Código Nota (3.3).** *Cercanía con los colaboradores de aprendizaje*

Datos generales
Fecha: 2 de agosto de 2015 Hora: 9:45 horas Lugar: Sala de clases Educativa B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>En el día de hoy contamos con la presencia 4 colaboradores, dos estudiantes y dos madres o apoderadas. Se aprecia como los niños toman las manos de los colaboradores. De la misma manera los colaboradores responden a esta iniciativa de los niños, pasándole la mano por el cabello, o simplemente abrazándoles. Es muy evidente como los niños logran establecer vínculos de relación amorosa con los colaboradores que asisten a la sala. Asimismo, se aprecia que los niños establecen diálogos con los colaboradores y que no es necesariamente en relación a la temática tratada o a tratar.</p>

**Código Nota (3.4).** *Atención a la diversidad*

Datos generales
Fecha: 02 de septiembre Hora: 11:00 horas Lugar: Sala de clases Educativa A Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>Durante el proceso de evaluación junto a todas las colaboradoras, al final de la jornada, las colaboradoras manifiestan que el niño XX le cuesta seguir las indicaciones. Hay que incorporarlo en un grupo donde los niños le apoyen, dijo una estudiante colaboradora. A él le cuesta más, pero los otros niños también le ayudan a avanzar, dijo otra estudiante.</p> <p>También a la niña xx hay que prestarle atención, le cuesta un poco. Hay que formular preguntas a ella directamente.</p>

### **Código Nota (3.5).** *Organiza los tiempos*

Datos generales
Fecha: 3 de junio 2015 Hora: 10:00 – 10:45 horas Lugar: Sala de Clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Hoy hay 5 estaciones de trabajo. La educadora recorre cada mesa de trabajo o estación de experiencias. Ella lleva un celular en su mano, el cual lo coloca en cronómetro, éste le indica el tiempo de 8 minutos aproximadamente por experiencias. Ella pregunta en su recorrido por cada mesas ¿cómo vamos?, ¿ya terminaron? En algunas mesas o estación aún no han finalizado, la colaboradora se lo comunica y ella señala “le vamos a dar 3 minutos aproximadamente para que terminen” y puedan pasar a otra estación de trabajo. (Educatora A). Después pasa por otras mesas o estación y les comunica a las colaboradoras que aún las otras mesas no han terminado y que hay que esperar. En este momento la colaboradora de aprendizaje, aprovecha el tiempo para interactuar con el niño en relación a otro tema. María Eugenia, colaboradora, les pregunta a los niños que es lo que más les gusta de la escuela (...), los niños responden (...). Termina la experiencia en todas las mesas, señala la indicación “tiempo” y los niños pasan a otra mesa de experiencia hasta culminar con las cinco, generalmente.

### **Código Nota (3.6).** *Organiza la participación de agentes sociales*

Datos generales
Fecha: 01 de octubre Hora: 9:50 horas Lugar: Sala de clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora facilita la incorporación de diversos agentes sociales al aula. Hoy han participado 5 colaboradores de aprendizaje, estudiantes de primer año que de manera voluntaria han deseado participar, también una madre o apoderada y una estudiante de curso superior de sexto año de educación básica, específicamente, y dos académicas. Las colaboradoras de aprendizaje son invitados al círculo de conversación inicial, en el que los colaboradores requieren decir el nombre y explicitar la experiencia que traen planificada en términos generales. No sin antes, la educadora menciona a los niños los aprendizajes a lograr, al mismo tiempo que los correlaciona con algunas interrogantes para rescatar los aprendizajes previos. Los niños responden a las preguntas de la educadora. ¿Quién me comenta lo que hicieron antes de venir al jardín? Los niños responden comimos... “nos vinimos en

micro” .entre algunas respuestas y qué harán después de retirarse del colegio?, algunos dicen “juego con mi hermano”, entre otras respuestas.

Ella distribuye los niños mencionando su nombre y el colaborador a quien se deben unirse, Sebastián integra el grupo de Claudia, Joaquín ve con María Eugenia, hasta distribuirlos a todos.

**Código Nota (3.7).** Evoca los aprendizajes previos de los niños(as)

Datos generales
Fecha: 20 de octubre Hora: 9:50 horas Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora es la encargada de dar inicio al desarrollo de la experiencia. Les realiza pregunta que evocan los aprendizajes tratados anteriormente. Los niños responden y sigue generando otras preguntas. Ustedes se acuerdan lo que pidieron a los colaboradores?, Se acuerdan o no?. Una niña dice sí, me acuerdo, queremos aprender de los monstruos.  Prepara a los niños en relación a los aprendizajes a tratar en el día de hoy, para que colaborador pueda iniciar la experiencia planificada.

**Código Nota (3.8):** *Promueve el aporte de los niños al área de las didácticas.*

Datos generales
Fecha: 22 de octubre Hora: 9:50 horas Lugar: Sala de clases Educadora A Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Como en todas las ocasiones después del desarrollo de la experiencia de aprendizaje los niños se autoevalúan, además evalúan el desempeño del grupo de colaborador de aprendizaje. La educadora pregunta a los niños, ¿cuál es la estación que más les ha gustado en el día de hoy y por qué?. Los niños responden manifestando sus opiniones, algunos dicen que les gustó porque estaba muy divertida la estación de la tía Dalys o la de tía Claudia, o la tía Eugenia u otra. Ante la pregunta y por qué? Manifiestan porque había objeto como muñecas, autos, porque había tempera para pintar, porque habían muchos materiales. Después que todos han manifestado la opinión en relación a las preguntas, la educadora les comunica: “para la próxima semana tenemos que aprender a “escribir en distintas superficies y medios, tenemos que <i>escribir</i> los números de 1 a 16. ¿Cómo lo quieren realizar?, con plumones, con plasticina, con tempera, manifiestan algunos niños (Nota de campo de la educadora A)...

Tabla 38

*Categoría de análisis: Rol del niño*

Categoría	Códigos
<b>NC.4 Rol del niño</b>	4.1 Promueve el aporte al diseño curricular
	4.2 Posibilidad para la preguntas y respuestas
	4.3 Protagonismos de los niños
	4.4 Fomento de la colaboración grupal

Esta tabla corresponde a la categoría Rol de niño, con sus correspondientes 4 códigos asociados, como resultados de la técnica observación participante realizada durante tres semestres académicos en el contexto de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (A y B). Para recapitular la información se emplearon notas de campo. Nota: el número a la izquierda del código corresponde al número de nota recapitulada.

A continuación se presenta la nota de campo representativa asociada a cada código en estudio.

**Código Nota (4.1):** *Promueve el aporte al diseño curricular*

Datos generales
Fecha: 21 de octubre Hora: 10:00 Lugar: Sala de clases Educatra B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Como en todas las ocasiones después del desarrollo de la experiencia de aprendizaje los niños se autoevalúan, además evalúan el desempeño del grupo de colaborador de aprendizaje. La educadora pregunta a los niños, ¿cuál es la estación que más les ha gustado en el día de hoy y por qué? Los niños responden manifestando sus opiniones, algunos dicen que les gustó porque estaba muy divertida la estación de la tía Dalys o la de tía Claudia, o la tía Eugenia u otra. Ante la pregunta y por qué? Manifiestan porque había objeto como muñecas, autos, porque había tempera para pintar, porque había muchos materiales. Después que todos han manifestado la opinión en relación a las preguntas, la educadora les comunica: “para la próxima semana tenemos que aprender las “escribir en distintas superficies y medios los números de 1 a 16. ¿Cómo lo quieren realizar?, con plumones, con plasticina, con tempera, manifiestan.

**Código Nota (4.2):** *Posibilidad para la pregunta y respuestas*

Datos generales
Fecha: 6 de noviembre Hora: 10:40 horas Lugar: Sala de clases Educatra B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Hoy una colaboradora de aprendizaje pregunta a los niños, lo que desean aprender,). Los niños dan respuesta tales como: Yo quiero aprender a “leer”.  Se le pregunta ¿Qué lectura les gustaría?, a lo que responden: de “princesas”, otros desean leer “animales”, de los monstros. (Educatra A).  A mí no me gustan las princesas, “yo quiero autos”, dicen otros niños. ¿Qué nos van a traer tías?, pregunta una niña (...), ella responde vamos a decidir porque han pedido muchas cosas (...).

**Código Nota (4.3):** *Protagonismo del niño*

Datos generales
Fecha: 20 de noviembre Hora: 9:45 horas a 11:00 horas. Lugar: Sala de clases y otros espacios del colegio Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva <p>Los niños desde el momento en que se inicia la experiencia de aprendizaje, los niños se incorporan activamente al desarrollo de las experiencias. Hoy han tenido la oportunidad de decidir grupo de trabajo al que desean integrarse (no todo el tiempo lo hacen). Al interior de la experiencia, en sala, algunos en el hall u otros en la cancha de futbol, los niños conversan, dialogan entre ellos. Todos se integran a la actividad, son los niños y niñas, los agentes que construyen sus aprendizajes, se emocionan cuando terminan la tarea asignada, establecen acuerdos al interior del grupo.</p> <p>Los niños preguntan a los colaboradores. Participan activamente de las experiencias de aprendizajes, opinan, preguntan, escuchan.</p> <p>Durante la intervención todos los niños se integran a la experiencia planificada, todos realizan lo que se tiene planificado. Los niños preguntan a los colaboradores de aprendizaje encontrando respuestas a las preguntas. Los niños le presentan a la educadora sus trabajos, ellas los toma y los coloca en un tendedero.</p> <p>En resumen los niños tienen un rol activo y muy protagónico en cada mesa de trabajo. En una de ellas trabajan el concepto largo, en otra corto, en una mesa hacen torres largas, torres cortas, en otras los niños con plastilina hacen serpientes largas y serpientes cortas.</p> <p>Responden las preguntas, se ayudan entre los compañeros.</p>

**Código Nota (4.4): Fomento de la colaboración grupal**

Datos generales
Fecha: 06 de septiembre Hora: 9.50 Lugar: Sala de clase y otros espacios del colegio Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva Se advierte que los grupos son integrados independiente de las fortalezas de cada miembro. Hay niños que les dificulta aprender, pero están integrados junto a otros niños que poseen facilidad para aprender. La colaboradora María Eugenia, les dice a los niños “ustedes tienen que ayudarse uno a los otros”, ¿Sebastián le puedes ayudar a tú compañera? La colaboradora les motiva a los niños a ser colaboradores con sus compañeros(as).

Tabla 39

Categoría de análisis: *Rol del colaborador de aprendizaje*

Categoría	Códigos
<b>NC.5 Rol del colaborador de aprendizaje</b>	5.1 Desarrollo de la experiencia de aprendizaje
	5.2 Diseñan la panificación curricular
	5.3 Asumen tareas de apoyo en el logro de aprendizajes de los niños(as)
	5.4 Posibilita momentos de interactividad apoyando colaborativamente
	5.5Diseño de material didáctico
	5.6 Fomenta la participación de los niños para que aporten al diseño de currículum
	5.7 Integración en el diseño curricular
	5.8 Aportan aprendizajes sociales
	5.9 Presencia del diálogo
	5.10Presencia de la emocionalidad

Esta tabla corresponde a la categoría Rol del colaborador de aprendizaje, con sus correspondientes 10 códigos asociados, como resultados de la técnica observación participante realizada durante tres semestres académicos en el contexto de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (A y B). Para recapitular la información se emplearon notas de campo. Nota: el número a la izquierda del código corresponde al número de nota recapitulada.



**Código Nota (5.1):** *Desarrollo de la experiencia de aprendizaje*

Datos generales
Fecha: 19 de noviembre de 2015 Hora: 9.50 a 10:50 Lugar: Sala de clases y otros espacios del colegio Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora logra integrar a los colaboradores al aula. Se integran al trabajo pedagógico. Se pueden observar 5 colaboradores de aprendizajes, uno en cada estación. La diversidad de los colaboradores es notable. Este grupo lo conforman, unos estudiantes de la universidad, dos académicas, una madre y una abuela apoderada. En estos momentos están guiando la experiencia pedagógica, comunican a los niños lo que hay que hacer, lo planificado por el grupo de colaboradores y educadora de párvulos, explican, responden preguntas de los niños. Los niños se integran a la tarea asignada. El colaborador motiva al grupo a participar, ¡vamos tú puedes!. Todos los niños tienen sus materiales, trabajan con los mismos. Todos los colaboradores tienen la planificación y anotan las fortalezas de los niños y algunos que han presentado dificultad en el desarrollo de la experiencia.

**Código Nota (5.2):** *Diseñan la planificación curricular*

Datos generales
Fecha: 12 de noviembre Hora: 11:00 horas. Lugar: Sala de clases y otros espacios de la sala Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora reúne a los colaboradores de aprendizajes, lo hace al final de la clase. Hoy estamos reunidos dos apoderados, uno de ellos una abuela, una mamá una académico y una estudiante de la universidad. La educadora señala que la próxima semana a los niños les corresponde el desarrollo del tema “resolver problemas simples de adición en situaciones concretas, hasta 10. La apoderada señala que se puede depositar en una bolsa objetos comunes de la casa para que los niños añadan, la abuela dice que pueden contar con fichas, tal como lo dijeron los niños, una académica dijo que tiene muchos autos y que los traerá para que los niños adicione, cumpliendo con la petición de los niños. Participan opinando y estableciendo acuerdos para el desarrollo curricular de las próximas intervenciones, dicen cómo pueden aportar con el diseño del recurso didáctico, se comprometen asumiendo tareas.

**Código Nota (5.3):** *Asumen tareas de apoyo en el logro de aprendizajes de los niños(as)*

Datos generales
Fecha: 24 de noviembre de 2015 Hora: 9:45-11:00 Lugar: Sala de clases y otros espacios Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Los colaboradores desarrollan diversas experiencias de aprendizaje al interior de los grupos interactivos. (Esta nota la construyo al observar que en cada interacción los colaboradores realizan las mismas tareas), entre las que menciono:  - Velan por atender la necesidad de aprendizaje de cada niño. -Participan evaluando la experiencia de aprendizaje. Anotan los logros y dificultades de los niños.  - Participan opinando y estableciendo acuerdos para el desarrollo curricular de las próximas intervenciones.  - Diseñan recursos didácticos y los llevan a la sala para trabajar con los niños (los materiales generalmente son materiales comunes y reciclados).  - Solicitan material a la educadora cuando no traen el material de trabajo. La educadora tiene en los estantes muchos materiales, también en otros espacios.  - Desarrollan la experiencia planificada.  - Dinamizan la interactividad.

**Código Nota (5.4):** *Posibilita momentos de interactividad apoyando colaborativamente*

Datos generales
Fecha: 26 de octubre de 2015 Hora: 9:45- 11:00 horas Lugar: Sala de clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Una colaboradora de aprendizaje, le dice a un niño “apoya a tu compañera, formula preguntas, ella te puede decir también como se hace”.  El colaborador le indica a un niño que le haga preguntas a su compañera y si no entiende que le pregunte. Mientras está atendiendo a otros niños.

**Código Nota (5.5):** *Diseño de material didáctico*

Datos generales
Fecha: 6 de agosto de 2015 Hora: 9:45-11:00 horas Lugar: Sala de clases Educatora A Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora convoca a todos los colaboradores para solicitarles que muestren los materiales que han confeccionado de acuerdo a los aprendizajes a desarrollar. Los colaboradores muestran los recursos y ofrece una retroalimentación a los aprendizajes a desarrollar en el día de hoy, se les hace hincapié en que sea material de desecho.

**Código Nota (5.6):** *Fomenta la participación de los niños para que aporten al diseño de currículum*

Datos generales
Fecha: 31 de abril de 2015 Hora: 11:00 horas. Lugar: Sala de clases Educadora B. Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Hoy una colaboradora de aprendizaje pregunta a los niños, lo que desean aprender,). Los niños dan respuesta tales como: Yo quiero aprender a “leer”. Se le pregunta ¿Qué lectura les gustaría?, a lo que responden: de “princesas”, otros desean leer “animales”. /Educadora B. Es importante destacar que la planificación gira en torno a lo que solicitan a han aportado los niños.

**Código Nota (5.7):** *Integración en el diseño curricular*

Datos generales
Fecha: 11 de abril de 2015 Hora: 10:43 horas Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Hoy una colaboradora de aprendizaje pregunta a los niños, lo que desean aprender,). Los niños dan respuesta tales como: Yo quiero aprender a “leer”. Se le pregunta ¿Qué lectura les gustaría?, a lo que responden: de “princesas”, otros desean leer “animales”. Es importante destacar que la planificación gira en torno a lo que solicitan a han aportado los niños.

**Código Nota (5.8):** *Aportan aprendizajes sociales*

Datos generales
Fecha: 24 de mayo de 2015 Hora: 11:00 horas Lugar: Sala de clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora al final de la clase reúne a los colaboradores para planificar el trabajo a desarrollar en la próxima oportunidad, es una reunión corta. Ella enuncia los aprendizajes a trabajar y posibles formas para trabajar los aprendizajes. La colaboradora también ofrece su opinión. La educadora ofrece los aprendizajes claves a desarrollar, pero los aprendizajes sociales son un aporte de los colaboradores de aprendizaje, permanentemente. Podría ser como que esperen turnos y las normas de convivencia, dice una colaboradora.

**Código Nota (5.9):** *Presencia del diálogo*

Datos generales
Fecha: 16 de marzo de 2015 Hora: 9.5 a 11:00 horas Lugar: sala de clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Los niños preguntan, son respondidas, opinan, dicen lo que les gustó y lo que no les agradó, comunican. Es el diálogo la clave en estos espacios. ( Educadora B y A)

### Código Nota (5.10): Presencia de la emocionalidad

Datos generales
Fecha: 31 de marzo 2016 Hora: 9.45 – 10:45 horas Lugar: Sala de clases y otros espacios Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Los niños abrazan a los colaboradores, corean sus nombres. Hay un ambiente de aula rico en expresión de emociones y sentimientos, de los niños hacia las personas que llegan voluntariamente a la sala, los colaboradores también responden a estos códigos asociados a la manifestación de emociones. Los colaboradores saludan a los niños(as), se aprecia una relación de cercanía y buen trato. Los niños toman las manos a los colaboradores, ellos responden a esta invitación. Los colaboradores pasan la mano por el cabello de los niños, código asociado a cercanía. "Tía Claudia por qué no venias", manifiesta una niña, hay plena autenticidad (Nc,5.10)

Tabla 40

*Categoría de análisis: Evaluación de los aprendizajes*

Categoría	Códigos
<b>NC.6</b> <b>Evaluación de los aprendizajes</b>	6.1 Evaluación formativa desde otros agentes sociales
	6.2 Se socializa los niveles de logros
	6.3 Emiten juicios de valor
	6.4 Detección de dificultades de aprendizaje
	6.5 Evaluación formativa para la toma de decisiones
	6.6 Instrumento de evaluación
	6.7 El diálogo como recurso evaluador
	6.8 Evaluación sumativa

Esta tabla corresponde a la categoría Evaluación los aprendizajes, con sus correspondientes 8 códigos asociados, como resultados de la técnica observación participante realizada durante tres semestres académicos en el contexto de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (A y B). Para recapitular la información se emplearon notas de campo. Nota: el número a la izquierda del código corresponde al número de nota recapitulada.

**Código Nota (6.1):** *Evaluación formativa desde otros agentes sociales*

Datos generales
Fecha: 13 de mayo de 2016 Hora: 9.45 Lugar: Sala de clases Educatora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>Hoy como en todas las intervenciones pedagógicas, los colaboradores reciben una planificación, la misma tiene un recuadro que especifican los indicadores de evaluación, y que el colaborador debe observar en los niños y registrar el desempeño. Se observa como los colaboradores anotan. Entre lo que se destaca, lo siguiente: la niña XX, no identifica las vocales, el niño xx dice las vocales de manera mecánica, no las identifica, “la mayoría de los niños” conocen las vocales. Al finalizar, los colaboradores socializan estos registros entre el grupo de colaboradores. Además se evalúa el comportamiento de los niños. Los colaboradores evalúan todas las experiencias planificadas.</p> <p>Hoy una colaboradora se percató que un niño no le gustan las personas de piel negra “comunicándoselo a la educadora del grupo B. La educadora le dio las gracias y le comunica que ella retomará el tema posteriormente.</p> <p>Los colaboradores anotan el nombre de los niños y registran la participación durante el desarrollo en cada estación, logros y dificultades.</p>

**Código Nota (6.2):** *Se socializa los niveles de logros*

Datos generales
Fecha: 21 de abril de 2016 Hora: 10:45 horas Lugar: Sala de clases Educatora B Participantes: educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>En la instancia de reunión que se realiza regularmente al final de la intervención pedagógica, los colaboradores de aprendizaje se integran al círculo junto a los niños para socializar los logros de aprendizajes del grupo de niños en general. La educadora indica que presenten primero como fue el comportamiento de los niños y niñas, y cómo se desarrolló la experiencia. En esta instancia los colaboradores señalan que los niños se portaron muy bien, y que algunos no, pero que esperan que en la próxima oportunidad todos en general tengan mejor comportamiento. Una niña dice yo me porté mal hoy, y la educadora le dice que bueno que lo reconozca, ahora que lo dice, cómo será en otras oportunidad, la niña dice, “yo me portaré bien” te comprometes a tener mejor comportamiento la próxima vez?, ...”me voy a portarme mejor” (dice la niña) (Educatora B).</p>

**Código nota (6.3):** *Emiten juicios de valor*

Datos generales
Fecha: 22 de abril de 2016 Hora: 10;45 Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
En la reunión de cierre una colaboradora de aprendizaje, comunica a todos “me respondieron todo lo que les pregunté”, esto se debe a que ellos están muy atento a lo que uno les indica, también que ellos se apoyan entre ellos mismos, también el logro es bueno porque uno los atienden cuando preguntan, creo que fue entretenido para ellos la materia de hoy, además se intenta no usar plantillas, dice la colaboradora, estudiante de la universidad. En un grupo grande no se puede lograr lo que hemos logrado, aquí todos tiene la posibilidad de responder las preguntas y de preguntar si no saben. (Colaboradora/ sala Educadoras B).

**Código Nota (6.4):** *Detección de dificultades de aprendizaje*

Datos generales
Fecha: 21 de abril Hora: 9:45 Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La planificación a desarrollar en los grupos interactivos en el día de hoy está orientada desde el ámbito de relación lógico matemático”, específicamente el aprendizaje de nociones de secuencia. Los colaboradores recogen datos durante la clase. Hoy un colaborador detecta que un grupo de niños no maneja la temática de “nociones de secuencia”, tal como lo especifica en su hoja de anotaciones, útil para el colaborador ya que le permite contar con un registro que le facilita la socialización de dicho logros, cuando se les solicita a nivel de reunión grupal. (Educadora A). En todas las planificaciones se incorpora un indicador desde formación personal y social, éste es transversal en toda instancia formativa.



**Código Nota (6.5):** *Evaluación formativa para la toma de decisiones*

Datos generales
Fecha: 18 de mayo de 2016 Hora: 9:45 -10:45 horas Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
Durante la clase los colaboradores toman notas de los logros y dificultades de los niños y niñas. Se les suministra la planificación de la experiencia que especifica los datos generales del centro, aprendizajes esperados, aprendizajes específicos, desarrollo de la experiencias (describiendo la estación 1, estación 2, estación 3, estación 4, estación 5), recursos para cada estación y los indicadores de evaluación. Cada colaborador socializa ante el resto de los colaboradores de aprendizaje los resultados obtenidos. En otra instancia de reunión, posterior a la reunión con todos los involucrados (Niños, colaboradores, investigadora, educadoras y técnicos) se comentan los pormenores para tomar decisiones, las que son incorporadas en las próximas planificaciones o la educadora se compromete a retroalimentar la experiencia durante su intervención. Hoy se comunica en la reunión que niños que aún no logran identificar las vocales, la educadora señala: “lo retomaré en la semana”.

**Código Nota (6.6):** *Instrumento de evaluación*

Datos generales
Fecha: 01 de junio 2016 Hora: 9:45 -10:00 horas Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
A los colaboradores se les entrega la planificación, con los indicadores de evaluación. Ellos anotan registrando los logros y dificultades. Es importante señalar que la observación directa es el medio que se emplea para detectar dificultades y logros.  Utilizan los registros o anotaciones las que posteriormente son socializadas en la reunión posterior a la intervención. (Educadora B)

**Código Nota (6.7):** *El diálogo como recurso evaluador*

Datos generales
Fecha: 10 junio de 2016 Hora: 9:45- 10:45 horas Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>Como en todas las ocasiones, los colaboradores de aprendizaje se integran a la conversación grupal, junto a los niños, educadora y técnico. El objetivo de esta reunión es para socializar el desempeño de los niños, y también la opinión de los niños. La pregunta clave de la educadora de párvulos es ¿cuál estación les gustó más? Y por qué, se le consulta a cada niño, todos tienen la oportunidad de manifestar su opinión. Ellos manifiesta por ejemplo, “me gustó la de la tía Constanza” porque había que vestirse de la profesión”, yo me vestí de doctor, algunos dicen me gustó todas, porque eran divertidas. Todos dialogan, hablan en relación a los logros y que deben mejorar.</p> <p>Ahora cada colaborador responde a la pregunta: cómo estuvo la participación de los niños. Esto se realizó durante toda la intervención y en ambos niveles. Todos comentan. Es decir es una instancia donde se evalúan los niños, también el desempeño de los colaboradores, además de los materiales o recursos didácticos. Todos dialogando. (Educadora B).</p>

**Código Nota (6.8):** *Evaluación sumativa*

Datos generales
Fecha: 14 de julio de 2016 Hora: 10:45 Lugar: Sala de clases Educadora A Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
<p>Hoy se desarrolló la primera evaluación sumativa. Integrados en grupos interactivos. A cada mesa de trabajo se le asignó una experiencia, la cuál debería ser evaluada. Los niños tenían que haber leído el texto en casa. Cada estación tenía preguntas que formular en relación a la comprensión de un cuento.</p> <p>En una estación los niños deberían mencionar los personajes principales del cuento, en otra describir un personaje el que más les guste, en otra dibujar lo que más les gusto del cuento, en otra cambiar el final del cuento. A la planificación de esta evaluación, se le añade una hoja con un instrumento de evaluación y el nombre de los niños, el colaborador debe escribir L (logrado), M (medianamente logrado) y por lograr (PL). Esta actividad se desarrolló en ambos niveles con cuentos distintos, adecuados a la edad de los niños.</p> <p>Nota: Un niño no había leído texto en casa, la colaboradora se tomó unos minutos y le leyó el cuento, preparándolo para responder a las preguntas formuladas, de tal</p>

manera que pudo responder a las preguntas formuladas en cada mesa de experiencias de aprendizajes.

Tabla 41

*Categoría de análisis: Dimensión instrumental*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>
<b>NC.7</b>	7.1 Eje formación personal y social
<b>Dimensión Instrumental</b>	7.2 Promueve la Solidaridad

Esta tabla corresponde a la categoría Dimensión instrumental, con sus correspondientes 2 códigos asociados, como resultados de la técnica observación participante realizada durante tres semestres académicos en el contexto de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos (A y B). Para recapitular la información se emplearon notas de campo. Nota: el número a la izquierda del código corresponde al número de nota recapitulada.

**Código nota (7.1):** Eje formación Personal y social

Datos generales
Fecha: 04 de julio de 2016 Hora: 9.45 horas Lugar: Sala de clases Educadora B Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora le manifiesta a los niños(as), que hay normas que cumplir en cada mesa de trabajo. Hay que escuchar a los colaboradores de aprendizaje y respetarlos. (Educadora B).

**Código nota (7.2):** Promueve la Solidaridad

Datos generales
Fecha: 22 de junio de 2016 Hora: 9.45- 10:45 Lugar: Sala de clases y otros espacios del colegio Educatora A: Participantes: Niños, educadora y colaboradores de aprendizaje.
Nota observacional /descriptiva
La educadora A, quien me apoya grabando todo lo que ella desarrolla en las mesas o estaciones, le dice a una niña apoya a tu compañera. Facilita el pegamento, también necesita cortar la lana, le apoyas?.

### 5.3 Análisis de los resultados desde el discurso valorativo de los participantes

#### Discurso valorativo de los participantes

El propósito del presente apartado es organizar las valoraciones presentes en el discurso de los participantes. Las entrevistas desarrolladas giran en torno a creencias, percepciones y vivencias de las educadoras, colaboradores, estudiantes de educación de párvulos en formación que buscan mejorar las brechas de desigualdad presentes en el sistema educativo y, especialmente, en el caso seleccionado y descrito en la metodología.

Tabla 42

*Indicadores valorativos presentes en el discurso*

Actitudes	INDICADORES LINGÜÍSTICOS	
	Descriptor (+)	Descriptor (-)
<b>AFECTO</b>		
<b>Felicidad/Infelicidad</b>	Verbos: reír Adverbios: alegremente Adjetivos : feliz Nominalizaciones: alegría	Verbos: llorar Adverbios: tristemente. Adjetivos: triste, angustia Nominalizaciones: tristeza
<b>Seguridad/Inseguridad</b>	Verbos : confiar Adverbios: confiadamente Adjetivo: tranquilo Nominalizaciones: tranquilidad, orden.	Verbos :desconfiar Adverbios :desconfiadamente Adjetivo: intranquilo Nominalizaciones: intranquilidad, desorden.
<b>Satisfacción/Insatisfacción</b>	Verbos : gustar Adverbios: mejor Adjetivo: interesado Nominalizaciones: interés, bondad	Verbos : molestar Adverbio: peor Adjetivo: desinteresado Nominalizaciones: desinterés, maldad
<b>JUICIO</b>		
<b>Estima social/ Sanción social</b>	Verbos: admirar, elogiar Adverbios: honestamente Adjetivos: excelente, capaz Atributos y epítetos: conformista y racional Sustantivos: integro	Verbos: criticar, condenar Adverbios: manipuladoramente Adjetivos: deficiente, incapaz Atributos y Epítetos: desconforme e irracional Sustantivos: inmoral

El análisis crítico-evaluativo de los enunciados permite identificar los recursos de valoración que utilizan los hablantes para describirse en relación al fenómeno en estudio, expresar sus emociones, creencias y juicios que marcan su interrelación con los distintos participantes de los procesos vividos en la investigación (Eggins y Slade, 1997; Martin & White, 2005; Van Dijk, 2009).

A partir de las categorías propuestas por Bolívar (2007), se sintetiza el contenido de los discursos de los participantes de la investigación. Los participantes discursivos conforman

dos unidades hermenéuticas (UH), correspondientes a las entrevistas a educadoras (A y B) y colaboradores. Cada una de las UH es examinada considerando las entradas, grupos y eventos evaluados según la dimensión actitudinal categorizada en afecto, juicio y apreciación. Cada una de estas categorías, es integrada por códigos que dan cuenta de las creencias e ideologías presentes en la experiencia de la educación dialógica.

Según Ivancevich et.al (2006) “el afecto es el componente emocional de una actitud (...) y se asocia con el hecho de sentirse en cierta forma con un grupo o situación”( p. 84)”. Partiendo de lo anterior, el componente afecto es fundamental en la comprensión de la actitud que tendrán los participantes. Cabe destacar que el aula es considerada un lugar de especialistas y niños, en el aula la interacción es generalmente entre niños y educadora, pero para efectos de la investigación se incorporan colaboradores diversos que se integran en la interacción con los niños.

El afecto, es concatenado al sentimiento de agrado o desagrado hacia un objeto, proporcionando sentimientos positivos o negativos respecto a dicho objeto, en las temáticas de felicidad, seguridad y satisfacción, ya que serán estos sentimientos los que van a evidenciar de forma física y/o emocional cada participante, mediante el discurso accedemos a un mapa mental que permite evidenciar las configuraciones o mapas mentales presentes en los participantes y configurados desde la experiencia desarrollada.

Según Ledoux (1999), quien cita a Arnold (1978) manifiesta que para que un estímulo provoque una respuesta emocional, el cerebro primero debe evaluar el significado del estímulo. Lo anterior significa que la evaluación es la base de los planteamientos cognitivos del afecto. El afecto, lleva consigo tendencias a la acción y respuestas físicas, de allí que es necesario evaluar sus características para determinar la importancia que ésta tiene para cada participante. El proceso de evaluación en sí mismo ocurre de forma inconsciente, sus efectos se graban en la conciencia como sentimientos emocionales, y una vez que el resultado de la evaluación, se graba en la conciencia como sentimiento.

Lo resaltante de este componente, es que el afecto surge sin previa planeación, y cuando las personas buscan situaciones que le provoquen estados emocionales determinados, permitiendo que él o los participantes busquen estímulos que activen las emociones negativas o positivas.

Los mecanismos emocionales son menos fuertes que los cognitivos y viceversa. Esto significa, que el afecto es estimulado por la aparición de conductas que no sólo influyen en las reacciones inmediatas, sino que también en las futuras.

Para realizar la medición del aspecto, se realizó la tabla 43, donde a través de respuestas verbales de felicidad, infelicidad, satisfacción, insatisfacción, seguridad e inseguridad, se obtienen resultados hacia el objeto actitudinal en relación a dicha categoría.

Por tanto, en palabras de Bolívar (2004), los valores de afecto proporcionan uno de los modos más obvios en que el hablante adopta una postura o posición frente a determinados fenómenos, mostrando los recursos por medio de los cuales ese fenómeno lo afectó emocionalmente, o apreciando el fenómeno en términos afectivo. Los indicadores lingüísticos del afecto pueden ser verbos de emoción que remiten a procesos mentales, adverbios que señalan circunstancias de modo, adjetivos que expresan emoción, y nominalizaciones”.

**a. Categoría: Afecto Educadora – Colaborador**

La relación que se inicia y establece entre participantes educadora – colaborador evidencia en el discurso afectos de felicidad al trabajar y colaborar. La educadora porque puede compartir e involucrar a una persona de la comunidad externa al establecimiento y la colaboradora por ser integrada en un proceso que es considerado profesional e importante socialmente.

Ejemplo“ ... [El colaborador] va enseñar en su estación de trabajo, y obviamente, todo lo acordado, es todo dialogado [anteriormente] y se van

uniendo ideas y se van ehhh.... este diálogo resulta, resulta, ehhhh, rico en ese sentido...” (Educadora B).

Ejemplo“... [Educadora] en esta instancia de colaboración y de diálogo, en esta primera instancia, donde uno conversa con ellos [refiere a colaboradores] y comenta un poco de su grupo, uno puede ir guiando y mediando... eso me llena de emoción y genera una alegría que no puedo describir... ahí una, como educadora, ve que tus niños avanzan y aprenden”... (Educadora B).

Ejemplo“... [Necesidad de los niños] disposición, en, mucha afectividad también, porque nuestros niños necesitan eso, ehhhh, mucha atención, ehhh, comunicación con los padres y cualquiera que pueda integrarse al trabajo pedagógico, y comunicativo a través del diálogo aporta a la felicidad de ellos”... (Educadora A).

Al observar las declaraciones, emergen claramente los afectos asociados a felicidad. La complementariedad entre educadora y colaborador es valorada en el discurso generando un contexto de felicidad óptimo para los niños y niñas.

En suma, los colaboradores participantes declaran de variadas formas, distintos mapas mentales que develan cómo ellas se interpretan en relación a la experiencia vivida. Reconstruyen sus experiencias desde recursos lingüísticos que focalizan la atención en la felicidad. Cabe destacar que generalmente, según los autores antes citados los procesos de valoración se expresan añadiendo fuerza a lo positivo en contraste con lo negativo, es decir, la felicidad se destaca con la presencia de infelicidad. Sin embargo, en el caso del discurso valorativo de las colaboradoras, la infelicidad se asocia al contexto o situación en la que el niño o niña vive fuera de los tiempos educativos o del establecimiento.

Ejemplo“... sí, sí... luego de terminado todo el trabajo, emmm... sí se realiza la retroalimentación, la conversación, el diálogo con los niños y la tía... se pregunta qué les gusto más, en qué tuvieron dificultad... eso para mí fue muy lindo, ver, escuchar como ellos se dan a entender”... (Educadora B).

Ejemplo“... bueno, mire usted lo que nos rodea, aquí hay casos, uffff.... complicados... usted ni se imagina... hay niños que sus padres tienen problemas



con la justicia, con hermanos mayores, delincuencia... ¿cómo no va ser bonito verlos felices aquí?... (Educadora A).

Los indicadores lingüísticos, tienden a ser la verbalización emocional, que remite a procesos sensoriales (belleza, felicidad, emoción) y los adjetivos que refieren a emoción (alegría, agrado, desagrado). Además, el discurso evaluativo, tiende a concentrarse en descriptores positivos de la experiencia y negativo en la evaluación del contexto. En el caso de la categoría felicidad/ infelicidad, se aprecia que el colaborador asocia la infelicidad al contexto externo al establecimiento y la felicidad a las experiencias desarrolladas para los niños y niñas en el establecimiento.

En relación a la categoría seguridad/inseguridad, los hallazgos sugieren que la educadora que participa de la investigación, desarrolla sentimientos de seguridad sobre el desarrollo de los niños y niñas.

Ejemplo“... y sabes tú que de esa forma esos planteamientos forman en el niño esta seguridad en sí mismo, piensa tú que son de contexto vulnerable donde en todas partes a donde van no son tomados en cuenta, entonces de esta manera los niños cuando sean más grandes van a comportarse también de una manera distinta, ellos van a ser valer sus derechos, opinan, tienen posibilidad de decidir, ellos le van a exigir al otro, van a saber, digamos, como pedir las cosas, van a saber que un compromiso se debe cumplir, yo creo que los prepara para muchas cosas”... (Educadora B).

Cabe destacar que el trabajo realizado o la forma de plantear el trabajo desarrollan en los niños y niñas seguridad como sujetos autónomos, desarrolla la confianza en ellos y en sus capacidades. La participante evidencia un proceso mental de proyección al futuro, pensando en los niños y niñas cuando sean grandes.

Por otra parte, también revela una insatisfacción en relación al contexto actual de los estudiantes, es decir, el contexto de vulnerabilidad. La participante asocia la discriminación o invisibilidad de los niños en todas partes por ser de un contexto vulnerable. Lo anterior, a futuro será mejorado porque los niños participantes podrán conocer sus derechos y expresarlos debido a que son capaces de dialogar y manifestar sus ideas.

En complemento, en la categoría satisfacción, se aprecia que los discursos predominantes de las participantes convergen en la valoración positiva a temas relacionales como: orgullo por su madre se encuentra participando de los procesos educativos y participación de diferentes personas.

Ejemplo“... habían niñas que cooperaban, porque obviamente el niño les va a gustar que le enseñan diferentes personas, participan muchos agentes, que son como importantes para el niño”... (Educadora A).

Ejemplo“... por ejemplo el hecho de que cuando estaba la mamá, el niño se ponía feliz, que mi mamá está allí, enseñándole a mis demás compañeros, el niño se sentía orgulloso, y además decía esta es mi mamá, se la presentaba a los demás compañeros y decía portémonos bien porque está la mamá del compañero”... (Educadora A).

En suma, existe satisfacción o se genera satisfacción en los participantes cuando observan la felicidad de los niños, se valora o evalúa la experiencia positivamente por la racionalidad creada en los procesos formativos asociados a la investigación.

“... cuando veían llegar a todas las niñas como que se ponían felices y empezaban y te saludaban, te decían hola tía como están, uno como que se siente parte porque los niños, como que la acogida que ellos ya te empiezan a llamar, te demuestran que ellos son felices y les gusto la experiencia, si a ellos no les hubiera gustado no estarían tan felices”... (Educadora B).

Por otra parte, técnicamente o profesionalmente existe una satisfacción profesional en la que las participantes valoran la aplicación de estrategias y dominios pedagógicos para brindar un mayor apoyo en la formación de los niños y niñas. Además, dicho apoyo, se extiende a la familia completa, abordando el aprendizaje y desarrollo de una manera sistémica que pocas veces se puede dar en el sistema educativo.

“... una relación muy cercana con la familia porque cada familia tiene su necesidad, también conocer la necesidad que tienen sus hijos, entonces la idea que ella lo pueda satisfacer y también saber lo teórico, cuáles son los estilos

de aprendizaje del niño para que sean participativos, y sea más significativo el aprendizaje y no solamente estar dentro del centro haciendo las actividades, sacarlos afuera para que vean que otras cosas pueden encontrar en un mundo diferente"... (Educatora B).

Considerar la educación como un problema, y en particular como la dificultad para acceder a procesos de calidad es una opción que el trabajo desarrollado en la metodología aplicada tiende a quedar de lado. El discurso agrega una variante a culpar por todo al Ministerio de Educación. Abrir la posibilidad de participación en los procesos de niños y niñas avanza en un compromiso que genera actitudes positivas y compromete a los colaboradores en solucionar problemas que con otra modalidad posiblemente serían traspasados discursivamente al Ministerio.

**b. Categorías:** Discurso valorativo de los participantes

Según Bolívar (1997), "...el juicio se refiere a la institucionalización de las emociones en el contexto de las propuestas, esto es, normas sobre cómo deben o no deben comportarse las personas. Las normas sociales que se ponen en juego en estas evaluaciones de juicio adoptan la forma de regulaciones o de expectativas sociales" ( ). Así, con el juicio se puede evaluar la conducta moral o inmoral, legal o ilegal, socialmente aceptable o inaceptable, encomiable o deplorable, normal o anormal y así sucesivamente (Ledema, Feez y White 1994).

El juicio se clasifica en dos subtipos: juicios de estima social y juicios de sanción social. Los juicios de estima social implican juicios relativos a la normalidad, la capacidad o la tenacidad demostrada en la conducta; es decir, se evalúa lo normal que puede ser un sujeto, como también, lo competente, resuelto y decidido que es.

Los juicios pueden expresarse de manera explícita a través de la evaluación de las categorías de normalidad, capacidad, tenacidad, veracidad e integridad. Con ellas, la descripción aparentemente fáctica de un hecho o situación puede desencadenar una evaluación actitudinal.

En el discurso se observa la siguiente declaración que involucra normalidad:

“... y por ejemplo el problema para trabajar con un grupo de repente hay muchos profesores que nos imponen hacer trabajos con un grupo fuera de nuestro trabajo normal y con lo mismo de la vinculación con los de educación básica y la articulación de repente muchas veces me enoja, me molesta porque es súper como que a uno le enoja que la persona con la que tú quieres trabajar, tu grupo, te diga no si me da lo mismo porque yo con un 4 estoy listo, porque la idea de nosotras es formarnos bien como profesionales no obtener una nota, pero lamentablemente no todo el mundo piensa así, por eso le digo que las altas expectativas son importantes y creer en el otro que puede”... (Colaboradora de aprendizaje 3).

La anterior, declaración se encuentra cargada de juicios de estima social, dirigidos a dos personas nominalizadas en el texto como “muchos profesores” y “grupo”. Se expresa como un descriptor negativo de sanción. El primer evaluado, “muchos profesores”, reciben la evaluación porque no consideran articular trabajos, es decir, el participante se ve conflictuado porque no se concentra en un solo trabajo, sino en muchos desarticulados. El segundo es el grupo, refiere a pares que no poseen la misma motivación, es decir, piensan en aprobar no en aprender.

La experiencia vivida en la investigación permite observar que para proyectar la metodología en un currículum es necesario considerar ambas situaciones. En complemento el tema de las capacidades de una educadora se proyecta de la siguiente manera:

Ejemplo“... yo creo que más que nada la educadora sea comprometida y también que sea prudente de repente hay situaciones que nosotras no podemos manejar, pero uno si puede aconsejar, puede ayudar desde el punto de vista del niño y la familia, pero hay veces que hay situaciones que se escapan de las manos de la educadora, pero si la educadora es comprometida y ella trata de apoyar de repente no sé si un niño tiene un problema ir a la casa a visitarlo, son cosas que si puede hacer y una educadora que no está comprometida y que solo se dedique a lo que hay que hacer en el aula no podría trabajar en estos contextos, es necesario establecer redes, apoyarse en los demás”... (Educadora B).

Las capacidades destacadas, en la declaración anterior, corresponden a compromiso y prudencia. La educadora, según la declaración, debe poseer esas capacidades para trabajar y desempeñarse en los contextos de vulnerabilidad.

En suma se presentan por parte de otra participante las capacidades de conocimiento de los niños y niñas, respeto por sus procesos formativos, dominio del cómo aprenden, capacidad de proyectar expectativas “ver más allá”, capacidad de análisis y de trabajo en equipo.

Ejemplo“... conocer los intereses de los niños, saber detectar que quieren, que les gusta, como les gustaría aprender, porque en el fondo los niños son los que independientemente del adulto sabe cuál va hacer el aprendizaje, pero las formas del llegar al cómo aprender lo proponían los niños, entonces yo creo que debe tener capacidad de escucha, capacidad de ver más allá, de ser investigadora en la acción de estar pendiente de ir reflexionando, de tener mucha capacidad de análisis, de reflexión también, y debe tener capacidad de trabajo no solo con los niños sino con también con adultos, porque aquí claramente trabaja con otros adultos y debe tener esta capacidad de apertura, demostrar su trabajo. Yo aquí rescato a las colegas que trabajan en este colegio de que ellas aceptan que uno llegue, que uno se instale en su sala y que trabaje y esa es la capacidad que hay que tener, yo no sé si todas las educadoras de repente estarían dispuestas a que llegaran mucha gente de afuera que trabajaran con sus niños”... (Educadora B).

Además se declara la capacidad de sistematizar lo observado y el desarrollo de los niños.

Ejemplo“... te refieres a lo sistemática que tiene que ser y que aprenda a sistematizar lo que está haciendo, porque puede ser por ejemplo que ella debe tener la capacidad de ver cómo resuelve con los niños, recibir información e ir dejando registro de la información, y ese registro ella tiene que ir viendo un inicio y una evolución de esta información para ir viendo también que cosas le van pasando en el proceso, puede planificar los aprendizajes que ellos dicen, pero no hay esa sistematicidad en ir ordenando las experiencias, en ir viendo que resulta, que no resulta y viendo que pasa con los niños”... (Educadora A).

El desarrollo de los afectos emerge como un factor principal en los procesos de aprendizaje – enseñanza. Según Ivancevich et.al (2006) el afecto es el componente emocional de una actitud (...) y se asocia con el hecho de sentirse en cierta forma con un grupo o situación” (p.84).. Partiendo de lo anterior, el componente afecto es fundamental en la comprensión de la actitud de los participantes hacia la pedagogía del diálogo.

El afecto, se asocia al sentimiento de agrado o desagrado al objeto, proporcionando sentimientos positivos o negativos respecto a dicho objeto, en las temáticas de felicidad,

seguridad y satisfacción, ya que serán estos sentimientos los que van a evidenciar en el discurso los participantes.

Según Arnold (1978, c.p. Ledoux, 1999), para que un estímulo provoque una respuesta emocional, el cerebro primero debe evaluar el significado del estímulo. Lo anterior significa que la evaluación es la base de los planteamientos cognitivos del afecto. El afecto, lleva consigo tendencias a la acción y respuestas físicas, de allí que es necesario evaluar sus características para determinar la importancia que ésta tiene para los participantes. El proceso de evaluación en sí mismo ocurre de forma inconsciente, sus efectos se graban en la conciencia como sentimientos emocionales, y una vez que el resultado de la evaluación, se graba en la conciencia como sentimiento.

Lo resaltante de este componente, es que el afecto surge sin previa planeación, y cuando las personas buscan situaciones que le provoquen estados emocionales determinados, permitiendo que el investigador busque estímulos que activen las emociones negativas o positivas presentes en el discurso, las cuales permiten observar como la didáctica se desarrolla en el proceso dialógico.

Ejemplo "... yo creo que en la medida en que uno, logre una relación de confianza con los niños, una relación afectiva, sí se puede dar estos espacios de escucha de respeto y, y también con los colaboradores de aprendizaje, porque ellos van conociendo, se van relacionando y van creando una relación distinta también con ellos, así que, es distinto, si, si claramente se da eso..."(Educatra A).

Por otro lado, el rol de la educadora asume una perspectiva distinta a la tradicional. Esto significa, que la metodología aplicada y desarrollada abre nuevas posibilidad en la labor que las educadoras evalúan de la siguiente manera:

Ejemplo "... yo siento que ese es el rol de uno debe cumplir [refiriendo a coordinadora], y en las estaciones apoyando a los colaboradores, digamos en el grupo interactivo, en las estaciones porque en el fondo, uno también va guiando el proceso, pero eh, de una manera no tan como protagonista, si no que dando el espacio a otros para que sean

protagonistas y lideren tal vez estos procesos, siento que uno es más bien una coordinadora, una guía del trabajo...”(Educadora A).

Por último, en relación al impacto de lo desarrollado y de la evaluación que se realiza desde la experiencia, observamos que los participantes valoran la participación de los niños, la planificación y los distintos métodos que permiten desarrollar el aprendizaje.

“... bueno, yo diría que sí, dependiendo del aprendizaje que se quiera desarrollar, por ejemplo, establezco criterios como de repente que entre ellos mismos, un niño que pueda enseñarle al otro, uno que tenga un nivel un poco más avanzado en cierto aprendizaje pueda estar con otro niño que no tiene un nivel tan avanzado, que tiene a lo mejor un nivel inicial, y que pueda ese compañero acompañarlo en este proceso, porque, también esa interacción con su par lo va a ayudar en ese aprendizaje durante toda las interacciones, ese es un criterio que uso yo como educadora y también, a ver estoy pensando, pensando, también en el tipo de estación o de acuerdo a los colaboradores, claro eh van a pasar por todos los colaboradores, es importante que en el grupo de los niños haya también diversidad, que un niño que es más calladito con un niño que si lo pueda hacer hablar, entonces es más la heterogeneidad, la homogeneidad no, no, no, busco que los grupos sean heterogéneos, el tema de lo que te decía recién que ellos también pueden interactuar para que mejoren su aprendizaje sobre todo al que le falta un poquito más...”(Educadora B).

En relación a las modalidades que se desarrollan en la clase o la metodología es descrita de la siguiente manera:

Ejemplo“...cuando yo decido trabajar por ejemplo en el inicio, tomo en cuenta las etapas de la clase inicio, desarrollo y cierre. En el inicio yo los coloco en círculo semicírculo, centrando la atención en algo que necesito que me pongan atención un power line, porque es el momento de la motivación, la generación de conocimientos previos, como concentrados en algo un momento de activación del conocimiento previo donde todos necesitamos estar concentrado en algo entonces hay alguna forma de que si yo necesito las mesas de otra forma se cambia la forma, o vamos al patio, va a depender del tipo de experiencia. Pero principalmente yo tomo en cuenta el criterio de la experiencia de la clase y también el tema de que y que ellos vayan teniendo movilidad durante el día durante el desarrollo de la clase y qué criterios se establece para organizar a los niños...”(Educadora A).

Se observa que la metodología permite activar a los niños, es decir, permite motivar a los niños y niñas en su aprendizaje, iniciando un camino que genera autonomía en los estudiantes y que es una característica fundamental en el aprendizaje significativo.

Ejemplo“...nosotros tratamos de utilizar diversos espacios con el fin de que los niños tengan como este, eh, ya un cambio de estación potencia de que el niño se vuelva como activar cierto y lograr que tenga mayor atención, ahora también el hecho de cambiarse físicamente de lugar también produce que el niño tenga como esta capacidad de volver a concentrarse, ya entonces ese es uno como de los, de los, de las razones por la que nosotros utilizamos diversos espacios ya también otra razón es que algunas estaciones también lo requieren, ya, tenemos estaciones donde se trabaja, se hacían ejercicios entonces, por lo tanto se necesitaba un espacio más alto, em, a lo mejor los niños cantaban, entonces se necesitaba un espacio como más íntimo, ya, en cuanto a, bueno que sabemos...(Educadora B).

#### **5.4 Triangulación de los datos**

Este proceso permite componer y recomponer la información extraída desde las diferentes técnicas empleadas para la recogida de la información con el objeto de ir captando percepciones de los informantes clave. De esta manera se inicia el proceso de categorización selectiva, que muestra las categorías definidas a priori en una relación a cada objetivo específico y que viene a aportar al objetivo general.

La información de estos dos primeros objetivos específicos, traducidas en categorías y códigos fueron emanadas desde la educadora de párvulos, colaborador de aprendizaje, Jefa de UTP y niños, éstas construcciones emanaron a través de la técnica de la entrevista en profundidad, entrevista tipo cuestionario, focus group, es decir técnicas no participantes, las que serán trianguladas con la técnica de la observación participante, empleando las notas de campos descriptivas realizadas por la investigadora, autora del estudio. Mientras que en el tercer objetivo que consiste en distinguir requerimientos de saberes para el desempeño de la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, desde la percepción de los colaboradores de aprendizaje, en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, la triangulación se realiza entre participantes, entre



ellas educadoras de párvulos, jefa de unidad técnico pedagógico y colaboradores de aprendizaje.

Mientras que el objetivo distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas desde de las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la pedagogía dialógica, la triangulación se realiza considerando los resultados de la entrevista inicial realizada a las educadoras de párvulos antes de intervención pedagógica, con los datos que emergen en el estudio posterior a la intervención pedagógica de las educadoras de párvulos.

<b>Objetivo de investigación</b>	Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica el aporte de procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables.				
<b>Categoría</b>	<b>Estrategia didáctica de los grupos interactivos</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	TRIANGULACIÓN (Técnica observación participante)
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	Desarrollo de prácticas pedagógicas Experiencias dialógica Proceso para la enseñanza	Expectativa del colaborador Fortalece el ambiente Atención personalizada Forma conciencia, habilidad para comunicar y organizar el aula	Favorece la convivencia Valida la estrategia	Estrategias para aprender, Validación del material concreto, múltiples experiencias, sentido de diversión, conversación y juego	<b>Grupos interactivos</b>
<b>Discurso</b>	Ejemplo. "(el trabajo requiere) disposición, em, mucha afectividad también, porque nuestros niños necesitan eso, eh, mucha atención, eh, comunicación (Educadora A).	Creo que los grupos interactivos son de gran ayuda pedagógica, ya que es algo diferente y motiva a los niños a aprender y aplicar nuevos conocimientos y mucho diálogo, mucho diálogo, junto con apoyar la labor educativa de la educadora. (Colaborador 1).	Hay distintas miradas, en este sentido es potenciador para los niños y los agentes porque se aprende a trabajar con otros y se aprende del otro..." (AC).	..Yo trabajé en la pista y hoy leímos con los ojos, aprendi... (Niña). .. si cosas fáciles para que yo haga y para todos (sssss). ...Porque son divertidos, y porque traen cosas así para trabajar, cosas que traen cosas, muchas cosas..."	En resumen, se evidencia en estos grupos, la diversidad de experiencias de aprendizajes. Se trabajan aprendizajes desde el ámbito de formación personal y social, también un contenido de lenguaje y comunicación con cinco formas distintas para aprender, guiadas por distintos agentes sociales. La conversación y el diálogo es el eje central de estas interacciones (Ver NC.2.1)
<b>Análisis</b>	Se observa desde el discurso de la educadora de párvulos que el desarrollo de la práctica pedagógica la aborda desde la estrategia didáctica de los grupos interactivos. Según su punto de vista, esta estrategia didáctica favorece la afectividad y la posibilidad del diálogo. Mientras que el colaborador de aprendizaje coincide que esta estrategia fortalece los ambientes y expresa ideas de algunos aportes de su implementación, en tanto que motiva a los niños a aprender a través del diálogo, partiendo de la base de las altas expectativas del colaborador. La percepción de la UTP, es coincidente con la opinión de la educadora, y colaborador de aprendizaje como estrategia didáctica que potencia el aprendizaje, añadiendo que la interacción que se produce en estos grupos, favorece que todos aprendan, en un ambiente facilitador de la convivencia De igual manera, los niños corroboran que esta estrategia les ha facilitado aprender, hacen hincapié en la multiplicidad de experiencias en un ambiente igualitario. Las notas campos, mediante la observación participante, evidencia que el trabajo de mediante los grupos interactivo, favorecen la multiplicidad de interacción al incorporar a gran cantidad de colaboradores de aprendizaje en cada estación de aprendizaje. En conclusión de acuerdo, al modelo dialógico de la pedagógica el aporte de los procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables, es la estrategia de los grupos interactivos, su aporte devela que fortalece los ambientes para el logro de aprendizajes, dadas las múltiples posibilidades para aprender.				

Figura 49: Triangulación de la categoría: Estrategia didáctica de los grupos interactivos

<b>Objetivo de investigación</b>	Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica el aporte de procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables.				
<b>Categoría</b>	<b>Rol de los participantes Colaboradores de aprendizajes( subcategoría)</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	<b>TRIANGULACIÓN (Técnica observación participante)</b>
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	Planificación en conjunto, Estrategia de los G.I. Aporte experiencial	Necesidad de los niños Pedagogía dialógica Integración del colaborador	Incorporación de otros agentes a la tarea pedagógica	Apoya la labor pedagógica. Gestión ambientes para el aprendizaje. Valor de la confianza.	Apoyo en el aprendizaje de los niños Posibilita la interacción Diseño de material didáctico. Integración en el diseño curricular Aportan aprendizajes sociales, diálogo y emocionalidad.
<b>Discurso</b>	<p>Ejemplo. "...planificamos para un desarrollo del currículum a través de los grupos interactivos, planificamos con los apoderados, con los colaboradores (...) la forma de llevarlo a cabo era a través de sentarnos a conversar..." (Educadora A), (Código D.2)</p> <p>Ejemplo. "...absolutamente y como te decía creemos que todos los sujetos pueden aportar, todo lo podemos aportar en el aprendizaje, hay más gente en la sala, hay más recurso humano en la sala, hay gente que tiene su punto de vista, pero, distinta forma de pensar también. ..." (Educadora B), (Código D.2)</p> <p>Ejemplo. "...en las estaciones apoyando a los colaboradores, digamos en el grupo interactivo, en la estaciones..." (Educadora A) (Código E2).</p> <p>Ejemplo. "...y cuando los colaboradores están en ese trabajo de interacción con los niños, (...) logran también realizar aportes desde su hacer, desde lo que ellos conocen..." (Educadora B), (código E.5)</p>	<p>Ejemplo. "...Educar a partir del contexto y necesidades de los niños como punto de partida para planificar las actividades y saber seleccionar los aprendizajes esperados que los niños necesitan para desarrollar sus habilidades..." (Colaborador 4),</p> <p>Ejemplo. "...La pedagogía dialógica en situaciones vulnerables es sinónimo de oportunidad, ya que viene de una construcción de nivelación y aprendizaje para personas adultas que no habían tenido las oportunidades para educarse..." (Colaborador 4),</p> <p>Ejemplo. "(...)La educadora nos integra (...), no es fácil que un profesor deje entrar a distintas personas a la sala de clases, pero ella lo hace, creo que es muy valioso porque significa que ella lo que desea es que los niños tengas posibilidades de aprender..." (Colaborador 6), (Código I.1)</p>	<p>Ejemplo. "...Por ejemplo la retroalimentación, en este (...) los padres hayan aprendido a aprender lo que sus hijos aprenden en la sala..." (AC).</p> <p>Ejemplo. "...y lo otro es que han tenido que incluir a otros actores de aprendizaje, muchas veces las escuelas se cierra en el saber y no incorporan a otros actores..." (AC).</p> <p>Ejemplo. "...También ha sido un desafío para las educadoras trabajar con los colaboradores de aprendizaje porque han tenido que trabajar de forma diferente, trabajar con otros al servicio de aprendizajes de los niños..." (AC), (Código N3).</p> <p>Ejemplo. "...Hay distintas miradas, en este sentido es potenciador para los niños y los agentes porque se aprende a trabajar con otros y se aprende del otro..." (AC), (Código N.5).</p> <p>Ejemplo. "...Muchas veces los niños tienen mucho que decir, pero la mayoría del tiempo no es considerado en la planificación, por ende las educadoras han tenido que replantear las formas de enseñanzas..." (AC) (O3).</p>	<p>Ejemplo "...Por qué te gusta que tu mamá venga a la sala? ...porque como que está bajando... y ayudando..." (Niña). (C.T1)</p> <p>"...nos hacen cosas divertidas..." (Niñas). (C.T2).</p> <p>Si nos traen, si cumplen. ...yo pedí un transforme. (Niñas) (C.T4)</p>	<p>(Ver Nota 5.1)(...) Se integran al trabajo pedagógico. Se pueden observar 5 colaboradores de aprendizajes, uno en cada estación. La diversidad de los colaboradores es notable (...) En estos momentos están guiando la experiencia pedagógica, comunican a los niños lo que hay que hacer, lo planificado por todo el grupo de colaboradores y educadora, explican, responden preguntas de los niños. Los niños se integran a la tarea asignada. El colaborador motiva al grupo a participar, ¡vamos tú puedes! Todos los niños tienen sus materiales, trabajan con los mismos (...) anotan las fortalezas (...) y dificultades en el desarrollo de la experiencia. (Aula Educadora B).</p> <p>(Ver Nota.5.2) La educadora reúne a los colaboradores de aprendizajes, lo hace al final de la clase. Hoy estamos reunidos dos apoderados, uno de ellos una abuela, una mamá una académico y una estudiante de la universidad. La educadora señala que la próxima semana a los niños les corresponde el desarrollo del tema "resolver problemas simples de adición en situaciones concretas, hasta 10. La apoderada señala que se puede depositar en una bolsa objetos comunes de la casa para que los niños añadan, la abuela dice que pueden contar con fichas, tal como lo dijeron los niños, una académica dijo que tiene muchos autos y que los traerá para que los niños adicione, cumpliendo con la petición de los niños.</p> <p>Participan opinando y estableciendo acuerdos para el desarrollo curricular de las próximas intervenciones, dicen cómo pueden aportar con el diseño del recurso didáctico, se comprometen asumiendo tareas. (Aula Educadora B).</p>
<b>Análisis</b>	Se observa desde el discurso de la educadora de párvulos que los colaboradores aportan al diseño, implementación y evaluación curricular, bajo la consideración que todos los seres de lenguaje y acción son capaces de aportar independiente de su biografía académica. A partir de lo mencionado, cabe señalar los planteamientos de Ferrada (2001), quien argumenta que se requiere avanzar hacia una comunidad de entendimiento, desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum, para avanzar hacia la superación de las inequidades en contextos vulnerables. En este mismo sentido lo señalado por el colaborador de aprendizaje y UTP complementan que todo diseño curricular parte desde lo que el niño necesita "escuchar al niño para la toma de decisiones", constituyéndose en un criterio desde los planteamientos de la pedagogía dialógica, para la construcción colectiva del currículum, experiencia que permite que todos aprendan, porque educar significa, precisamente la transformación de cada sujeto que enseña y aprende resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás (Ferrada y Flecha, 2007, p.42). En discurso de los niños, igualmente coincidente con el punto de vista de los demás agentes, es un agente que ayuda y genera confianza. En relación a lo anterior, la observación participante, coincide que el colaborador de aprendizaje aporta a la construcción curricular, la que a su vez, se origina desde los aportes de los niños, todo ello en un ambiente de establecimiento de acuerdos y compromisos por el aprendizaje de todos los niños.				

Figura 50: Triangulación de la categoría: Rol de los participantes: Colaboradores de aprendizaje

<b>Objetivo de investigación</b>	Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica el aporte de procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables.				
<b>Categoría</b>	<b>Rol de los participantes Educadora de párvulos( Subcategoría)</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	<b>TRIANGULACIÓN (Técnica observación participante)</b>
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	Rol educadora	Integrar otros colaboradores Organizada Propósitos claros	Trabajar con otros		Determinan los aprendizajes Coordinan la integración de colaboradores al aula Apoya desarrollo curricular Fortalece las buena convivencia
<b>Discurso</b>	<p>Ejemplo. "...Oh, cuando estoy con los grupos interactivos, soy mediadora a través de la pedagogía dialógica, porque los grupos interactivos son una estrategia, el rol eh, es organizar, organizar, mediar el aprendizaje, guiar, eh, guiar a los niños y también a los colaboradores porque hay algunos que no tienen todas las herramientas..." (Educadora B)</p> <p>Ejemplo. "...surgiendo, si porque de repente tú haces el recorrido por todas las mesas de trabajo, y en las mesas tú tienes la oportunidad de repente si hay un colaborador de aprendizaje que el contenido no lo desarrolla de manera correcta, yo intervengo..." (Educadora A).</p>	<p>Ejemplo. "...potencia los aprendizajes de los niños en estas comunidades, primero porque hay más personas que apoyamos a los niños, y no sólo la educadora, los niños tienen más espacios para conocer a otras personas, interactúan con más personas..." Colaborador 5 (C.1.4).</p> <p>Ejemplo "...Debe ordenar y aclarar a los niños las normas de este trabajo..." Colaborador 6 (C.1.4)</p> <p>Ejemplo "...Relajada y ordenada..." Colaborador 6</p> <p>Ejemplo. "...Saber planificar en forma clara, saber ser guía y mediadora de los aprendizajes, debe saber incorporar estrategias de evaluación que se relacionen con la pedagogía dialógica..." Colaborador 3.(C.1.8)</p> <p>Ejemplo. "...Saber organizar los aprendizajes que desea trabajar..." Colaborador 6. (C.1.8)</p> <p>Ejemplo. "...Tener claro para donde quiere llevar a su grupo de niños..." Colaborador 6 (C.1.8)</p>	<p>Ejemplo. "...También ha sido un desafío para las educadoras trabajar con los colaboradores de aprendizaje porque han tenido que trabajar de forma diferente, trabajar con otros al servicio de aprendizajes de los niños..." (AC),(C.N4)</p> <p>Ejemplo. "...Hay distintas miradas, en este sentido es potenciador para los niños y los agentes porque se aprende a trabajar con otros y se aprende del otro..." (AC),(C.N4)</p>	No se observa.	<p>(Ver NC. 1.1). Hoy la educadora de párvulos denominada (B), reúne a un padre, una mamá, dos estudiantes de la universidad y la investigadora, todos ellos colaboradores de aprendizaje. (...) El propósito de la reunión y así se lo anuncia la educadora, es planificar en conjunto las experiencias a desarrollar en los grupos interactivos. (...)El padre sólo escucha, mientras la mamá dice, "yo puedo traer un colgador de ropa para que los niños cuelguen algún objeto. ... (Continúa la reunión).</p> <p>(Ver NC. 1.2). (...) La educadora les dice, muy buenos días niños y niñas, hoy como ya saben trabajaremos en grupos interactivos y hoy nos vienen a ayudar varias colaboradoras, les vamos a pedir que se presenten, diciendo su nombre y cuál es la experiencia que nos traen. Todos los colaboradores proceden a presentarse, se presentan mencionando su nombre y dicen lo que traen. Esto lo hace con los 6 colaboradores de aprendizaje. Posteriormente, asigna los grupos. (Esto lo hace siempre).</p> <p>(Ver NC. 1.3. (...). Y dentro de este desarrollo curricular, se destina un tiempo al finalizar el recorrido de las estaciones, para evaluar junto con los niños los logros de aprendizajes y en un segundo momentos la opinión de los colaboradores en relación a la sesión, logros de aprendizajes y aportes para el diseño curricular de las próximas experiencias.</p> <p>(Ver NC. 1.5). Hoy es un día martes, se inicia la intervención pedagógica mediante la estrategia didáctica de los grupos interactivos. El grupo hoy trabaja el objetivo de aprendizaje "Relaciona hechos o situaciones simples que han sucedido antes o después", desde el ámbito de Razonamiento Lógico Matemático, aprendizaje (N°1), conceptos antes y después. Esta estación es dirigida por la colaboradora (MARIA), ella es una señora de la comunidad, ella lee un cuento y el niño (a) ordena las imágenes, atendiendo lo que sucedió antes o después de acuerdo al relato. La educadora A se integra a la estación, añade preguntas a las formuladas por la colaboradora de aprendizaje, tales como, niña X, ¿Qué sucedió antes?, ¿qué sucedió después?. La niña X, no respondió correctamente, se pregunto... ¿Qué cosas hiciste hoy antes de llegar al jardín, en la mañana? (...).</p>
<b>Análisis</b>	<p>Desde el discurso de la educadora de párvulos en el marco de las prácticas pedagógicas dialógica "Enlazando Mundos", el rol que asume es de "mediadora" de la gestión pedagógica, lo que involucra organizar, mediar la experiencia de aprendizaje y guiar a los niños y colaboradores de aprendizajes. Se puede observar por una parte, que a su desempeño profesional se suma otra responsabilidad, como es el guiar a los colaboradores y no sólo a los niños. Desde los sustentos teóricos asociado a la pedagogía dialógica, se determina que el docente pasa a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores que ponen en práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus estudiantes (Ferrada y Flecha, 2007).</p> <p>En el discurso de los colaboradores añaden que la educadora es una profesional que ha ampliado sus oportunidades de interacción a nivel de aula, coincidente con los planteamientos de la UTP, la educadora también aprende de esta interacción, "aprende a trabajar con otros" y "aprende de los otros".</p> <p>Según el discurso de la educadora, ella continúa asumiendo la función de guía de su grupo de niños, en este sentido exige ciertas competencias como "ser organizada y con propósitos claros". En tanto que al triangular la información a partir de la observación participante, la educadora e párvulos asume las tareas tales como: gestionar la construcción, implementación y evaluación curricular participativa, integración de los colaboradores al desarrollo de la experiencia pedagógica y fortalece las relaciones interpersonales.</p>				

Figura 51: Triangulación de la categoría: Rol de los participantes: Educadora de párvulos (Subcategoría)

<b>Objetivo de investigación</b>	Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica el aporte de procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables.				
<b>Categoría</b>	<b>Rol de los participantes Niños ( subcategoría)</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	TRIANGULACIÓN (Técnica observación participante)
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	Rol del niño		Protagonismo de los niños	Rol de niño	Promueve el aporte al diseño curricular Posibilidad para la preguntas y respuestas Protagonismos de los niños Fomento de la colaboración grupal
<b>Discurso</b>	Ejemplo. "...rol del niño, yo creo que uno de los factores positivos de los grupos interactivos, es que los niños son sujetos activos de los aprendizajes, o sea ellos construyen su aprendizaje a través de esta metodología de trabajo, o sea esta estrategia, ya que, los niños tienen la capacidad de experimentar de, aclarar sus dudas en relación a lo que sea..." (Educadora B).m (Código E.3).	No se observa	Ejemplo. "...En ambos niveles, han tenido ciertos cambios, los niños han podido plantear y desafiar al adulto en función cómo aprender..." ( AC).(Código O.4)	"...Porque traen cosas para que yo haga..." (Niños/niñas). "han dicho que son divertidos y ¿por qué dicen que son divertidos?"(Niños/niñas). "...bueno, porque traen cosas para hacer..." (Niños/niñas). "... porque a nosotros nos gusta hacer cosas divertidas..." (Niños/niñas). (Código S.1).	(Ver NC 4.1). Como en todas las ocasiones después del desarrollo de la experiencia de aprendizaje los niños se autoevalúan, además evalúan el desempeño del grupo de colaborador de aprendizaje. La educadora pregunta a los niños, ¿cuál es la estación que más les ha gustado en el día de hoy y por qué? Los niños responden manifestando sus opiniones, algunos dicen que les gustó porque estaba muy divertida la estación de la tía Dalys o la de tía Claudia, o la tía Eugenia u otra. Ante la pregunta y por qué? Manifiestan porque había objeto como muñecas, autos, porque había tempera para pintar, porque habían muchos materiales. Después que todos han manifestado la opinión en relación a las preguntas, la educadora les comunica: "para la próxima semana tenemos que aprender a "escribir en distintas superficies y medios, tenemos que escribir los números de 1 a 16. ¿Cómo lo quieren realizar?, con plumones, con plastilina, con tempera, manifiestan algunos niños (Nota de campo de la educadora A)...  (Ver NC 4.3) Los niños desde el momento en que se inicia la experiencia de aprendizaje, los niños se incorporan activamente al desarrollo de las experiencias. Hoy han tenido la oportunidad de decidir grupo de trabajo al que desean integrarse (no todo el tiempo lo hacen). Al interior de la experiencia, en sala, algunos en el hall u otros en la cancha de fútbol, los niños conversan, dialogan entre ellos. Todos se integran a la actividad, son los niños y niñas, los agentes que construyen sus aprendizajes, se emocionan cuando terminan la tarea asignada, establecen acuerdos al interior del grupo. Los niños preguntan a los colaboradores. Participan activamente de las experiencias de aprendizajes, opinan, preguntan, escuchan. Durante la intervención todos los niños se integran a la experiencia planificada, todos realizan lo que se tiene planificado. Los niños preguntan a los colaboradores de aprendizaje encontrando respuestas a las preguntas. Los niños le presentan a la educadora sus trabajos, ellas los toma y los coloca en un tendedero. En resumen los niños tienen un rol activo y muy protagónico en cada mesa de trabajo. En una de ellas trabajan el concepto largo, en otra corto, en una mesa hacen torres largas, torres cortas, en otras los niños con plastilina hacen serpientes largas y serpientes cortas. Responden las preguntas, se ayudan entre los compañeros (nota de campo de la educadora B).
<b>Análisis</b>	Atendiendo el discurso de la educadora, el niño en la práctica pedagógica de la educadora de párvulos, al asumir orientaciones desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, adquiere un rol protagónico, y se le atribuye esta condición debido a la estrategia didáctica de los grupos interactivos, al experimentar, aclarar dudas, es decir, el niño encuentra una respuesta a sus interrogantes en estas prácticas y que les motiva a actuar. Desde el aporte de la UTP, su discurso se centra en señalar que se ha constituido en un desafío que el niño manifieste sus necesidades curriculares, los cambios e innovaciones en la práctica rutinaria, sin lugar a dudas, acarrear incertidumbres, provocaciones, transformaciones y que el adulto en este caso, le compete abordar, porque se requiere re encantar al niño mediante experiencias que se constituyan en un aporte potenciador en el logro de los aprendizajes, que los motive a construir en lugar de reproducir. De igual manera, el discurso de los niños es coincidente con el discurso de los demás agentes, ellos son los constructores de sus aprendizajes, en ellos recae el "hacer" de la experiencia, a partir del suministro de los materiales. De la misma manera, los niños manifiestan su bienestar al asumir un rol activo "nos gusta hacer cosas divertidas". Al triangular el discurso que emerge desde los distintos agentes participante, con la observación participante, es igualmente coincidente atribuirle al niño un protagonismo activo participante en la construcción del diseño curricular, ellos y ellas son capaces de decidir, dialogar, evaluar a los agentes participantes, como también sus logros de aprendizajes, se añade la posibilidad de apoyo a sus compañeros.				

Figura 52: Triangulación de la categoría: Rol de los participantes: Niños (Subcategoría)

<b>Objetivo de investigación</b>	Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica el aporte de procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de experiencias de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables.				
<b>Categoría</b>	<b>Contextos para los aprendizajes</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	<b>TRIANGULACIÓN</b> (Técnica observación participante)
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	No se observa	No se observa	No se observa	Autoevaluación de sus logros Gusto por aprender Valorar la posibilidad de opinión Principio de emocionalidad	Organiza los ambientes Principios de emocionalidad Cercanía con los colaboradores de aprendizaje Atención a la diversidad Organiza los tiempos Organiza la participación de agentes sociales Evoca los aprendizajes previos Promueve el aporte de los niños al área de las didácticas.
<b>Discurso</b>				<p>"...muchas cosas, colores, tamaños, formas, he aprendido muchas cosa..." (niña) , ( Código U1)</p> <p>"...a mí me gusta aprender las vocales en eso trabajamos..." (Niño)" (Código U2).</p> <p>..Me gustan los grupos interactivos porque me preguntan..." (niño) (U.3).</p> <p>"...me sentí feliz porque vino mi mamá..."(Niña)</p> <p>"...si nos acordamos de María Eugenia, la tía Claudia que se cortó el cabello como el mío y ella es cariñosa..."(Niña)</p> <p>"¿Ustedes son cariñosos con los tíos, y los tíos son cariñosos con ustedes? Niños(as): (a coro), siiii... ( U.4)</p>	<p>(Ver NC.3.1). (...) Ahora vamos en orden al Halls para organizamos, se organizan todos alrededor de un círculo y los colaboradores se ubican entre los niños (...).</p> <p>(Ver NC 3.2). (...) "tía Dalys ¿cuándo vamos a empezar? Las estábamos esperando". Los niños se alegran con nuestra presencia, sus caras irradian emoción de alegría, sonríen y correen mi nombre y el de Claudia, una colaboradora que asiste a todas las sesiones. Se aprecia cercanía de los niños con los colaboradores que asisten regularmente al centro educativo (Nivel de la Educadora A).</p> <p>(Ver NC 3.3). (...) Es muy evidente como los niños logran establecer vínculos de relación amorosa con los colaboradores que asisten a la sala. Asimismo, se aprecia que los niños establecen diálogos con los colaboradores y que no es necesariamente en relación a la temática tratada o a tratar.</p> <p>( Ver NC.3.4) También a la niña xx hay que prestarle atención, le cuesta un poco. Hay que formular preguntas a ella directamente (Educadora A).</p> <p>(Ver NC, 3.5). (...) indica el tiempo de 8 minutos aproximadamente por experiencias. "le vamos a dar 3 minutos aproximadamente para que terminen" y puedan pasar a otra estación de trabajo. (Educadora A).</p> <p>(Ver NC, 3.6) Las colaboradoras de aprendizaje son invitados al círculo de conversación inicial, en el que los colaboradores requieren decir el nombre y explicitar la experiencia que traen planificada en términos generales (Educadora B).</p>
<b>Análisis</b>	En cuanto a la categoría emergente contexto para los aprendizajes, el que emerge desde el discurso de los niños, y se sustenta bajo el argumento que toda enseñanza efectiva en la práctica pedagógica es aquella que no se queda en acciones estériles, sino que permite o favorece la construcción de logros de aprendizajes. Al respecto, los niños en este proceso autoevalúan sus logros, son capaces de socializar que han aprendido, en un ambiente que favorece el gusto por aprender, un espacio integrador, en el que tiene cabida el aporte de la familia y demás agentes sociales al ámbito pedagógico, mediado por el diálogo y el principio de la emocionalidad como factor clave en la relación pedagógica, que en la pedagogía dialógica Enlazando Mundos se refiere al reconocimiento del otro desde su corporalidad hasta las relaciones y acciones sociales que establece con los demás (Ferrada, 2008). Al triangular el discurso con las información que emerge de la técnica de observación participante, se evidencia que la educadora de párvulos además de lo antes señalado por los niños, como es la presencia del principio de emocionalidad, el valor del diálogo y la opinión, añade en su práctica, la organización de los ambiente, como son el tiempo, apoyo a los distintos estilo de aprendizaje, integración de los colaboradores al ámbito pedagógico, lo que involucra no sólo que los niños conozca al agentes social y la experiencia a desarrollar, sino que evoca los aprendizajes previos de los niños, facilitando el labor pedagógica del colaborador de aprendizaje.				

Figura 53: Triangulación de la categoría: Contextos para el aprendizaje

<b>Objetivo de investigación</b>	Caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los niveles de transición NT1 y NT2 en contextos educativos social y económicamente vulnerables				
<b>Categoría</b>	<b>Práctica evaluativa</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	TRIANGULACIÓN (Técnica observación participante)
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	Evaluación para la toma de decisión Participación de diversos agentes sociales	No se observa	Autoevaluación de los niños. Ajuste curricular a partir de la evaluación,	Autoevaluación de sus logros	Evaluación formativa desde otros agentes sociales Evaluación formativa para la toma de decisiones Instrumento de evaluación El diálogo como recurso evaluador Evaluación sumativa
<b>Discurso</b>	<p>Ejemplo. "...el diagnóstico, los aspectos donde uno capta así lo que los niños saben, se desarrolla una evaluación al inicio verdad, que es la evaluación que se elabora o se llevan a cabo para levantar los aprendizajes que deben saber los niños para poder trabajar, pero tú te refieres a la evaluación desde el principio de marzo, pero hay otras que uno hace a nivel de contexto, por ejemplo, el ¿Diagnóstico a nivel de contexto lo desarrollan los colaboradores?, si también (Educadora A). (Código C.1)</p> <p>Ejemplo. "... los niños, los colaboradores y la educadora todos estamos inmersos en la evaluación (Educadora B).</p> <p>Ejemplo. "... nosotros eh, bueno los instrumentos que utilizamos generalmente son, la escala de apreciación, el registro diario y la pauta de observación de los aprendizajes esperados para NT1 y NT2, evaluación de tipo cualitativa y cuantitativa (Educadora A).</p>		<p>Ejemplo. "...A las educadoras les ha servido el tema de retroalimentación que hacen los niños para poder plantear nuevas metas y no solamente en cuanto al saber sino que en cómo enseñar..." (A.C) (Código N1).</p> <p>Ejemplo. "...porque han tenido que ajustar ciertas planificaciones a los que los niños necesitan, lo que las familias están requiriendo, entonces esto ha favorecido al proceso evaluativo..." (AC) (Código N.2).</p> <p>Ejemplo. "... entonces ellos son capaces de ver o evidenciar que están aprendiendo y cómo, lo que le gustaría y lo que no. (A.C). (Código N.3).</p>	<p>"...muchas cosas, colores, tamaños, formas, he aprendido muchas cosas..." (Código U.1)"</p>	<p>(VER NC. 6.1)(...) Se observa como los colaboradores anotan. Entre lo que se destaca, lo siguiente: la niña XX, no identifica las vocales, el niño xx dice las vocales de manera mecánica, no las identifica, "la mayoría de los niños" conocen las vocales. Al finalizar, los colaboradores socializan estos registros entre el grupo de colaboradores. Además se evalúa el comportamiento de los niños. Los colaboradores evalúan todas las experiencias planificadas. Los colaboradores anotan el nombre de los niños y registran la participación durante el desarrollo en cada estación, logros y dificultades.</p> <p>(VER NC.6.5) (...) En otra instancia de reunión, posterior a la reunión con todos los involucrados (Niños, colaboradores, investigadora, educadoras y técnicos) se comentan los pormenores para tomar decisiones, las que son incorporadas en las próximas planificaciones o la educadora se compromete a retroalimentar la experiencia durante su intervención semanal.</p> <p>(VER NC.6.7) Como en todas las ocasiones, los colaboradores de aprendizaje se integran a la conversación grupal, junto a los niños, educadora y técnico. El objetivo de esta reunión es para socializar el desempeño de los niños, y también la opinión de los niños. La pregunta clave de la educadora de párvulos es "cuál estación les gustó más? Y por qué, se le consulta a cada niño, todos tienen la oportunidad de manifestar su opinión. Ellos manifiesta por ejemplo, "me gustó la de la tía Constanza" porque había que vestirse de la profesión", yo me viste de doctor, algunos dicen me gustó todas, porque eran divertidas. Todos dialogan, hablan en relación a los logros y que deben mejorar. Cada colaborador responde a la pregunta cómo estuvo la participación de los niños. Esto se realizó durante toda la intervención y en ambos niveles. Todos comentan sus experiencias. (Educadora B).</p>
<b>Análisis</b>	En el discurso de las educadoras de párvulos, la evaluación juega un rol fundamental, por una parte es considerada un aporte al proceso formativo, es empleada para la toma de decisiones. Por otra parte, se observa que este proceso que es desarrollado por una sola persona, un solo punto de vista, desde la educadora de párvulos, se transforma con el aporte de cinco o seis puntos de vista en relación a los logros de aprendizaje de los niños, a partir de la incorporación de los colaboradores de aprendizajes. Es decir, se desarrolla una evaluación conjunta y ampliada, empleando diversos instrumentos para la recogida de la información, entre éstos "la observación". En estos mismos sentidos, es muy coincidente el punto de vista de la jefa de UTP, quien añade que la autoevaluación desarrollada por los niños ha sido un factor importante para la toma de decisiones, ha permitido la realización de ajustes curriculares. Lo antes señalado es similar a lo planteado por los niños, quienes tienen la posibilidad de "autoevaluar sus logros de aprendizajes". Al triangular la información anteriormente descrita, es totalmente coherente con los planteamientos de los demás agentes sociales. Efectivamente se cuenta con la participación de otros agentes sociales capaces de aportar con su punto de vista. Un aspecto importante, ya mencionado tanto por la educadora y la Jefa de UTP, es la consideración de la evaluación como recurso para la toma de decisiones. Se añade a lo expuesto antes expuesto y que emerge de la observación				

	participantes, el dialogo como recurso evaluador. El diálogo es considerado una herramienta para reconocer y socializar los logros de aprendizaje, echando por tierra el sentido punitivo de la evaluación.
--	---

*Figura 54:* Triangulación de la categoría: Práctica evaluativa



<b>Objetivo de investigación</b>	Distinguir requerimientos de saberes para el desempeño de la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, desde la percepción de los colaboradores de aprendizaje, en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.				
<b>Categoría</b>	<b>Actitudes para el desempeño</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	TRIANGULACIÓN (Entre el discurso de los participante)
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	No se observa	Cariñosa Empática Creativa Apoyar al colaborador	Valoración del diálogo Valorar el trabajo colaborativo Valoración del perfeccionamiento constante.	No se observa	
<b>Discurso</b>		Ejemplo. "...Debe ser una persona cálida, cercana, positiva, respetuosa e investigadora (...)" Colaborador 3.  Ejemplo. "... De estar en constante preparación y búsqueda de nuevas formas de trabajar en los grupos, ya que los párvulos adquieren mucha autonomía y proponen desde sus intereses, por lo tanto debe saber responder a ellos(...)" Colaborador  Ejemplo. "...La profesora debe tener más herramientas, porque hay casos de niños que tienen muchos problemas de aprendizaje, porque dependen de la condición social en las que ellos viven, para ellos, a veces tienen problemas, dificultades que le afectan a su personalidad, entonces (...)" Colaborador 3.	Ejemplo. "...Debe perfeccionarse constantemente, búsqueda de conocimientos, abrirse a conocer más..." (AC).  Ejemplo. "...entonces si se dialoga o que este dialogo sea significativo, creo que va haciendo que las personas que estén involucradas tengan una suerte de cumplimiento entonces yo creo que para los niños es significativos porque saben en qué momento deben expresar las distintas opiniones..." (AC).  Ejemplo. "...También una educadora sobre todo en este contexto vulnerable, debe saber trabajar con otros, con otros que están fuera del área de educación, buscar la colaboración..." (AC). Ejemplo. "...Se podría decir que es el trabajo en redes y colaborativo..." (AC).  Ejemplo. "...Si las educadoras de párvulo que están trabajando los grupos interactivos, escuchan a los niños, porque inclusive los niños han manifestado esa idea es mía! esta idea la di yo..." (AC) Ejemplo. "...el conocer el contexto en el que me movilizó, como un contexto vulnerable, empatizar porque muchas veces las reacciones de los apoderados tienen relación al desconocimiento, entender que sus conductas agresivas son porque en el contexto en que se mueve, reciben malos tratos..." (AC).		Se evidencia en el discurso de ambos agentes, algunas actitudes coincidentes para el desempeño de la educadora en contextos vulnerables tales como: la empatía, y capacidad para fomentar el trabajo en equipo. Desde el colaborador de aprendizaje emergen actitudes tales como: ser cariñosa, creativa, dinámica, organizada. Mientras que desde la jefa de la UTP, emergen actitudes como valoración del perfeccionamiento constante, valoración del diálogo y actitud consecuente, lo que corresponde a educar con el ejemplo.
<b>Análisis</b>	Desde el discurso de la colaboradora de aprendizaje, la educadora de párvulos debe ser cariñosa, esta actitud se fundamenta en el principio de la emocionalidad propuesto por la pedagogía dialógica (Ferrada y Flecha, 2008), se evidencia en la aceptación de la corporalidad de cada persona en tanto ser amorosamente biológico que requiere ser reconocida como tal de forma previa y permanente a todo el proceso de aprendizaje. Requiere ser empática, actitud que se fundamenta en los aportes de Valera (2000), quien nos afirma que no se puede desarrollar el pensamiento sin desarrollar la empatía. Añade otra como la actitud creatividad y el trabajo en equipo. Ante las condiciones de vulnerabilidad no se puede actuar como isla, la escuela requiere la colaboración de la familia y la comunidad en general, y para lograr su incorporación es relevante una actitud que favorezca la integración de otros. Igualmente señala la actitud de apoyo al colaborador de aprendizaje, es decir, valida el aporte del colaborador de aprendizaje en aula, pero la educadora requiere poseer disposición para orientar su labor, compartir conocimientos. Por otra parte, la Jefa de UTP, señala que la educadora de párvulos requiere una actitud de disposición al diálogo y la escucha activa, que abra los espacios y motive la incorporación de diversos agentes sociales. Por otra parte, en la práctica pedagógica el diálogo es favorecedor para que el niño, como sujeto del derecho, pueda encontrar un espacio donde la opinión sea valorada, y por último, poseer actitud que permita motivarse a la búsqueda constante de renovación de conocimientos.				

Figura 55: Triangulación de la categoría: Actitudes para el desempeño.

<b>Objetivo</b>	Distinguir requerimientos de saberes para el desempeño de la práctica pedagógica de las educadoras de párvulos, desde la percepción de los colaboradores de aprendizaje, en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.				
<b>Categoría</b>	<b>Saberes en formación inicial</b>				
<b>Participantes</b>	Educadora de párvulos	Colaborador de aprendizaje	Jefa de UTP	Grupo de niños	TRIANGULACIÓN Entre el discurso de los participante
<b>Códigos asociados a la categoría</b>	No se observa	Conocer al grupo Conocer a los niños	Validación de la teoría Conocer el contexto social.	No se observa	
<b>Discurso</b>	<p>• Ejemplo. "...Debe aprender a conocer la comunidad, la cultura de los niños y a las familias, no puede empezar a trabajar si no los conoce. Debe conocer formas para apoyar a los niños a aprender, debe conocer instituciones cercanas que le pueden apoyar..." Colaborador 5.</p> <p>Ejemplo. "...Debe tener claridad de cómo es su grupo..." Colaborador</p> <p>Ejemplo. "...La educadora debe saber manejar el grupo, contener a los párvulos y saber ser guía frente a los aprendizajes de los niños con el propósito de que los niños y niñas sean los protagonistas de sus aprendizajes y propias experiencias..." Colaborador 2</p> <p>Ejemplo. "...Muchos del hecho de que debe ponerse en el papel y asumir las situaciones de un contexto en el que generalmente los niños no tienen todas sus necesidades satisfechas, generalmente no son tomados en cuenta y en muchas ocasiones violan sus derechos. Se necesita una educadora que a través de las bases curriculares busque los aprendizajes necesarios para los niños, buscando las estrategias adecuadas sin olvidar en el contexto que está inserto en centro educativo. El trabajo de la educadora es hacer conciencia en la comunidad y en las familias lo importante que es el cuidado de los niños y la importancia de la educación en los primeros cinco años de vida. La educadora debe ser una formadora de conciencia y de niños íntegros para el desarrollo en su futuro..." Colaborador 4</p> <p>Finalmente, destaca la habilidad de conocer cómo trabajar en equipo y trabajar con otras personas para potenciar el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas. Ejemplo. "...Yo creo que debe conocer cómo trabajar en equipo, trabajar con otras personas, debe pensar que todos los niños pueden aprender, ser alegre, tener paciencia, vocación, querer a los niños..." Colaborador</p>		<p>Ejemplo. "... Debe tener manejo teórico...de líneas como en lenguaje, matemáticas, ciencias, artes..." (AC).</p> <p>Ejemplo. "...Hay alcoholismo, drogadicción, hacinamiento, entonces hay estrés adicional en las personas, entonces esa carga emotiva son las que llevan los niños todos los días al colegio, por eso sus reacciones, lo primero no es contestar, es golpear, entonces si la educadoras de párvulos tienen conocimiento de cómo es el contexto, podrán mejorar y mediar para resolver de manera oportuna las dificultades que puedan presentarse..." (AC).</p>		
<b>Análisis</b>	<p>Conocer el contexto, el grupo y los niños, involucra reconocer las dificultades, necesidad y fortalezas, de igual manera se conoce la pertinencia cultural. Desde esta mirada, se comprende que los contextos son distintos, e igualmente la práctica pedagógica debe ser diferenciada, todos son diferentes. Por lo tanto, no puede un sistema imponer prácticas pedagógicas desde un enfoque homogéneo, estandarizado, que sólo contribuye a acrecentar la brecha de la desigualdad existente en relación a los contextos con mayores posibilidades de desarrollo., aumentando la segregación social. En este sentido, los procesos de formación inicial docente, han operado desde esta lógica, los procesos formación hacen carne estos lineamientos, convirtiéndose en una agencia reproductora. A partir de lo expuesto, también se válida el acercamiento de la comunidad con la escuela, ambas deben trabaja juntas, " ya no más isla", lo mismo que se le atañe a la educadora de párvulos un gran compromiso, validar la teoría como contribuir con la transformación social orientada a superar la condición de desigualdad que se genera</p>				

	como consecuencias de ser parte integrantes de estos contextos, entendidos como aquellos donde no sólo la condición de pobreza es un problema, sino también la situación de riesgo a los que se enfrentan los niños.
--	--

*Figura 56:* Triangulación de la categoría: Saberes en formación inicial

Objetivo de investigación	Distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la pedagogía dialógica.		
Categoría	<b>Evaluación</b>		
Periodo	Prácticas pedagógicas antes de la Intervención	Prácticas pedagógicas dialógicas orientadas a la pedagogía Enlazando Mundos.	Triangulación (Entre periodos)
Códigos asociados a la categoría	Técnica de evaluación Instrumento de evaluación Evaluación diferenciada Evaluación procesual Evaluación para toma de decisión Agentes evaluadores	Autoevaluación de los niños Ajuste curricular a partir de los procesos evaluativos Evaluación para la toma de decisiones Evaluación formativa desde otros agentes sociales Diálogo como recurso evaluador Evaluación sumativa	
Discurso	<p>Ejemplo. "(...) una estrategia de evaluación es la observación directa (...)". Educadora B, Código Técnica de evaluación.</p> <p>Ejemplo "(...) en marzo, julio y noviembre en tres momentos, a través de observaciones directas, en las diversas experiencias. También a través de escala de apreciación, la sumativa en julio y en noviembre la final (...)". Educadora A.</p> <p>Ejemplo. "(...) le aplicamos el diagnóstico y a partir de ello, tengo resultados y ahí decido qué aprendizajes requiero enfatizar más (...)". Educadora A.</p> <p>Ejemplo. "(...) indago [educadora] con la persona que planifica, en este caso la profesora diferencial, le pregunté ¿cómo está el niño?, ¿sí cumple con los objetivos o no?, es un trabajo entre las dos (...)". Educadora B.</p> <p>Ejemplo. "(...) yo trato de trabajar con sectores con los niños. De tal manera, que todos trabajen con distintos materiales (...)". Educadora B.</p> <p>Ejemplo. "(...) nosotros vamos traspasando la información de la experiencia de aprendizaje en el libro de aprendizaje y éste contiene la evaluación, lista de cotejo o escala de apreciación (...)". (Educadora A.</p>	<p>NC.6.6 A los colaboradores se les entrega la planificación, con los indicadores de evaluación. Ellos anotan registrando los logros y dificultades. Es importante señalar que la observación directa es el medio que se emplea para detectar dificultades y logros. Utilizan los registros o anotaciones las que posteriormente son socializadas en la reunión posterior a la intervención. (Educadora B).</p> <p>NC.6.1 (...) el colaborador debe observar en los niños y registrar el desempeño. Se observa como los colaboradores anotan. Entre lo que se destaca, lo siguiente: la niña XX, no identifica las vocales, el niño xx dice las vocales de manera mecánica, no la identifica, "la mayoría de los niños" conocen las vocales. Al finalizar, los colaboradores socializan estos registros entre el grupo de colaboradores. Además se evalúa el comportamiento de los niños. Los colaboradores evalúan todas las experiencias planificadas. Hoy una colaboradora se percató que un niño no le gustan las personas de piel negra "comunicándoselo a la educadora del grupo B. La educadora le dio las gracias y le comunica que ella retomará el tema posteriormente. Los colaboradores anotan el nombre de los niños y registran la participación durante el desarrollo en cada estación, logros y dificultades.</p> <p>NC. 6.7 Como en todas las ocasiones, los colaboradores de aprendizaje se integran a la conversación grupal, junto a los niños, educadora y técnico. El objetivo de esta reunión es para socializar el desempeño de los niños, y también la opinión de los niños. La pregunta clave de la educadora de párvulos es "cuál estación les gustó más? Y por qué, se le consulta a cada niño, todos tienen la oportunidad de manifestar su opinión. Ellos manifiesta por ejemplo, "me gustó la de la tía Constanza" porque habla que vestirse de la profesión", yo me vestí de doctor, algunos dicen me gustó todas, porque eran divertidas. Todos dialogan, hablan en relación a los logros y que deben mejorar. Ahora cada colaborador responde a la pregunta, cómo estuvo la participación de los niños. Esto se realizó durante toda la intervención y en ambos niveles. Todos comentan. Es decir es una instancia donde se evalúan los niños, también el desempeño de los colaboradores, además de los materiales o recursos didácticos. Todos dialogando.(Educadora B).</p> <p>"...muchas cosas, colores, tamaños, formas, he aprendido muchas cosa... (Niños)" (autoevaluación).</p>	<p>Desde el discurso de la educadora, emitido antes de iniciar la intervención pedagógica orientada desde la pedagogía dialógica, se aprecia algunas coincidencias en relación al segundo proceso, esta es la observación directa, como medio para evaluar los logros de aprendizaje de los niños. La diferencia radica en cómo se realiza ésta. De una observación directa realizada por una persona o dos, cambia a siete o más agentes sociales por sesión. A partir de las prácticas pedagógicas orientadas hacia la dialogicidad los niños logran autoevaluar sus logros, además auto evalúan la experiencia planificada, tomando como medio el diálogo igualitario, horizontal.</p>
Análisis	Un proceso evaluativo, llevado a cabo por la educadora de párvulos y otros agentes sociales y los propios niños, enmarcado en el diálogo igualitario, y en la multiplicidad de puntos de vista, y en condiciones reales o naturales, facilita una evaluación más objetiva, en la que no se etiqueta a nadie por no lograr los aprendizajes, sino que de manera voluntaria los niños asumen compromisos por mejorar sus logros. De modo tal que se trabaja directamente con el niño (a) para apoyarle en sus aprendizajes. Es importante señalar que este proceso de socialización de la evaluación se realiza frente a todos los involucrados mediados por el dialogo igualitario, es tan válido el punto de vista de la educadora o del agente colaborador de aprendizaje o la voz de los propios niños, quienes evalúan la experiencia que les resultó en su lenguaje "más entretenida". Se puede añadir que el niño en este caso, es un agente activo, involucrado, protagonista de los procesos		

	evaluativos y la educadora asume un rol de coordinadora y mediadora de los procesos evaluativos y que en términos de Del Pino (2014) este tipo de evaluación se inscribe como una “evaluación comunicativa”.
--	--

*Figura 57:* Triangulación de la categoría: Evaluación

Objetivo de investigación	Distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la pedagogía dialógica		
Categoría	<b>Contextos y ambientes para los aprendizajes</b>		
Periodo	Prácticas pedagógicas antes de la Intervención	Prácticas pedagógicas dialógicas orientadas a la pedagogía Enlazando Mundos	Triangulación (Entre periodos)
Códigos asociados a la categoría	Planificación Estrategias motivacionales Variedad de actividades Pertinencia cultural Énfasis	Planificación en conjunto Grupos interactivos Organización heterogénea Principio de emocionalidad Promueve el aporte de los niños al didáctica Proceso para a enseñanza con colaboradores de aprendizaje Experiencia dialógica	Existen diversos puntos coincidentes entre los momentos de la práctica pedagógica, en ambos momentos se planifica; sin embargo, los cambios son trascendentales, de un diseño de planificación unidireccional realizada por la educadora, a una planificación en la que participan diversos agentes sociales, además de incluir el aporte de los niños(as). Por otra parte, se implementan diversas actividades como estrategia motivacional antes de la intervención, con la intervención dialógica se multiplican por cinco o más las estrategias en el aula, para tratar una temática desde diversas formas de aprender, y resultan más motivante para los niños, resultando ser más “divertido”, como así lo manifiestan.
Discurso	<p>Ejemplo. “(...) ordenar un trabajo ordenado planificado (...), yo planifico” Educadora A</p> <p>Ejemplo (...)para que la clase resulte, hay que utilizar distintas actividades que permitan llamar la atención de los niños... (Educadora B)</p> <p>Ejemplo “(...) desarrollando experiencia que tiene que ver con la relación de su propia vida, obviamente todo lo que uno trata de enseñar es ir preparando un camino para ellos preparando el camino en la parte de actitudes en todo (...)” Educadora A</p> <p>Ejemplo (...) eso es algo que hay que trabajar bastante, hay que preparar el ambiente para que la clase resulte, utilizando la parte lúdica, las canciones, utilizando de repente el tema kinestésico que el niño se mueva, un ambiente enriquecido depende de muchos factores, pero principalmente de la educadora”... (Educadora A)</p>	<p>Ejemplo. “...las tareas que hemos desarrollamos, emmm, el cómo planificar, bueno planificamos para un desarrollo del curriculum a través de los grupos interactivos, planificamos con los apoderados, con los colaboradores, se incluían apoderados, se incluían alumnas de la universidad, académicos, educadoras, también participaban las asistentes de aula, la forma de llevarlo a cabo era a través de sentamos a conversar...” (Educadora B).</p> <p>(NC.2.4). Después de la presentación de los colaboradores y de integrar los aprendizajes previos con los aprendizajes a trabajar, corresponde la conformación de los grupos. Han pasado dos semestres, he tenido la oportunidad de conocer a cada niño porque he trabajado con ellos y se advierte que la educadora los integra independiente de sus potencialidades. Un grupo puede estar conformado por niñas, niños, unos más tranquilos, otros más inquietos, uno con dificultad de aprendizaje y otros que no. Es decir, hay niños que les dificulta aprender y están integrados en un grupo junto a otros niños que aprenden con mayor rapidez.</p> <p>(NC. 3.2). Hoy es un día jueves, y tanto yo como el grupo de colaboradores nos atrasamos en la hora de llegada al centro educativo, llegué a la puerta y se acercó un grupo de niños, y uno de ellos pregunta “tía Dalys ¿cuándo vamos a empezar? Los estábamos esperando”. Los niños se alegran con nuestra presencia, sus caras irradian emoción de alegría, sonríen y correa mi nombre y el de Claudia, una colaboradora que asiste a todas las sesiones. Se aprecia cercanía de los niños con los colaboradores que asisten regularmente al centro educativo (Nivel de la Educadora A).</p> <p>Ejemplo. (NC.3. 8). Después que todos han manifestado la opinión en relación a las preguntas, la educadora les comunica: “para la próxima semana tenemos que aprender las “escribir en distintas superficies y medios los números de 1 a 16. ¿Cómo lo quieren realizar?, con plumones, con plasticina, con tempera, manifiestan.</p> <p>Ejemplo”...sí porque es divertido (todos a coro)...” (Niños/niñas).</p>	<p>Adicional se advierte que con la intervención, se incorporan diversos agentes sociales al aula.</p> <p>Aparece el principio de emocionalidad con la incorporación de colaboradores.</p> <p>Intencionalidad en la organización de los niños, orientada a la heterogeneidad.</p> <p>Aparece la opinión de los niños para determinar cómo quieren aprender, opinión incorporada en el diseño de la planificación.</p>
Análisis	Efectivamente, los cambios son trascendentales en el aula, de un diseño curricular creado por la educadora, a un diseño de construcción social y contextualizada histórica y socialmente y ejecutada por quien lo ha construido. La multiplicidad de experiencias de aprendizajes guiadas por un colaborador de aprendizaje, que permite que afloren el dialogo y la interactividad. Las expresiones de emocionalidad se multiplican, las experiencias de aprendizaje igualmente se ven potenciadas. Validando y enfrentando la heterogeneidad en contextos vulnerables, porque todos los niños merecen oportunidades para superar la etiqueta que los excluye de la sociedad de las oportunidades.		

Figura 58: Triangulación de la categoría: contexto y ambiente para el aprendizaje

## 5.5 Discusión de los resultados

### 5.5.1 Caracterización del contexto vulnerable

Presentado los resultados y triangulación de la información emanada del estudio, cuyo propósito general consiste en sistematizar las prácticas de la educadora de párvulos en contextos socio educativo vulnerable, a través de las orientaciones que emanan de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos como marco teórico que respalda el estudio, se da cuenta de las múltiples posibilidades de aprendizaje que tienen los niños y niñas de estos contextos, a partir del desarrollo de prácticas pedagógicas mediadas por procesos didácticos y evaluativos fundados en la interacción y el diálogo igualitario como medios garantes para superar las desigualdades educativas, con el real propósito que todos los niños aprendan y aprendan para la vida, mediante prácticas pedagógicas orientadas al respeto de su ritmo de aprendizaje, el que se logra conociendo el niño, su familia y su contexto local, tal como lo señala la educadora A, que tienen un desempeño laboral de trece años en dicho sector:

Siento que uno tiene que ir trabajando con cada uno, de acuerdo a su ritmo y yo creo que en la medida en que uno va conociéndonos más (...) (Educadora A).

Se ha planteado a lo largo del estudio, y desde las voces de las educadoras de párvulos, que no da lo mismo el desarrollo de prácticas pedagógicas en contextos educativos donde los padres, madres, apoderados tienen mayores oportunidades de acceso a capital económico, redes de apoyo o amplia biografía académica o capital cultural:

(...) hay claramente una diferencia y es el capital cultural hay diferencia de partida"... (Educadora B).

Efectivamente, en estos contextos educativos vulnerables se presentan situaciones complejas y éstas se asocian a otras. Entendiendo la vulnerabilidad desde los

planteamientos de Egea, et al (2012) quienes hacen referencia a la vulnerabilidad social como un proceso al cual puede concurrir cualquier persona, grupo o comunidad que en un momento determinado se encuentre en una situación desfavorecida o de desventaja, con respecto a otras personas, grupos o comunidades; y que las causas, consecuencias y efectos de dicha desventaja se investigan teniendo en cuenta dos elementos; los riesgos que se enfrentan; y los activos con los que cuenta para mitigar el impacto de los mismos, cuyas características y puesta en funcionamiento marcarán diferentes niveles de vulnerabilidad ante los riesgos. Sin embargo, Egea, et al (2012), hacen mención a la capacidad que tiene la persona para enfrentar los riesgos, lo que denomina activos, serían las estrategias y capacidades de afrontamiento. Citando a Kaztman (2000), estos activos se pueden encontrar en tres ámbitos: en las mismas personas, bien de forma física o espiritual; en la legislación y en la tradición, que permite adquirir derechos y acceder a los servicios; y en las redes sociales establecidas con la comunidad a la que se pertenece y/o con las instituciones.

Desde esta perspectiva, la escuela y contextualizando el jardín infantil, juega un rol fundamental como institución educativa que ofrece un servicio, que al acceder a ella, la persona, pueda encontrar un activo para enfrentar esta condición de riesgo, tal como lo señala la educadora A.

(...) Claro, el colegio tiene que hacer su trabajo ofrecer las herramientas para que la familia, los niños puedan superar lo que les ha tocado vivir, sabemos que la escuela puede apoyar a los niños, no sólo con la parte cognitiva, también afectiva y esa es nuestra labor, apoyarlos porque no sólo es la situación económica lo que les afecta, existen otras situaciones complejas (educadora A).

De la misma manera, la vulnerabilidad desde esta dimensión amplia, deja de ser considerada sinónimo de pobreza económica, lo contrario representa una desventaja para el sistema escolar, por la limitada capacidad para enfrentar los desafíos de superación. Una familia de escasos recursos, no supera su condición al recibir apoyo económico estatal o gratuidad escolar, existen otros factores de riesgos, como el entorno, condiciones culturales, su escolaridad, su condición de salud, capital cultural, entre otros.

Tal como lo señala este texto representativo, emitido desde la voz de la educadoras



de párvulos A.

Nos topamos con situaciones familiares difíciles, por lo tanto, obviamente si un niño tiene un familiar súper complicada, con fuertes situaciones como la separación de sus padres, su modo de relacionarse es muy desfavorable, obviamente va andar triste por lo tanto uno tiene que estar alerta, por eso yo hablaba de conocer muy bien a tus niños, a la familia hay que conocer a los papás a las mamás. (Educatora A).

Al respecto, la baja escolaridad de los padres es una situación que acrecienta la vulnerabilidad en los párvulos. Esta variable cobra sentido para las educadoras en este contexto, quienes no sólo pretenden que los niños logren aprendizajes instrumentales, también los sociales, como lo señalan en este párrafo representativo:

Los padres con baja escolaridad, siento que es allí donde generalmente está como lo más cojo y qué que pudiesen tener alguna herramienta práctica de cómo poder entregar conocimiento a sus hijos, y no sólo conocimiento, el tema social, el desarrollo de actitudes positivas en los niños... (Educatora B).

En suma, la escolaridad de los padres, asociado al nivel socioeconómico puede ser un factor que mantenga o aumente la brecha de desigualdad entre los niños, situación que afecta directamente los procesos formativos, como lo ha señalado Mineduc (2014) a través del informe de caracterización de la vulnerabilidad en Educación Parvularia con datos 2012, las familias de los estudiantes son determinantes para el desarrollo en general y en primera infancia en particular. Según Willms (2002) uno de los mayores descubrimientos de la investigación sobre el desarrollo humano es que los logros del desarrollo de los niños se hallan directamente relacionados con el status socioeconómico de sus familias. De la misma manera Brunner y Elacqua (2003), agregan en el informe de Capital Humano, que el factor familia es el más importante para explicar los resultados de aprendizajes de los alumnos; sin embargo, en el mismo estudio sugieren no dejar de lado el efecto escuela sobre el rendimiento escolar, más aún en niños provenientes de sectores económicos y culturalmente desfavorables donde este factor podría ser decisivo.

Otros estudios como los resultados de los estudiantes de América Latina, obtenidos en la prueba SERCE<sup>31</sup> (2006) devala que a mayor nivel socioeconómico, mejores son los resultados en las pruebas (Duarte y Moreno, 2009). En efecto, quienes no tienen esas oportunidades, podría tener asegurado la condena, porque en materia de vulnerabilidad el contexto donde vive el niño también es un factor relevante, como ha sido develado por las educadoras de párvulos, en materia de logros de aprendizajes:

Entonces el elemento social, siempre está presente por lo menos en este contexto donde yo trabajo es muy importante tomarlo en cuenta, porque en el fondo si un niño no aprende también hay un tema qué tiene que ver con estos elementos... (Educadora A).

En efecto, la comunidad de origen del niño ejerce una influencia considerable en relación a los resultados de aprendizajes, como la pobreza del vecindario, índices de trabajo infantil y niveles de violencia en el barrio. Brunner y Elacqua (2004), destacan además las variables relacionadas con el tejido social existente en la comunidad: niveles de participación en organizaciones sociales y en actividades voluntarias, niveles de confianza entre las personas y respecto de la escuela.

En resumen, el estudio de caso devala, que en materia de logros escolares, las variables influyentes son, la condición socioeconómica de los padres, la escolaridad y la comunidad de origen. Si bien es cierto, la escuela puede hacer muy poco, para interferir algunas de estas variables, sí puede aportar un activo, ofreciendo las bases para emprender acciones concretas desde el ámbito pedagógico, a fin de avanzar hacia la búsqueda de oportunidades de aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas

---

<sup>31</sup> El SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El estudio es realizado por Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, se desarrolló en 16 países de la región. El que evaluó las áreas de matemática, lectura y escritura y ciencias de la naturaleza. El estudio además indagó sobre los factores escolares y sociales que se asocian y posiblemente explican el logro de los estudiantes. Fuente: <http://www.unesco.org>

provenientes de éstos sectores, cuando ya se ha advertido que los niños son sujeto de derechos y como tales tienen derecho pleno a las mismas oportunidades de aprendizajes, independiente de su lugar de origen o condición socioeconómica o biografía académica de sus padres, quienes poseen cultura diferente a la que transmite la escuela, como es el caso de los niños provenientes de este contexto educativo, que en el discurso de las educadoras, sus grupos de niños se suman a esta condición de riesgo. Es importante aclarar que la familia no académica

Te comento que este, este año, se eligieron 27 niños, muy vulnerables muy muy vulnerables, se eligieron de 60 niños que postulaban a los 27 más vulnerables como una especie de selección que no consiste en una selección tradicional de dejar a los mejores, sino que justamente de dejar a aquellos niños que sus mamás tenían la ficha de protección social más baja, esto se hizo... (Educadora B).

Es precisamente la educación en la primera infancia, etapa educativa fundamental para avanzar hacia la búsqueda de la superación de la desigualdad educativa, siempre y cuando ésta sea de calidad, que sí bien es una concepto relativo, no es arbitrario, sólo así contribuye con potenciar el desarrollo humano, inmediato y futuro de las personas (Barnett, 1995; Campbell et al., 2002); esto ha sido avalado por autores como Dickinson & Neuman, (2006) ; Treviño, et al., (2013) y Alarcón, et al.,(2015).

No basta con el acceso, la calidad de la educación es fundamental, se traduce en potenciar el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioafectivo del niño, por tanto, los niños que tienen la posibilidad de acceder a la educación, independiente de la modalidad curricular implementada en los centros de educación infantil, debiesen vivir enriquecidas experiencias de aprendizajes, a partir de situaciones significativas, potenciadoras, de bienestar, sin desconocer que este niño o niña posee una familia y un contexto que de forma implícita o explícita le aportan al desarrollo y crecimiento físico, intelectual, emocional y moral, por lo que se pretende un trabajo mancomunado con la familia. Begley, (1996) señala que el cerebro de un bebé cuenta con trillones de neuronas algunas ya conectadas y otras que esperan ser interconectadas. Aquellas neuronas que no se utilicen pueden morir.

Es tan importante lo que plantea Shanker (2010) en relación al papel del adulto que interactúa con un niño, debe constituirse en “cerebro externo”, motivando y apoyando, proporcionando experiencias vitales para la integración sensorial, la coordinación sensoriomotora, el desarrollo emocional, los procesos de atención y también de autorregulación. Según Dickinson (2006), estudios longitudinales indican que intervenciones de alta calidad durante los años preescolares pueden tener efectos de larga duración en una amplia gama de áreas. Gazzaniga, (2002), señala que es la primera infancia donde se asientan las bases para funciones cerebrales superiores como la memoria, el razonamiento lógico, el lenguaje, la percepción espacial y visual, la discriminación auditiva, entre otras.

Sin duda, estos aportes científicos son reveladores para determinar que es, precisamente en esta etapa, la apropiada para potenciar este cerebro, gestando prácticas pedagógicas potenciadoras, sí en realidad se pretende romper con este círculo vicioso de la desigualdad educativa y formar un capital humano, no sólo productivo en el sentido material, sino productivo en la construcción de una sociedad justa, que disfrute la libertad, el desarrollo sostenible, que valore la interacción, el respeto y la dignidad como ser humano, la igualdad incluye el derecho de todo el mundo a escoger ser diferente y ser educado en esa diferencia (Peirats y López, 2013, p.200).

En conclusión, es imposible seguir anclado en la cultura de la queja, lamentándose de lo que sucede en las escuelas chilenas y latinoamericanas, ya existen variadas pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, y estudios objetivos que advierten la existencia del problema de desigualdad y que cada día se ahonda dejando huellas imborrables. Se requiere de agentes sociales que se atrevan a soñar, para transformar la escuela, una escuela que genere oportunidad de aprendizajes para todos, no una escuela donde vivir la diferencia es una situación lapidaria.

### 6.5.2 Aporte de la Didáctica interactiva en Educación Parvularia

El presente estudio, toma como referencia otros estudios previos y experiencias pedagógicas puestas en prácticas a nivel internacional como nacional. Aclarando que el estudio se desarrolla, a partir de la implementación socio educativa en un colegio particular subvencionado, a partir del desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la pedagogía Enlazando Mundos, su base parte de una concepción dialógica, la que moviliza a la familia y comunidad local donde está inserta la escuela, quienes con actitud de voluntariedad y solidaridad se unen e ingresan al aula para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los niños provenientes de este contexto, caracterizado como vulnerable (Ferrada, 2012). Desde esta perspectiva la educación, se advierte como un fenómeno dinámico, permanente mediado por la multiplicidad de interacciones sociales.

Para superar las desigualdades en educación, lo central es que la escuela busque el mayor aprendizaje para todos y todas (Elboj y Oliver, 2003). La literatura científica devela que para superar los bajos logros de aprendizaje en contextos vulnerables es importante:

- a) La participación protagónica y territorializada de toda la comunidad local en que está inserta la escuela, y de otros agentes y agencias externas a ella que participan, colaborativa y voluntariamente (Ferrada, 2012, p.61)
- b) Asumir el aprendizaje dialógico, que involucra los principios de: dimensión instrumental, diálogo igualitario, solidaridad, inteligencia cultural, construcción de sentido, igualdad de diferencia, transformación y emocionalidad (Flecha, 1997 y Ferrada, 2008, p.65).
- c) Comprender que educar significa, precisamente la transformación de cada sujeto que enseña y aprende resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela, si son justificadas desde pretensiones de validez.
- d) Validar la pedagogía de máximos en lugar de aprendizajes mínimos, significa aceleración de los aprendizajes (Ferrer, 2005, p.62; CREA, 2002).

A partir de lo antes señalado, las prácticas pedagógicas desde el presente estudio fueron desarrolladas implementando los grupos interactivos como estrategia para el

desarrollo de los procesos didácticos. Los grupos interactivos se definen como una agrupación heterogénea de cuatro o cinco niños que integran un grupo dentro de la misma aula, que en general pueden ser cinco o seis grupos en total, guiados por un colaborador de aprendizaje, que puede ser madres, padres, familias, agentes de la comunidad o niños de cursos superiores, entre otros, quien coordina las experiencias de aprendizaje planificadas. Los grupos formados rotan después de un tiempo de 8 minutos aproximadamente, tiempo de atención, hasta que todos hayan pasado por la estación o mesa de trabajo, es importante señalar que los colaboradores permanecen en su estación.

A partir de la puesta en marcha de esta estrategia didáctica puesta en práctica por la educadora de párvulos, devela que los grupos interactivos aportan a la práctica pedagógica, por las siguientes razones:

- Constituye una experiencia dialógica.
- Favorece la atención personalizada.
- Presencia de la pedagogía de máximo en lugar de mínimo.
- Altas expectativas del colaborador de aprendizajes.
- Favorece la convivencia escolar.
- Es una estrategia asociadas a la diversión y juego.

Al profundizar en estos aportes, los grupos interactivos se constituyen *en una experiencia dialógica*. En realidad el diálogo penetra en las aulas del jardín infantil, la educadora deja de ser una autoridad revestida de poder, para convertirse en una educadora facilitadora del diálogo y la interactividad. Esto se explica desde los aportes de Flecha, Gómez y Puigvert (2001, p.26), quienes señalan que la autoridad del profesor ha cambiado, ahora debe ganarse el respeto de sus estudiantes y se le añade el de la familia y comunidad en general.

Estamos ante una sociedad más dialógica, y ha penetrado el ámbito de la escuela, antes se hacía sin negociar, hoy se habla, se razona, se argumenta sobre pretensiones de validez en lugar que de pretensiones de poder, hoy hay espacios para los acuerdos nos dice Elboj, et al. (2002, p.32). El diálogo y el consenso cobran protagonismo en este espacio. Freire (1997, p.100), aclara que “la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana (...) el diálogo no puede ser entendido como instrumento usado por el educador”, es de todos y para todos. Desde Habermas (1987), el acto comunicativo y la capacidad

discursiva de las personas es lo que nos otorgan la posibilidad de emancipación, por lo tanto, esta interacción requiere del diálogo igualitario basado en pretensiones de validez y no de un diálogo basado en pretensiones de poder, que también es una forma de comunicación, la cual se desarrolla bajo la imposición de quien tiene el poder. Este giro dialógico en el aula de educación parvularia, da origen a que la educadora de párvulo comparta su espacio con agentes sociales que entra al aula para apoyar la interactividad y compartir las experiencias de los niños. En relación a lo anterior, la educadora de párvulos señala lo siguiente:

“...uno que trabaja con colaboradores requiere... comunicación con los padres y cualquiera que pueda integrarse al trabajo pedagógico, y comunicación a través del diálogo, diálogo sí, porque muchas veces se sigue ejerciendo ese poder... (Educadora A).

Esta capacidad de diálogo de la educadora, deja en evidencia la posibilidad de transformar la práctica pedagógica, al establecer acuerdos para construir el currículum desde una dimensión dialógica de la pedagogía. Ferrada y Flecha (2008), señala que ante esta perspectiva, es fundamental la participación protagónica de todos los agentes sociales y educativos involucrados en los procesos curriculares, donde la comunidad decide participar en la toma de decisiones, tal como se plantea en el párrafo representativo.

Ejemplo. “(...) el cómo planificar, bueno planificamos para un desarrollo del currículum a través de los grupos interactivos, planificamos con los apoderados, con los colaboradores, se incluían apoderados, se incluían alumnas de la universidad, académicos, educadoras, también participaban las asistentes de aula, la forma de llevarlo a cabo era a través de sentarnos a conversar y ver en que se podía trabajar con los niños, guiándonos también por un currículum establecido y aparte también nos guiamos por el interés que los niños en relación a lo que nos presentaban, he intentado bajar a cómo podíamos llevarlo a cabo con distintos materiales apropiados para los niños”. (Educadora B).

Es importante resaltar dos aspectos, en cuanto al diseño y concreción curricular, por una parte, desde los planteamientos dialógicos, el rescate de la presencia del currículum prescrito u oficial en la experiencia pedagógica, es un aspecto fundamental, ya que el niño requiere apropiarse de los aportes de la dimensión instrumental, a fin de que les permita desenvolverse en esta sociedad globalizada, pero el niño cohabita en un contexto

geográfico e histórico y cultural diferenciado, que exige a la escuela la búsqueda y transmisión de la pertinencia cultural, lo que se ve reflejado con la participación de otros agentes sociales que se integran para seleccionar cultura, y enriquecer la cultura que transmite la escuela, además de la validación del aporte de los niños, que en comunidad de comunicación, logran la construcción y concreción de un currículum pertinente, establecen acuerdos y logran agregar contenidos, además de cómo aprenderlo.

En efecto, este podría ser un potente aporte al complejo proceso de ofrecer a los niños un currículum culturalmente pertinente (Peralta, 2008). A través de la dinámica de un diálogo horizontal, en espacios de comunicación intersubjetiva en el que se logre fusionar este entramado de selección de cultura, con el aporte de la comunidad educativa y no sólo en el diseño, sino además, en la concreción o vivencia de la experiencia .

Por otra parte, la participación de los niños con su opinión y validación en prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, es un hecho dialógico; se sabe que los niños son capaces de distinguir entre perspectivas de interpretación y acción de quienes participan, aunque aún no están capacitados en algunos casos, por su desarrollo cognitivo, para ofrecer argumentos o mantener su posición en el enjuiciamientos de las acciones, ni situarse en el lugar de otro (Ferrada, 2001,p. 99), pero son los aprendizajes previos que le facilitarán el logro de procesos mentales mayormente complejos como la “argumentación”.

Otro aporte de los grupos interactivo es el *fomento de la atención personalizada*: En palabras Elboj et al., (1998), la escuela tiene el propósito de respetar los distintos estilos de aprendizajes, necesidad de conocer a cada uno de los niños, sus logros específicos de aprendizaje, sus fortalezas, las necesidades y temores. Sin embargo, esto se torna complejo cuando nuestras aulas son masificadas y es imposible que la educadora de párvulos junto a su técnico puedan atender a 27 o más niños en la sala o espacio educativo asignado, especialmente cuando provienen de contexto vulnerables, cuyo factor de riesgos entre otros, es contar con las personas adultas de baja escolaridad (Ferrada, 2012, p. 59).

Al respecto uno de los principios del aprendizaje dialógico, asumido por la Pedagogía dialógica es “la igualdad de las diferencia” afirmando que la verdadera igualdad



respetar esta diferencia, sin embargo se respeta este principio cuando se gestan al interior del aula ambientes con igualitarias oportunidades de aprendizaje, pero hay que conocer a cada niño. La Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, mediante la organización de grupos interactivos, apuesta por la transformación del aula y superar esta condicionalidad con la presencia de los colaboradores de aprendizaje, quienes aportan solidaria y colaborativamente a los logros de aprendizaje de los niños y niñas.

. Al respecto la Jefe de UTP señala lo siguiente.

“...Para los niños, si bien es cierto en educación parvularia se estipula que uno tiene que trabajar con características individuales, pero es difícil llevarlo a la práctica, y al desafiarnos a trabajar en grupos interactivos permite poder acudir y dar respuestas a las distintas necesidades y características que cada niño “. (AC).

Otros de los resultados del estudio asociados a la estrategia de los grupos interactivos, develan como lo señaló anteriormente, la presencia de la pedagogía de máximo en lugar de mínimo: los niños de estos contextos vulnerables por justicia social, por el derecho a las mismas oportunidades de aprendizajes, necesitan aprendizajes acelerados, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. Tal como lo desarrolló Henry Levin (1987), educador de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford en California, Estados Unidos, quien implementó el programa “Accelerated Schools” su objetivo fue brindar la oportunidades a los niños y niñas de triunfar como miembros creativos y productivos de la sociedad, de igual manera como lo están desarrollando en las comunidades de aprendizaje en Barcelona, España (Aubert et al., 2010) y en otras latitudes.

Se busca romper con estructuras pedagógicamente relacionadas con la idea de que los alumnos desaventajados necesitan ritmos de aprendizaje más lentos. Ferrer (2005), advierte que consiste en conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la excelencia educativa, acelerar en lugar de compensar; cambiando la estructura tradicionalista, facilitando que la comunidad entre al aula, mediado por el diálogo igualitario, quienes dan un giro de apoyo al desarrollo de práctica pedagógicas potenciadoras, aludiendo al juego, uno de los principios de la educación parvularia, de la misma manera

que la presencia del principio de actividad. Es precisamente en esta etapa de la vida, en la que existe una ventana de oportunidad para el aprendizaje, por lo tanto, es necesario que los niños comiencen la vida en igualdad de condiciones (Blanco, 2012).

En relación a la misma idea, Céspedes (2014) afirma que “(...) todo lo que ocurre en la infancia temprana y edad preescolar es fundamental para explicar lo que ocurrirá posteriormente en la vida de un niño” (p.107). En resumen es la experiencia temprana la que influye en las conexiones neurológicas y biológicas del cerebro que afectan el bienestar durante el transcurso de la vida, impactando en la salud, el aprendizaje y el comportamiento (Melhuish, 2008), son las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, que requieren despertar en los niños y niñas la confianza de creer en sus capacidades.

A partir de lo antes señalado, el estudio devela que los aprendizajes se aceleran mediante la puesta en práctica de múltiples experiencias desafiantes y significativas en lugar de desarrollar tradicional y regularmente, una experiencia de aprendizaje para todo el grupo de niños en general, todos haciendo lo mismo en tiempo cronológico y en el mismo espacio por su seguridad, guiados por una educadora y técnico, por una transformación del aula en la que se desarrollan cinco experiencias o más, tratando un mismo aprendizaje esperado, desarrolladas tanto en el espacio aula u otro lugar del centro educativo, guiadas por 5 o más colaboradores de aprendizajes, además de la educadora de párvulos. En definitiva los niños *valorizan estas múltiples experiencias*.

A continuación se presentan distintas declaraciones que dan cuenta del valor que los niños y niñas realizan a las actividades y la participación de los colaboradores en sus actividades de aprendizaje – enseñanza.

“...Porque son divertidos, y porque traen cosas así para trabajar, cosas que traen cosas, muchas cosas...” (Niños/niñas).

“...no, con las otras tías hacemos algo, no muchas...” (Niños/niñas).

“...cosas para hacer de tamaño, formas y color...” (Niños/niñas).

“...porque traen hojas para, para trabajar, y...para trabajar...” (Niños/niñas).

En resumen, los grupos interactivos no son una estrategia de compensación ni de refuerzo, es una llave para la aceleración del aprendizaje. Su engranaje requiere planificación, organización y coordinación, este puede ser el principal inconveniente, señalan Chocarro y Sáenz (2016).

Las altas expectativa es un factor relevante en las prácticas pedagógicas, y que se devela en el estudio, la que se asocia a la pedagogía de máximos. Quien parte pensando que a los niños de contextos vulnerables sólo hay que enseñarle lo mínimo porque “no aprenderá”, en efecto este niño o niños tendrán altas posibilidades de no lograrlo, por esta etiqueta de peso que no lo dejará avanzar. Al respecto Mead (1993), señala que las personas construimos nuestra personalidad en cuanto percibimos las imágenes que los demás tienen de nosotros(as). Sin embargo, en el estudio llevado a cabo, se alude a la posibilidad que tienen todos los niños de adquirir sus aprendizajes. Según Woolfolk (2006) las expectativas poseen una fuerte correlación con el éxito académico de los estudiantes.

“...Es muy importante, ya que nosotros como colaboradores reforzamos y esperamos que los niños apliquen los aprendizajes esperados que la educadora está trabajando con ellos. Aportamos como colaboradores diversas estrategias para que los niños construyan su aprendizaje sobre diversos temas, esperamos que todos aprendan.”  
Colaborador (4).

Lo anterior se relaciona con la “profecía auto cumplida”, temática tratada desde hace muchos años atrás, con el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1980), el propósito era demostrar que las expectativas del profesor podían influir en el logro de los alumnos a través de la interacción educativa, de la misma manera que las expectativas del experimentador, tal como se había demostrado, influían sobre la conducta de los sujetos experimentales y que al relacionarlo con los resultados del estudio se espera que los niños logren sus aprendizajes, debido a la convicción que poseen los adultos al señalar: “se espera que todos aprendan”, además de considerar que es precisamente en esta etapa de vida donde el niño va paulatinamente configurando su auto concepto y autoestima, período en el que necesita de personas cercana que le apoyen este proceso de manera positiva.

Por otra parte, el estudio devela que la estrategia didáctica de los grupos interactivos favorece la convivencia en educación parvularia. En este sentido, la convivencia se

entiende como el establecimiento de relaciones interpersonales reguladas por normas y valores que logrará el niño paulatinamente, pero es la infancia periodo ideal para aprenderlo. Desde la Jefa de Unidad Técnico Pedagógico, el clima de aula mejora con la organización de los grupos interactivos, en primer lugar, porque se vive la participación de los que generalmente son excluidos de estos espacios denominado “aula”, los niños aprenden a convivir y establecer vínculos de afectividad e inclusividad con agentes heterogéneos de la comunidad (Elboj, et al., 2005).

Con el apoyo de los colaboradores, educadoras y niños, se crea un ambiente bien tratantes, donde todos tienen las mismas oportunidades, no hay lugar para las “agresiones”, los niños construyen, dialogan, ejercen el protagonismo, juegan, imaginan, preguntan, interactúan, entre otras acciones. Para Flecha (2009), las interacciones que introducen los voluntarios no sólo aumentan los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado, sino que también mejoran la convivencia intercultural en el grupo clase, la participación y la solidaridad. A continuación se presenta parte del discurso de la UTP, en el primer párrafo se valida estrategia de los grupos interactivos y que trasciende a otros niveles educativos, de grupos de rango de edad más avanzado, y en el segundo, la presencia de la actividad, el dinamismo y la emoción por vivir la experiencia, limita los malos tratos.

“...Yo creo que sí y en grupos interactivos, nosotros no solamente lo hemos replicado en educación parvularia, sino que también en educación básica, y es cuando menos problemas por ejemplo de relaciones interpersonales se provocan en la sala...” (AC).

“...porque en contexto tradicional, los niños están más propensos a realizar acciones inadecuadas que pueden considerar los docentes, están más propensos a molestar a otros, en cambio, con los grupos interactivos eso disminuye notablemente, porque los niños están pensando que es lo que viene en la otra estación, con que los van a sorprender entonces eso provoca climas de aulas positivos, entonces en contextos vulnerables es bastante beneficioso...” (AC).

Finalmente, del estudio emerge el sentido de diversión y juego que le otorgan los niños a la estrategia didáctica de los grupos interactivos,

“...sí, conversamos y jugamos...”(niños/niñas

“...sí porque es divertido (todos a coro)...” (Niños/niñas).

La vivencia de los niños con la implementación de los grupos interactivos, presenta una asociación con el juego. Según Moreno (2002) “jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando el niño aprende a conocer y a comprender el mundo social que le rodea” (p.25). Si bien, es cierto dentro de los grupos interactivos se estructura una programación con una intencionalidad pedagógica, la experiencias que vive el niño alude a la presencia de un juego mediado por el colaborador de aprendizaje, las emociones que se generan son placenteras y divertidas, tal como lo señalan los niños. Es importante aclarar que la literatura científica define el juego como actividad espontánea y libre del niño, sin embargo, también se señala que existe un tipo de juego donde hay indicaciones y reglas que el niño deberá seguir para cumplir con el propósito (Sarlé, 2008), las que vienen dada por un colaborador.

Como se advierte, un clima de aula mediado por el juego, que es naturaleza plena del niño, tocado por la emoción del placer de participar, de imaginar, de crear a partir de realidades y fantasía.



*Fotografía 13:* La interactividad mediada por colaboradores de aprendizajes. La interactividad a la que se alude se concreta a partir de la incorporación de diversos agentes sociales al aula en calidad de colaboradores de aprendizajes a través de la estrategia didáctica de los grupos interactivos.

### **5.5.3 Roles de los agentes sociales: prácticas pedagógicas basadas en la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos**

#### **Rol de Educadora de párvulos**

Tal y como se devela en el estudio, la educadora de párvulo en el desarrollo de su desempeño profesional, orientado a la Pedagogía Enlazando Mundo, establece acuerdos conjuntamente con la comunidad educativa, en relación a decisiones curriculares, coordina el diseño curricular, la implementación y evaluación de las acciones pedagógicas, de igual manera el fortalecimiento de la convivencia entre los niños.

...Hoy la educadora de párvulos denominada (B), reúne a un padre, una mamá, dos estudiantes de la universidad y la investigadora, todos ellos colaboradores de aprendizaje. De los convocados, el padre es el primer día que participa de esta experiencia, expresando que le agrada participar. El propósito de la reunión y así se lo anuncia a la educadora, es planificar en conjunto las experiencias a desarrollar en los grupos interactivos, para la próxima semana. Enuncia que se trabajará el aprendizaje esperado de los programas pedagógicos, relacionado con psicomotricidad fina, ella lo lee, mientras los demás escuchamos. Una colaboradora estudiante pregunta ¿se continuará con el tema de formación personal y social, como aprendizaje esperado transversalmente?, ella dice sí. El padre sólo escucha, mientras la mamá dice, “yo puedo traer un colgador de ropa para que los niños cuelguen algún objeto... (Continúa la reunión). (Nc 1.1).

En este sentido, la educadora de párvulos fortalece su desempeño profesional incorporando a otros agentes sociales que se suman para apoyar los logros de aprendizaje de los niños, ya sean madres, padres, apoderados, académicos, estudiantes universitarios o de cursos superiores al nivel de transición (Nt1 y Nt2), estableciendo acuerdos y procesos dialógicos.

“...Oh, cuando estoy con los grupos interactivos, soy mediadora a través de la pedagogía dialógica, porque los grupos interactivos son una estrategia, el rol eh, es organizar, organizar, mediar el aprendizaje, guiar, eh, guiar a los niños y también a los colaboradores porque hay algunos que no tienen todas las herramientas...” (Educadora B)

(...) surgiendo, si porque de repente tú haces el recorrido por todas las mesas de trabajo, y en las mesas tú tienes la oportunidad de repente si hay

un colaborador de aprendizaje que el contenido no lo desarrolla de manera correcta, yo intervengo...” (Educadora A).

Tal como señala Ferrada (2012, p.67), el rol del profesorado cambia radicalmente, de una educadora que planifica e implementa el diseño curricular y evalúa los logros de aprendizajes de los niños en solitario a una educadora que dialoga las demandas de los niños y aportes desde los agentes sociales participantes.

Esta coordinación de acciones pedagógicas desde la educadora, la realiza ejerciendo un rol de mediadora, un rol que involucra el ejercicio de organizar, guiar, apoyar las acciones con la intención de apoyar los logros de aprendizajes de los niños.

A través de la observación directa, o sea yo voy pasando por las mesas cautelando de lo que está planificado se esté vivenciando (Educadora B).

Esta mediación se comprende como una interacción educativa entre los colaboradores de aprendizaje, el grupo de niños y las experiencias de aprendizajes, con la intención de que todos los niños aprendan. La práctica pedagógica de la educadora exige una adecuada mediación para favorecer los aprendizajes dialógicos, a fin de que trascienda a todos los miembros de una comunidad educativa participante. Un rol de mediador en educación parvularia, se sustenta en abrir los espacios al diálogo, que en palabras de Freire (1997, p.46) señala “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”.

Es importante señalar que al asumir la mediación, la educadora tiene la oportunidad de compartir con los colaboradores de aprendizajes lo que saben, la forma de enseñar los contenidos y formas de verificar los logros de aprendizaje de los niños. De igual manera se devela la existencia de un acompañamiento pedagógico al colaborador de aprendizaje, que si bien no es un propósito declarado, también potencia al recurso humano que requiere poseer las habilidades para enseñar a los niños, provenientes de contextos socialmente vulnerables.

En complemento, no se trata de fiscalizar o ejercer un poder sobre los colaboradores, sino que destaca la interacción como guía en los diálogos y experiencias de aprendizaje planificadas.

(...) en este caso de nosotras como educadoras es de guiar un poco estos procesos de, guiar en el sentido de coordinar estos encuentros, estos diálogos, estos eh, planificar con los colaboradores y luego ya en sala eh, ser como una guía en términos de la organización de la manera en que se hace grupos interactivos, es un rol en que uno..." (Educadora A).

Se alude al establecimiento del diálogo, un diálogo que facilita la construcción conjunta tanto en el diseño como la implementación de las experiencias pedagógicas, independiente de la biografía académica de los participantes.

### **Rol del colaborador de aprendizaje**

Como se advirtió en el marco teórico, el colaborador de aprendizaje se define como un agente social que se integra al aula para apoyar la labor pedagógica del docente con el propósito de educar. Su participación es voluntaria asociada a otras personas, su acción está orientada por los principios del aprendizaje dialógico y su aporte potencia los aprendizajes de todas y todos los participantes, con el claro propósito de lograr la transformación social y educativa (Saldaña, 2009, p.53). A partir de esta definición, el presente estudio devela que el colaborador de aprendizaje en la experiencia pedagógica de la educadora de párvulos se integra para apoyar la labor pedagógica, aportando desde la selección, concreción y evaluación de los aprendizajes educacionales, mediados por dialogicidad. Este aporte facilita la interactividad en el aula, aportando aprendizajes sociales y experienciales de acuerdo a las necesidades de los niños, en un ambiente fortalecido por la emocionalidad, principio de la pedagogía dialógica (Ferrada, 2012).

A partir de este aporte, se asume en términos de Ferrada y Flecha, (2008, p.46) que la persona está dotada de acción (Habermas, 1987), por lo tanto el colaborador es un agente actuante, constructor y transformador del medio en el cual se desarrolla y vive, es



un agente que ingresa al aula para generar oportunidades de aprendizaje para todos los niños.

Es un agente dotado de acción social teniendo en mente a los otros (Charon, 1998 & Mead, 1990). Desde los aportes de Charon, (1998) el ser humano no responde pasivamente a una realidad que se le impone, sino que crea y recrea activamente el mundo sobre el que actúa, y lo hace por su capacidad de poseer un sistema de símbolos, como las palabras que se emplean para significar cosas. Esta posibilidad de la persona de desarrollar y usar la palabra y símbolos significantes promueven el desarrollo del lenguaje y la capacidad distintiva para comunicarse entre sí en el pleno sentido del término. Los símbolos significantes también hacen posible el pensamiento y la interacción simbólica (Mead, 1972).

A partir de lo expuesto, el lenguaje es un medio que facilita a los niños para apropiarse del mundo que le rodea, interactuando con los colaboradores de aprendizaje en espacios pedagógicos. Se puede señalar entonces que, cuanto más interacción social tenga el niño le favorece en su desarrollo. Se apuesta por una interacción mediada por el diálogo intersubjetivo igualitario, a fin de generar nuevos significados.

Entonces cobra vida, que la comunidad no quede excluida de una instancia que ha sido privada para la comunidad, como es la toma de decisiones en relación a lo que el niño o los niños necesitan aprender y cómo aprenderlo en los espacios del aula. Se concibe un aula dialógica, donde todos tengan las mismas oportunidades de participación activa, tal como lo señala la educadora:

(...) las tareas que hemos desarrollamos, emmm , el cómo planificar, bueno planificamos para un desarrollo del currículum a través de los grupos interactivos, planificamos con los apoderados, con los colaboradores, se incluían apoderados, se incluían alumnas de la universidad, académicos, educadoras, también participaban las asistentes de aula, la forma de llevarlo a cabo era a través de sentarnos a conversar...” (Educadora B).

(...) niños, siempre creo que ellos pueden dar más, ah ya, ya, por lo tanto yo siempre fui súper majadera con, cuando planificábamos, a las alumnas en práctica y a los colaboradores que participaban en general, de que las

actividades tenían que ser, aparte de lúdica, tenían que ser desafiantes, ya, para el grupo de niños, porque el grupo de niños igual...” (Educadora B).

Con la incorporación y participación de los colaboradores de aprendizaje, se gestiona una comunidad de entendimiento que es capaz de aportar a la construcción del diseño curricular, señalada por Ferrada (2001), lo que implica que los aprendizajes de los niños no son únicamente responsabilidad de las educadoras, “todos somos responsables”. Por lo cual, es importante que se abandonen modelos tradicionales, los que reproducen las desigualdades educativas, por modelos transformadores que promuevan la racionalidad comunicativa, interponiendo el diálogo, la interacción y la intersubjetividad como medio que superar relaciones de poder que impiden los procesos transformadores.

“...La educadora nos integra haciéndonos partícipes desde el primer momento, ella nos presenta a todos los niños(as), nos integra reconociendo que somos un aporte, es muy amable, no es fácil que un profesor deje entrar a distintas personas a la sala de clases, pero ella lo hace, creo que es muy valioso porque significa que ella lo que desea es que los niños tengas posibilidades de aprender... (Colaborador 6).

“...con los colaboradores podemos eh, acordar, el tipo de mm, de material la forma en que se va a enseñar en su estación de trabajo, y obviamente todo lo acordado, es todo dialogado...” (Educadora B).

Se trata de promover el diálogo horizontal, para establecer acuerdos que garanticen una construcción en común. No se puede desconocer el aporte de los niños o el aporte especializado de las educadoras de párvulos, ella y todos forma parte del grupo y por consiguiente, ningún agente puede quedar excluido, se necesita todo un pueblo para educar a un niño, tal como lo señala un proverbio africano.

Con la incorporación de colaboradores de aprendizaje se potencia la diversidad de interacciones dialógica, cada una de ellos porta la capacidad de lenguaje y acción, hecho que le permite entrar en interacción permanente con los párvulos desde los cuales acuerdan significados sobre la base de pretensiones de validez (Ferrada, 2012; García y Puigvert (2003, p.268), lo que supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado (Elboj y Oliver, 2003)· es decir se busca ampliar el capital cultural de los niños procedentes de estos contextos vulnerables.

“...Que continúe fomentando un trabajo con la comunidad, eso le ayuda a los niños a mirar otros mundos, y que sí nosotros pudimos ellos también pueden.... (Colaborador 5).

Se reconoce que la escuela ya no es la única y principal fuente de conocimientos, la influencia de todas estas interacciones tiene un gran potencial cuando apuntan en la misma dirección" (Flecha, 2006, p.64). Las personas que se integran al aula poseen realidades diversas y formación distinta, su aporte es diferenciado al de la educadora de párvulos.

Otra tarea relevante del colaborador consiste en gestionar un ambiente para el aprendizaje concebido por Duarte (2003):

...como el conjunto de factores internos biológicos y químicos y externos físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (p.98).

Según el estudio se devela que los colaboradores de aprendizaje generan un ambiente de confianza, espacios caracterizados por la diversión, enfocado en suplir la necesidad de los niños y presencia del principio de emocionalidad.

Sí nos traen, sí cumplen... Yo pedí un transforme (Niñas).

...nos hacen cosas divertidas (Niñas).

Tal como lo señalan los niños, los colaboradores gestionan pedagógicamente un ambiente propicio para aprender, facilitando experiencias de aprendizajes que desde la percepción de los niños son “divertidas”. Aludiendo a la prácticas pedagógicas que causan un estado emocional de satisfacción y goce por aprender, con el propósito de dar respuesta a las necesidades e interés de los niños como seres humanos que requieren una formación integral, mediante un ambiente favorecedor, no solo para el desarrollo cognitivo, también el afectivo. De la misma manera, en estos espacios se observa como los niños expresan emociones y sentimientos hacia los agentes sociales que ingresan al aula, tal como lo describe esta nota de campo.

Los niños abrazan a los colaboradores, corean sus nombres. Hay un ambiente de aula rico en expresión de emociones y sentimientos, de los niños hacia las personas que llegan voluntariamente a la sala, los colaboradores también responden a estos códigos asociados a la manifestación de emociones. Los colaboradores saludan a los niños(as), se aprecia una relación de cercanía y buen trato. Los niños toman las manos a los colaboradores, ellos responden a esta invitación. Los colaboradores pasan la mano por el cabello de los niños, código asociado a cercanía. “Tía Claudia por qué no venias”, manifiesta una niña, denota plena autenticidad (Nc, 5.10).

Esta manifestación del principio de la emocionalidad en el ambiente de aula, se sustenta desde los aportes de Ferrada y Flechas (2012), aludiendo a este principio de la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos”, en tanto que somos sujetos biológicamente empáticos (Varela, 2000): por lo mismo se requiere del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica (Ferrada, 2008). Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial (Valera, 2000). Por otra parte, Maturana y Verder-Zöllner (1993) manifiestan que los seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual en el cual aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad (p.14). En este mismo sentido, Céspedes (2013), señala que:

las neurociencias han esclarecido aportes a la comprensión biológica de las emociones y su expresión cognitiva y conductual, entregando las bases científicas de armonía emocional y del importante papel de los mensajes emocionales, han modificado en forma profunda el conocimiento psicológico, enfatizando en el papel de los vínculos y del afecto en la construcción de una emocionalidad sana (p.97).

Estos aportes teóricos, ofrecen sustento a las prácticas pedagógicas que han implementado las educadoras de párvulos, en el contexto educativo asociado al estudio; en efecto, la presencia de manifestaciones corporales y verbales de afectividad de los niños con los colaboradores, como se cita en esta nota de campo.

En el día de hoy contamos con la presencia 4 colaboradores, dos estudiantes y dos madres o apoderadas. Se aprecia como los niños toman

las manos de los colaboradores. De la misma manera los colaboradores responden a esta iniciativa de los niños, pasándole la mano por el cabello, o simplemente abrazándoles. Es muy evidente como los niños logran establecer vínculos de relación amorosa con los colaboradores que asisten a la sala. Asimismo, se aprecia que los niños establecen diálogos con los colaboradores y que no es necesariamente en relación a la temática tratada o a tratar (Nc.3.3).

Desde esta óptica, los niños provenientes de una escuela caracterizada como vulnerables, requieren sentir seguridad emocional, sentir que existe disponibilidad desde las personas adultas que entran a la sala de clases, necesitan ser reconocidos por las demás personas.

### **Rol del niño**

El estudio devela que los niños mediante la intervención orientada en la Pedagogía Enlazando Mundos asumen un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes. Mayorga (2005), añade que es necesario repensar una pedagogía que facilite a los educadores las competencias para diseñar, implementar y evaluar procesos pedagógicos que desarrollen todo el potencial que tienen los niños, pertinentes a las características y realidades socioculturales de su centro educativo, más que reproductores de currículum.

Desde esta perspectiva, el niño asume un rol diferenciado al habitual, de un niño pasivo a la espera de las decisiones curriculares desde quien enseña, hacia un cambio de cultura pedagógica, donde el niño es capaz de aportar cómo desea aprender. Por otra parte, el niño tiene la posibilidad de preguntar y esperar las respuestas a sus inquietudes y participación orientada a la colaboración grupal. Estas prácticas pedagógicas en contextos vulnerables, releva el sentido de niño, como sujeto de derechos con su modo de pensar, expresar lo que piensa, siente y forma de ver el mundo.

Los niños desde el momento en que se inicia la experiencia de aprendizaje, los niños se incorporan activamente al desarrollo de las de la misma. Hoy han tenido la oportunidad de decidir el grupo de trabajo al que desean integrarse (no todo el tiempo lo hacen). La experiencia de aprendizaje, es desarrollada en la sala habitual de

clases, algunos en el hall u otros en la cancha de futbol, los niños conversan, dialogan entre ellos. Todos se integran a la actividad, son los niños y niñas, los agentes que construyen sus aprendizajes, se emocionan cuando terminan la tarea asignada, establecen acuerdos al interior del grupo.

Los niños preguntan a los colaboradores. Participan activamente de las experiencias de aprendizajes, opinan, preguntan, escuchan.

Durante la intervención todos los niños se integran a la experiencia planificada, todos realizan lo que se tiene planificado. Los niños preguntan a los colaboradores de aprendizaje encontrando respuestas a las preguntas. Los niños le presentan a la educadora sus trabajos, ellas los toma y los coloca en un tendedero.

En resumen los niños tienen un rol activo y muy protagónico en cada mesa de trabajo. En una de las estaciones trabajan el concepto largo, en otra corto, en una mesa hacen torres largas, torres cortas, en otras los niños con plasticina hacen serpientes largas y serpientes cortas.

Responden las preguntas, se ayudan entre los compañeros (NC. 4.3).

Esta concepción de práctica provoca en los niños la posibilidad de expresión, autonomía y colaboración, entendiendo que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción tal como lo señala Freire (2006, p. 24). Se ha demostrado que lo que ocurre en la infancia temprana y edad preescolar es fundamental para explicar lo que ocurrirá posteriormente en la vida de un niño (Céspedes, 2013).

Los descubrimientos han determinado que el desarrollo de las áreas cerebrales pre frontales y frontales son enteramente dependientes del tipo y calidad de experiencias que el niño experimentará (Schore, 2001, citado en ibíd., p.107). Este aporte científico ha fundamentado la necesidad de una educación de calidad desde muy temprana edad y de calidad especial. Freire, (2006, p.119) añade que los niños y la niñas son arquitectos “de su propia práctica cognoscitiva”. Son seres epistemológicamente curiosos, para ello es necesario que en conjunto se movilice el pensamiento y lo lleve a la curiosidad, búsqueda y expresión; todo esto permitirá ir tomando decisiones en el camino, para la construcción de su autonomía.

Este protagonismo del niño es el resultado de la estrategia metodológica empleada por la educadora, como lo es los grupos interactivos, guiados por los colaboradores de aprendizajes que le aportan esta posibilidad de un ambiente activo protagónico.

“... yo creo que uno de los factores positivos de los grupos interactivos, es que los niños son sujetos activos de los aprendizajes, o sea ellos construyen su aprendizaje a través de esta metodología de trabajo, o sea esta estrategia, ya que, los niños tienen la capacidad de experimentar, de aclarar sus dudas en relación a lo que sea...” (Educadora B).

Los niños y las niñas desarrollan su autonomía cuando cuentan con verdaderas posibilidades de expresión personal de pensamiento y acción, y se da valor al contexto y a los procesos comunicativos. De esta manera, es importante comprender que la autonomía produce satisfacción y confianza personal, favoreciendo su autoestima e identidad (Junji, 2010, p.10).

“...Porque traen cosas para que yo haga...” (Niños/niñas).

“han dicho que son divertidos y ¿por qué dicen que son divertidos?”(Niños/niñas).

“...bueno, porque traen cosas para hacer...” (Niños/niñas).

“...porque a nosotros nos gusta hacer cosas divertidas...”  
(Niños/niñas).

El protagonismo de los niños/as es una decisión del adulto, lo que significa que es necesario que el educador ofrezca oportunidades a través de vivencias placenteras para que explore, descubra, crea, practique y desarrolle destrezas y habilidades, pregunte y que al mismo tiempo obtenga una respuesta acertada y coherente. El rol del adulto señala Céspedes (2013, p.107), será fundamental para la organización y desarrollo de un cerebro que le permita aprender.

### 5.5.4 Contextos para el aprendizaje

Los contextos para el aprendizaje a los que se aluden en dicho estudio, corresponden a la organización de los ambientes y el tiempo, presencia del principio de emocionalidad, atención a la diversidad, activación de los aprendizajes previos, y protagonismo de los niños mediante la participación en las decisiones didácticas. Y organización de los agentes sociales. Estos contextos se definen como una serie de factores que favorecen los aprendizajes, los que son organizados de acuerdo a la realidad existente y los que influyen uno sobre los otros, como es planteado en esta discusión. En este sentido, el ambiente al que se hace mención, no sólo corresponde a los espacios del aula de clases, también al clima de interacciones positivas entre los niños, educadoras y agentes sociales que ingresan aula. Cada uno de estos factores confluye para convertirse en posibilidades de logros para que los niños aprendan.

Según Treviño, et al., (2012), quienes citan a Ascorra, Arias y Graff (2003), señalan que:

(...) “el clima de aula determina las posibilidades del aprendizaje por cuanto provee las condiciones socioemocionales y de ritmo de la clase que permiten el intercambio de ideas, la reflexión, la evaluación, en síntesis, el aprendizaje”. También sostienen que la práctica pedagógica y el clima de aula se influyen mutuamente, determinando así los límites y las posibilidades de desarrollo del conocimiento de los estudiantes (p. 45)

Al interior de los grupos interactivos se gestiona una organización heterogénea del grupo de niños, esta forma de organización facilita la inclusión y el sentido de colaboración entre el grupo de niños, favoreciendo las condiciones socioemocionales. Todos los niños son valorados como sujetos de derechos, y entre éstos el derecho a participar de las experiencias de aprendizajes para todos los miembros del grupo, independiente de su ritmo de aprendizaje, mediatizados por el principio de la emocionalidad, desde la dimensión afectivo- emocional. Este vínculo afectivo en la escuela, a quien Ginsberg (2007) denomina inmediatez (cercanía), constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad entre todos los niños y colaboradores de aprendizaje, esto fortalece en los niños estados emocionales como la felicidad.

“...me sentí feliz porque vino mi mamá...”(Niña)



“...si nos acordamos de María Eugenia, la tía Claudia que se cortó el cabello como el mío y ella es cariñosa....”(Niña)

“¿(...) y los tíos son cariñosos con ustedes?  
Niños(as) (a coro), sí... ( U.4)

Al respecto, Restrepo (2000, p.17) añade: “...la caricia es fundamental para el desarrollo del niño”, esta muestra de afectividad hacia los niños ofrecida por los colaboradores de aprendizaje, redundando en el gusto por aprender, motivación, la buena convivencia y la confianza entre todos. Desde los aportes de Ferrada (2012, p.66), somos sujetos biológicamente empáticos y, por lo mismo, se necesita de vínculos afectivos emocionales y corpóreos en las prácticas pedagógicas.

En este mismo apartado, con la estrategia didáctica asumida por la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, la organización del tiempo, es un factor que cobra relevancia para atender la diversidad y el logro de los aprendizajes de los niños, pese a que el desarrollo de las experiencias de aprendizaje se diseña considerando un tiempo determinado entre 8 ó 9 minutos por estación de trabajo, las educadoras asumen la función de evaluar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de aprendizajes. La experiencia de aprendizaje no se suspende para pasar a otra mesa de trabajo, sin antes preguntar al colaborador de aprendizaje el avance de la experiencia planificada, sin lugar a duda la flexibilidad curricular es evidente y por consiguiente la atención a los ritmos de aprendizaje.

La práctica pedagógica desarrollada por las educadoras involucra la activación de los aprendizajes previos, es justamente la posibilidad que le permite al niño relacionar lo que sabe con lo nuevo que se le enseñará, y es a través de la pregunta la estrategia que permite activar los recuerdos, expresión de las ideas y compartir los conocimientos en un espacio grupal. Esta activación se realiza mediante espacios de diálogo conjuntamente con los colaboradores de aprendizajes que ingresan al aula. Esta instancia también reporta a los colaboradores de aprendizaje información para dar inicio a la experiencia de aprendizaje y generar el diálogo al interior de los grupos interactivos. El niño

intersubjetivamente elabora significados en relación a los contenidos y saberes específicos gracias a la mediación y guía del colaborador de aprendizaje.

El protagonismo del niño también emerge en el estudio como un condicionante para la generación de sus aprendizajes. Como ya se ha advertido en los párrafos anteriores, mediante el empleo de la pedagogía dialógica Enlazando Mundo, a través de la estrategia metodológica de los grupos interactivos el niño logra participar de las decisiones relacionadas cómo desea aprender ciertos contenidos, esta participación genera autonomía, autorregulación y participación en el diálogo horizontal, guiados por los colaboradores de aprendizaje que también emergen como un factor denominado contexto para el aprendizaje, ya que con su incorporación al aula, los niños logran aprender en un espacio donde se aumentan las interacciones y por consiguiente aumentan su capital cultural (Elboj y Puigvert, 2003), en un ambiente divertido, lo que se traduce en un ambiente emocionalmente favorecedor de los aprendizajes y por consiguiente aprenden más.

Retomando las palabras de Blanco (2005), quien señala que una educación es de calidad cuando asegura la igualdad de oportunidades, vale decir que con la determinación de los contextos para el aprendizaje como los que han emergido en este estudio se asegura dar a cada quien lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales. Se advierte que desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, no pretenden bajo ningún parámetro que todos aprendan por igual, cada uno de los niños tiene derecho a que se les provea de todas las oportunidades de aprendizaje y ser respetado en sus individualidades.

#### **5.5.5 Prácticas evaluativas**

Este estudio que sistematiza las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, da cuenta de una evaluación para la toma de decisiones, participación de diversos agentes en los procesos evaluativos, autoevaluación de los niños, ajuste curricular a partir de los procesos evaluativos. Estas acciones pedagógicas dentro de la

pedagogía dialógica Enlazando Mundos, se orientan hacia una evaluación comunicativa mediadas por el lenguaje orientado al entendimiento, en términos de Habermas (1987).

En este proceso evaluativo participan en la toma de decisiones todo los actores incorporados en el proceso educativo, las educadoras de párvulos quienes ejercen una función de coordinadora pedagógica, los colaboradores de aprendizaje como mediadores en la labor pedagógica y los niños, quienes son protagonistas en el proceso educativo, y todos mediante el diálogo horizontal logran el entendimiento

“... los niños, los colaboradores y la educadora todos estamos inmersos en la evaluación (Educadora B).

Según Del Pino (2014) la evaluación comunicativa como la denomina, constituye un instrumento y práctica de mejora, de acción transformadora. Estas acciones de mejora se evidencia con la participación que considera todas las voces de las personas que participan en el proceso educativo; centra la intersubjetividad como eje en la acción de evaluación; promueve criterios que develan un quehacer evaluativo como construcción colaborativa; promueve un aprendizaje dialógico respetando la diferencia de cada persona para la concreción de distintas posibilidades de elección que la evaluación pueda ofrecer como recurso para la toma de decisiones.

(...) se han tenido que ajustar ciertas planificaciones a los que los niños necesitan, lo que las familias están requiriendo, entonces esto ha favorecido al proceso evaluativo... “(AC).

La variedad de instrumentos para la recogida de la información han facilitado una toma de decisiones objetiva e intersubjetiva.

“... nosotros eh, bueno los instrumentos que utilizamos generalmente son, la escala de apreciación, el registro diario y la pauta de observación de los aprendizajes esperados para NT1 y NT2, evaluación de tipo cualitativa y cuantitativa (Educadora A).

La evaluación desde esta perspectiva constituye un medio para la mejora y no un fin en sí mismo, abandona el sentido punitivo para convertirse en un proceso al servicio de los aprendizajes de los niños.

“... entonces ellos son capaces de ver o evidenciar que están aprendiendo y cómo, lo que le gustaría y lo que no. (A.C).

Ante estos planteamientos, cobra sentido el aporte de Santos Guerra (1996, p.62), cuando señala que la evaluación como mejora no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de las racionalidades y de justicia de las prácticas educativas.

Por otra parte, la metodología de la evaluación es participativas (Grupos interactivos) tal como lo señala Del Pino (2014); constituye una evaluación dirigida a la resolución de problemas reales de los niños.

“...Los procesos de los grupos interactivos, han fortalecido en los niños darse cuenta del qué aprendieron y cómo aprendieron y qué le acomoda más al momento de aprender, y esto tiene que ver con el estilo de aprendizaje o a la inteligencia que tienen más desarrollada...” (AC).

#### **5.6.6 Requerimientos de saberes en formación inicial**

A partir del presente estudio en el que se logra sistematizar la práctica pedagógica de la educadora de párvulos en contextos educativos caracterizado como vulnerable, surge una propuesta para la formación inicial docente para educadores de párvulos que se desempeñan profesionalmente en estos contextos educativos, la misma surge con el aporte de todos los agentes sociales participantes, entre lo que destaca que, en formación inicial docente es necesario hacer énfasis en la validación de la teoría para la práctica pedagógica, tanto Liston y Zeichner(1993) citado en Davini, (2015, p.114), asegura que la teoría y en particular las educativas, tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales claves para que se contemple y examine el mundo de forma diferente, sigue señalando que no basta la teoría como meros marcos para ser aplicados como recetario, se requiere

llevarla al análisis, a fin de cuestionarla y reformularla. Entendiendo la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación.

A partir del valor de la teoría en la práctica pedagógica el docente o educador de párvulos genera conocimientos si asume una postura analítica, crítica y reflexiva de su hacer, permitiendo la construcción y reconstrucción de dicha teoría. Paulo Freire (1995, p.81) señala: “me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica”. Esta curiosidad epistemológica que plantea Freire, también ha sido objeto de análisis desde otros autores como Carr, (1996) y Korthagen, (2007), al determinar que un profesional en sentido amplio debe relacionar la teoría y la práctica, y mantenerse en contacto con las ideas más influyentes en el pensamiento educativo, y desde ésta introducir mejoras a la práctica.

Al asumir una práctica orientada a la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, se favorece y se enriquece la construcción y reconstrucción de la teoría al contemplar el aporte desde otros agentes sociales, inhabilitados comúnmente para participar en estos espacios de situaciones pedagógicas contextualizadas.

En este mismo sentido, el educador o educadora requiere el manejo o dominio de conocimientos teóricos orientados a la disciplina.

Debe tener manejo teórico y aplicarlo a la práctica pedagógica...además de líneas como en lenguaje, matemáticas, ciencias, artes...” (AC).

Es decir, la educadora de párvulos desde el aporte de la Jefa de Unidad Técnico Pedagógico, además del manejo de conocimientos pedagógicos también debe poseer dominio de conocimientos disciplinares. Sólo un educador que domina su área de conocimiento, puede enseñarlo, contextualizarlo y transformarlo como un saber transmisible que motive al educando para aprenderlo (Pinto, 2012, p.137). Desde las orientaciones teóricas la Pedagogía Enlazando Mundos señala que el currículum nacional establece desde sus planes y programas de estudio una serie de contenidos Mínimos Obligatorios

que los(as) estudiantes deben adquirir durante su escolaridad. Lo que en educación parvularia se contempla en las Bases Curriculares (2002), a través de la definición de ámbitos y núcleos. Los contenidos instrumentales y sociales a los que se alude, son esenciales para que el niño(a) pueda incorporarse plenamente en la sociedad, por tanto, la educadora requiere manejarlo, considerando además que, su rol exige la mediación entre la función del colaborador de aprendizaje y los contenidos a desarrollar.

En efecto, Pinto (2012) alude que el docente requiere el manejo de conocimientos disciplinares, sin embargo añade que:

(...) lo distingue claramente en la organización de la sociedad como totalidad humana, son los saberes que le permiten formar al otro. Es decir, el ser educador situado en la educación latinoamericana es conocer y dominar los saberes profesionales que le permiten actuar como formador integral de los educandos con los cuales le toca o interactuar. Y esto, independientemente de la modalidad, nivel o dependencia institucional en el cual trabaja (p.135).

A partir de lo anterior, cobra relevancia cuando se advierte que la educadora de párvulos también requiere el poseer saberes profesionales, ya que deberá formar niños y niñas integrales, por lo tanto, es imprescindible poseer conocimiento de los niños en su dimensión grupal como personalizada, además del contexto social de procedencia. Al respecto, y como argumento la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1985), plantea que no es posible comprender los procesos de desarrollo infantil sin tener en cuenta la multiplicidad de factores interconectados que caracterizan el contexto en el que vive la persona, es decir el foco se ha extendido, no es un solo factor el responsable del desarrollo infantil, es esencial comprender la interacción entre diferentes factores y considerar su carácter dinámico y cambiante, así como su dependencia del contexto social en el que se inscriben.

Con el conocimiento del contexto social desde un paradigma crítico comunicativo, la educadora amplía su foco de acción reconociendo que muchas de las desigualdades

sociales y culturales que se producen en las instituciones educativas tienen su origen fuera de éstas, se ha advertido que muchos proyectos educativos no logran ser exitosos porque no se considera la variable del entorno social exterior. Una forma de conocer este contexto es incorporando a los colaboradores de aprendizajes provenientes del contexto social, lo que al mismo tiempo se logra la transformación simultánea de este entorno y convertirlo en un aliado, estableciendo una relación centrífuga que salpica a toda la comunidad (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

“...Debe aprender a conocer la comunidad, la cultura, a los niños a las familias, no puede empezar a trabajar si no los conoce. Debe conocer formas para apoyar a los niños a aprender, debe conocer instituciones cercanas que le pueden apoyar (Colaborador de aprendizaje).

. “...Debe tener claridad de cómo es su grupo...” (Colaborador de aprendizaje).

“...Debe conocer los ritmos de aprendizaje que tienen los párvulos y debe ser un agente motivador y encantador de la comunidad para lograr tener buenos colaboradores... (Colaborador de aprendizaje).

“...La educadora debe saber manejar el grupo, contener a los párvulos y saber ser guía frente a los aprendizajes de los niños con el propósito de que los niños y niñas sean los protagonistas de sus aprendizajes y propias experiencias... (Colaborador de aprendizaje).

“..Muchos del hecho de que debe ponerse en el papel y asumir las situaciones de un contexto en el que generalmente los niños no tienen todas sus necesidades satisfechas, generalmente no son tomados en cuenta y en muchas ocasiones violan sus derechos (Colaborador de aprendizaje).

...”Se necesita una educadora que a través de las bases curriculares busque los aprendizajes necesarios para los niños, buscando las estrategias adecuadas sin olvidar en el contexto que está inserto en centro educativo. El trabajo de la educadora es hacer conciencia en la comunidad y en las familias lo importante que es el cuidado de los niños y la importancia de la educación en los primeros cinco años de vida. La educadora debe ser una formadora de conciencia y de niños íntegros para el desarrollo en su futuro... (Colaborador de aprendizaje).

A partir de estos amplios ejemplos, se destaca que la educadora de párvulos requiere una base sólida de conocimientos del contexto social en el que se desenvuelve el niño, conocimiento de cómo aprenden los niños tanto grupal como individual. Evidentemente con estos aportes se alude al desarrollo de una práctica pedagógica contextualizada, y que en palabras de Pinto (2012) se conoce como un educador situado. Se destaca en la información la habilidad de conocer cómo trabajar en equipo para potenciar el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas, y el establecimiento de redes de apoyo.

“...Yo creo que debe conocer cómo trabajar en equipo, trabajar con otras personas, debe pensar que todos los niños pueden aprender, ser alegre, tener paciencia, vocación, querer a los niños...” (Colaborador de aprendizaje).

Otro de los requerimientos de habilidades para el desempeño en contextos vulnerables, hace referencia a la igualdad en la enseñanza, significa el respeto a las diferencias individuales, asumiendo el compromiso que tiene la comunidad en el logro de aprendizaje de todos los niños, a fin de alcanzar igualitarias oportunidades de aprendizaje para todos y todas (Ferrada, 2012, p. 64). A partir de este aporte se valida, una vez más, que el desempeño en estos contextos exige una forma diferenciada de formación de la educadora de párvulos. Se busca avanzar desde un profesional de la educación infantil reproductora de la cultura pasiva, de la cultura de queja, del conformismo o pesimismo, hacia un profesional capaz de transformar realidades adversas, con altas expectativas de que todos pueden aprender. A partir de lo anterior, los autores Morales, Quilaqueo y Uribe (2010) citan a Shor (1992), quien plantea que se requiere una formación de la educadora de párvulos mediante una pedagogía empoderadora cuyas características centrales son: participativa, afectiva, situada, multicultural, dialógica, democrática, investigadora, interdisciplinaria, activa y abordadora de problemas, ya que toda propuesta pedagógica pertinente pasa por las personas.

Del estudio surge requerimientos en procesos de formación inicial de la educadora de párvulos orientados al saber ser, entre los cuales actitudes para el trabajo con otros,



promotora del trabajo en equipo, desarrollo de competencias afectivas, y valoración del contexto social. Estos requerimientos cobran relevancia desde una postura dialógica. Hoy no se concibe un profesional de la educación inicial que aísle su sala de clases de la participación de la familia o de la comunidad, si se reconoce que es imposible que una educadora atienda a la totalidad de los niños(as) que tiene al interior del aula, especialmente cuando provienen de familia no académicas con vulnerabilidad socio-económica (Ferrada, 2012, p. 59). Trabajar junto a otros y con otros, exige de actitudes como el establecimiento del diálogo, elemento fundamental en las relaciones entre personas Elboj et al., (2002, p.36), mientras que Freire (1997), afirma que es diálogo es inherente a la naturaleza humana y todos los actores sociales son capaces de lenguaje y acción, por lo tanto son capaces de argumentar y llegar a entendimiento en palabras de Habermas (1987). Por lo tanto, la educadora requiere creer en las posibilidades de comunidad educativa como agentes sociales que poseen capacidad para apoyar y colaborar en los logros de aprendizajes de los niños y todo a partir del diálogo igualitario. Al respecto, la educadora en su proceso de formación no sólo requiere conocer, analizar, sino reflexionar sobre la base de un diálogo que facilita el enriquecimiento de los aprendizajes, al desarrollarse en espacios de interacción.

<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROPUESTA</b>	<b>432</b>
Presentación	433
6.1 Conclusiones del objetivo específico N°1	435
6.2 Conclusiones del objetivo específico N°2	436
6.3 Conclusiones del objetivo específico N°3	437
6.4 Conclusiones del objetivo específico N°4	439
6.5 Conclusiones del objetivo específico N°5	440
6.6 Conclusión referida al supuesto de investigación	444
6.7 Otras conclusiones generales	445
6.8 Líneas de acción futura	446
6.9 Limitantes en el estudio	447

## **CAPÍTULO VI: Conclusiones y propuesta desde el estudio**

### **Presentación**

Este sexto capítulo, presenta las conclusiones generales como resultado de este estudio. Este se realiza a la luz de cada objetivo planteado por la investigación, el supuesto planteado en el planteamiento del problema, y otros objetivos que emergen como resultados del estudio, los que dan respuesta en términos generales a la gran pregunta del estudio: ¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contextos educativos social y económicamente vulnerables, específicamente en el Colegio Particular Subvencionado de Comuna de Concepción, en los niveles de transición NT1 y NT2 (Pre kínder y kínder respectivamente)? En términos generales se concluye que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las educadoras de párvulos siguiendo la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos facilita una práctica situada, transformadora, dada la intersubjetividad del proceso llevado a cabo entre todos los actores sociales, excluidos tradicionalmente. Considerando que existen propuestas como éstas que afirman que, en la resolución del problema de desigualdad educativa, se requiere el diálogo como el recurso igualador planteado desde Freire (1997), basado en pretensiones de validez en términos de Habermas (1987).

Por otra parte se retoman los hallazgos en términos generales, para plantear una propuesta de directrices para la formación inicial de educadoras de párvulos para un desempeño en contextos educativos social y económicamente vulnerables, a través de la definición de tres grandes competencias: Conocimientos pedagógicos, conocimientos del contexto social, el grupo y el niño (a) y competencias profesionales para el desempeño laboral en contextos vulnerables.

## **CAPÍTULO VI: Conclusiones y propuesta desde el estudio**

Esta investigación que surge a partir de la gran interrogante: ¿Cómo mejora el desarrollo de la práctica pedagógica de la educadora de párvulos con orientación hacia la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en contextos educativos caracterizado como social y económicamente vulnerables, específicamente en un Colegio particular subvencionado en la Comuna de Concepción, en los niveles de transición NT1 y NT2 (Pre kínder y Kínder respectivamente)?.

Para dar respuesta a esta gran interrogante, se plantea el siguiente objetivo general: Sistematizar las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos en contextos educativos social y económicamente vulnerables, asumiendo la postura teórica planteada por la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Entendiendo que sistematizar consiste en organizar información, analizarla e interpretarla de acuerdo a los focos seleccionados, lo que se constituye en un aporte a los procesos educativos, al emplear un marco sistemático, científico y de construcción colectiva con todos los agentes involucrados; donde todas las voces participantes pudieron tener la posibilidad de construir desde la intersubjetividad, en un espacio y ambiente que tradicionalmente es privado a la comunidad, "la escuela". Por consiguiente, "para actuar inteligentemente en el mundo es necesario conocerlo y comprenderlo" desde los planteamientos de Taylor y Bogdan (2000). Por supuesto que, para sistematizar, fue necesario interpretar la realidad tal y como se desarrollaron en el contexto natural, a partir del rescate de los sucesos ocurridos tal como fueron experimentados, vividos y percibidos por las personas que participaron.

A partir de lo antes expuesto, se logró avanzar hacia la construcción de marcos de interpretación, como resultados de este estudio de caso, bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, aplicando técnicas de recolección cualitativa, facilitando el levantamiento de directrices como orientación a los procesos de formación inicial docente de las educadoras de párvulos, cuyo desempeño profesional se desarrolle en contextos de vulnerabilidad. De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos y que tributan al mismo, y dos últimos (4 y 5) que permiten además, aportar al levantamiento de la

propuesta de formación.

### **6.1 Conclusiones del objetivo N°1**

Este primer objetivo consiste en: Categorizar de acuerdo al modelo dialógico de la pedagógica los aportes de los procedimientos didácticos, empleados por la educadora de párvulos para generar oportunidades de aprendizajes en los niños y niñas en contextos educativos social y económicamente vulnerables.

Se concluye que los procedimientos didácticos empleados en la práctica pedagógica de la educadora de párvulos se categorizan dentro de un marco interactivo, dialógico y afectivo, a partir de la implementación de la estrategia didáctica de los grupos interactivos. Los grupos interactivos, corresponden a una forma de organización de los ambientes para el logro de los aprendizajes. Esta organización facilita la alta interactividad, y por ende una educación promotora de igualitarias oportunidades para aprender, mediadas por el diálogo como la herramienta que dinamiza el proceso de enseñar y aprender en educación parvularia. Además de facilitar la creación de un ambiente propicio para aprender en contextos caracterizados como vulnerables, bajo la participación de colaboradores de aprendizajes, que son agentes sociales que asumen un rol de apoyo pedagógico y mediadores de los aprendizajes, al participar activa y protagónicamente en el ambiente educativo a nivel de aula, guiado por relaciones horizontales y dialógicas en la construcción colectiva, implementación y evaluación del currículum, quienes son movilizados sobre la base de la participación voluntaria y solidaria para aportar en la generación de condiciones para superar la desigualdad educativa.

Esta estrategia de organización de los ambientes y los espacios en educación , facilita que los niños de educación parvularia interactúen con múltiples modelos de referencia en la sala de clases, representados por agentes sociales provenientes del contexto local, entre los que puede ser una madre, académico, estudiante universitarios u otro agente de la comunidad, favoreciendo una educación situada y familiar, con altas expectativas de superación de la condición de vulnerabilidad, además de las múltiples formas de aprender

un mismo aprendizaje esperado, al conformarse entre cuatro, cinco o seis instancias para aprender con diversos recursos materiales concretos.

La participación de los colaboradores de aprendizaje, se constituye en una ayuda solidaria y personalizada. Es notorio la presencia del principio de emocionalidad, asociado al aprendizaje dialógico, destacándose las relaciones afectivas y de buena convivencia. Esta relación de cercanía entre los niños y los colaboradores de aprendizajes es generadora de espacios para la expresión de la confianza y afectividad entre ambos.

Por otra parte, la educadora de párvulos, asume un rol de mediadora de la gestión pedagógica, lo que involucra mediar las experiencias de aprendizajes, guiar a los niños y al grupo de colaboradores. Su rol transita de una profesional que ejecuta las directrices curriculares planteadas por los lineamientos estatales, todo esto en el marco de una acción en solitario, a una instancia de construcción curricular intersubjetiva y situada. Mientras que el grupo de niños asume un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes, participando en múltiples interacciones a nivel de aula, en el que se dialoga entre pares, educadoras, y colaboradores de aprendizaje.

## **6.2 Conclusiones del objetivo N°2**

A continuación se develan las conclusiones en relación al objetivo N°2, el que tiene como propósito: Caracterizar los procedimientos evaluativos desarrollados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en los niveles de transición NT1 y NT2 en contextos educativos social y económicamente vulnerables. Para lo cual se concluye que, los procedimientos evaluativos llevados a cabo en los procesos de enseñanza – aprendizaje por la educadora de párvulos, en los niveles de transición NT1 y NT2 en este contexto educativo social y económicamente vulnerable, se caracteriza por la realización de prácticas evaluativas comunicativas. En tanto que todos los colaboradores de aprendizajes participan socializando información relacionada con los logros de aprendizajes de los niños, junto a la educadora de párvulos y los niños, quienes emiten juicios de valor y establecen acuerdos curriculares, a partir de la información recabada, con la intención de potenciar los aprendizajes de todos los niños.

En esta experiencia pedagógica se trasciende, de una práctica evaluativa que si bien es cierto, se realizaba para la toma de decisiones, ésta únicamente convocaba la opinión de la educadora, como única experta para la tomar decisiones curriculares a partir de la información recabada. Sin embargo, con la experiencia orientada a la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos se evidencia una evaluación comunicativa, como se señaló en el párrafo anterior, en la que se valida la opinión de los distintos agentes sociales, capaces y validados para emitir juicios de valor. La evaluación es considerada un medio formativo y colectivo para la toma de decisiones.

Para la recogida de información, la observación participante se constituye en instrumento valioso para evidenciar fortalezas y aspectos por mejorar en los logros de aprendizajes de los niños.

### **6. 3 Conclusiones del objetivo N°3**

Este tercer objetivo específico desarrollado en el estudio, define lo siguiente: Distinguir evidencia de mejoras en las prácticas pedagógicas desde las educadoras de párvulos en relación a su desempeño situado en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

Para dar respuesta a este objetivo, se hace referencia a las prácticas pedagógicas desarrolladas antes de poner en práctica procesos educativos orientados en la pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Las evidencias advierten que la mejora significativa, consiste en la incorporación de los agentes sociales al aula, como apoyo pedagógico. Si bien es cierto, la educadora establece vínculo de cercanía con los padres, la participación como apoyo pedagógico es nula, con la experiencia el agente o colaborador de aprendizaje se integra a un trabajo de apoyo directo, solidario y dialógico. De la misma forma que se integran para elaborar los recursos didácticos, manteniendo consenso y el diálogo como herramienta para producir resultados.

Otra categoría de análisis hace mención a los contextos para el aprendizaje, la evidencia de mejora se aprecia en el diseño, implementación y evaluación curricular. Se transita de la construcción de un diseño curricular creado individualmente, a un diseño construido con el aporte de todos los participantes, incluyendo los niños como protagonista de los aprendizajes. Si bien es cierto la educadora incorpora en la práctica pedagógica elementos del contexto social, con la incorporación de agentes sociales o colaboradores de aprendizaje se logra el aporte de saberes provenientes del archivo cultural familiar de procedencia. Desde Ferrada (2012), argumenta que esto permite que quienes planifican la experiencia de aprendizaje también la ejecutan.

Por otra parte, el diálogo intersubjetivo cobra vida en esta nueva experiencia. Los agentes sociales establecen acuerdos para reorientar el currículum. Además es evidente el protagonismo de los niños en los procesos de autoevaluación. Este proceso de evaluación transita de un enfoque individualista a un enfoque comunitario, dejando de lado la supremacía de la educadora de párvulos como la única capacitada para emitir un juicio de valor. En efecto, la educadora con su saber profesional sigue realizando sus aportes, los que también se suman el de otras personas, que sí bien es cierto no cuentan algunos de ellos con una amplia biografía académica, aportan desde sus propias concepciones, experiencias, reflexiones y saberes provenientes del mundo de la vida. Esta tendencia dialógica a nivel de aula favorece a los niños que viven la experiencia de un rol pasivo a un rol de protagónico en la creación dialógica de los conocimientos (Ferrada, 2012).

La evaluación, es considerada un proceso y sus resultados son empleados para la toma de decisiones, en ambas instancias. Se ha mención al uso de técnicas e instrumentos de evaluación tradicional como lista de cotejo y escalas de estimación, además de la observación directa en relación al avance de logros de aprendizajes de los niños, esta última desarrollados ambos momentos; sin embargo, la evidencia de mejora se puede apreciar con la incorporación de colaboradores de aprendizaje al aula. A partir de esta acción se toman decisiones consensuadas como resultados de la evaluación formativa, que al desarrollar una atención personalizada se percibe la realidad con un sentido más objetivo.



## **6.4 Conclusiones del objetivo N°4**

A continuación se develan las conclusiones en relación al objetivo N°4, cuyo propósito consiste en: Distinguir las necesidades de formación para el desempeño de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, en contextos de vulnerabilidad, en el marco de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.

Ahora bien, el estudio devela que las necesidades de formación inicial docente para la educadora de párvulos, cuyo desempeño profesional se desarrolle en contextos de vulnerabilidad, se plantean a partir de necesidades relacionadas con el saber (conocer), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes), el levantamiento de estas demandas, surgen desde las voces de los agentes involucrados en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en este contexto educativo particular subvencionado; necesidades que se plantean a partir de lo siguiente:

### **1. Ámbito de formación :Saber ( Conocer)**

- Validación los elementos teóricos como fundamento en la toma de decisiones.
- Conocimiento del contexto social.
- Conocimiento del desarrollo de los niños.
- Conocimiento de los niños que conforman el grupo de curso.

### **2. Ámbito de formación: Saber hacer**

- Habilidad para trabajar en contextos educativos vulnerables.
- Desarrollo de la práctica pedagógica gestionando la Igualdad en la enseñanza.
- Habilidad para implementar estrategias que fomenten la interactividad en el aula.
- Integración de diversos agentes sociales al aula como apoyo pedagógico.
- Ejercer un rol de mediador en las prácticas pedagógicas.
- Gestión pedagógica orientada a promover el protagonismo de los niños.
- Habilidad para comunicar
- Evaluar comunicativamente
- Diseño curricular dialógico y situado.
- Diseño de múltiples experiencias de aprendizajes

### **3. Ámbito de formación: Saber ser**

- Actitud para trabajar con otros.
- Desarrollo de competencias afectivas.
- Promotora del trabajo en equipo.
- Valoración del contexto social.
- Capacidad para dialogar.
- Valoración del aporte de todos los agentes sociales

### **6.5 Conclusiones del objetivo N°5**

A continuación se presenta el quinto objetivo específico de este estudio: Plantear directrices curriculares desde el aporte de todos los agentes sociales, que fortalezcan la formación inicial de educadoras de párvulos para el desempeño en contextos social y económicamente vulnerables

Como se ha señalado en el estudio, la Formación Inicial Docente en Chile, ha sido desarrollada desde una perspectiva homogénea, lo que se aprecia en mallas curriculares similares que imparten diversas carreras de la educación superior. No se considera el contexto social, ni los desafíos a los que se enfrentarán los futuros profesionales dedicado a la educación de la primera infancia en situaciones de vulnerabilidad o contextos diferenciados.

Los resultados de las diversas evaluaciones nacionales e internacionales que develan la calidad educativa chilena, corroboran que los estudiantes de estos contextos educativos requieren de la mediación de un profesional que considere el contexto de procedencia, los desafíos y expectativas, a fin de romper con este ciclo de la desigualdad educativa, que tanto aqueja a la educación chilena.

El estudio ha advertido que este tipo de alumnado porta un capital cultura diferenciado en relación al capital cultural que plantea la escuela (Bourdieu, 1985; Ferrada,

2008); es decir corresponden a dos mundos que no se comprenden, porque hablan un lenguaje distinto. Este desencuentro ahonda la brecha existente, y como resultado los bajos logros de aprendizajes del alumnado. Desde estos planteamientos, el estudio afirma que la educación parvularia, liderada por las educadoras de párvulos, son las profesionales que requieren estar provistas de una formación profesional que permita atender las particularidades en diversidad de contextos educativos, dado el sentido que se le ha otorgado a la formación de calidad en esta importante etapa de la vida.

Al respecto, existen en la literatura científica aportes validos que apuntan a mejorar la calidad educación en contexto educativo de vulnerabilidad social y económica desde una práctica pedagógica orientada hacia la dialogicidad (Ferrada, 2012), perspectiva pedagógica que aún no se incorpora en los currículos de formación inicial docente en Chile y que en el actual contexto de mejora de la educación, representa un ámbito poco estudiado y que es totalmente pertinente, sin dejar de lado las particularidades del contexto socio cultural.

A partir de este preámbulo, se concluye el estudio con el planteamiento de directrices curriculares para la formación inicial docente de una educadora de párvulos, cuyo desempeño profesional se desarrolle en contextos educativos social y económicamente vulnerable. En este sentido:

Se espera que la egresada de formación inicial docente sea una profesional de la educación parvularia comprometida con la superación de las desigualdades educativas asociadas a los contextos social y económicamente vulnerables, a través de la mediación de prácticas pedagógicas situadas, a partir de múltiples interacciones dialógicas y solidarias, con la comunidad, favoreciendo el pleno desarrollo y protagonismos de los niños y niñas y de todos en general. En su compromiso es capaz de establecer acuerdos y consenso sobre la base del diálogo con la comunidad educativa, para construir intersubjetivamente el currículum, el aprendizaje y la evaluación.

Para lograr este propósito, del estudio emergen estos dominios de competencias:

1. Eje de la competencia: Conocimientos pedagógicos.

2. Eje de la competencia: Conocimientos del contextos social, el grupo y el niño (a).
3. Competencias profesionales para el desempeño laboral en contextos vulnerables

1. Eje de la competencia: Conocimientos pedagógicos			
Eje de la competencia	Elementos de la competencia	Resultados de aprendizajes	
Gestiona proyectos educativos situados bajo la consideración de los fundamentos teóricos orientados en el aprendizaje dialógico.	Demuestra la validación de los fundamentos teóricos que dan sustento a concepción comunicativa de los aprendizajes.	Analiza los conocimientos teóricos y principios del aprendizaje dialógico como sustento de la acción educativa.	
		Argumenta sus aportes para la construcción colectiva del proyecto educativo.	
		Argumenta ideas sobre la base de planteamientos teóricos.	
	Desarrolla experiencias de aprendizajes situadas, dialógicas e interactivas considerando la solidaridad y el diálogo como ejes mediadores	Desarrollo de la práctica pedagógica gestionando igualitarias oportunidad de aprendizajes para todos.	Genera un aula interactiva y heterogénea, incorporando diversos agentes sociales de la comunidad.
			Aplica con apoyo del material didáctico concreto, multiplicidad de experiencias de aprendizaje mediadas por el diálogo y el juego.
			Organiza ambientes de aula junto a los colaboradores de aprendizajes, orientados en la confianza y emociones afectivas.
			Ejecuta acciones pedagógicas relacionando la teoría con la práctica.
			Escucha las voces protagónicas de los niños para tomar decisiones curriculares y didácticas.
			Aplica estrategias didácticas potenciadoras de la interactividad en aula.
			Analiza información recabada junto a la comunidad como recurso válido para la toma decisiones intersubjetiva.
	Aplica intersubjetivamente procesos de evaluación de los aprendizajes, junto a los agentes sociales, como recursos para emitir juicio de valor y toma de decisiones.	Facilita mediante instancias de diálogo igualitario, que los niños autoevalúen sus logros de aprendizajes, como medio para generar juicios de valor.	Emplea el diálogo como recurso potente para la realización de evaluación formativa.
			Valora el aporte de información, desde los colaboradores de aprendizaje, en relación a los logros de aprendizajes de los niños. Insumo para la toma de decisiones.

Figura 59: Propuesta de directrices para la formación de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad, referida al eje conocimientos pedagógicos. Elaboración propia.

2. Eje de la competencia: Conocimientos del contexto social, el grupo y el niño (a).		
Eje de la competencia:	Elementos de la competencia	Resultados de aprendizajes
Gestiona junto a la comunidad educativa proyectos educativos incorporando los elementos del contexto local y social, el grupo y el niño(a).	Elaboran proyectos educativos a partir del conocimiento del desarrollo los niños, de manera individual y grupal y conocimientos del contexto local.	Incorpora en el diseño del proyecto educativo, elementos y saberes del contexto local.
		Incorpora la comunidad al aula para enriquecer los aportes del contexto local y social.
		Analiza información recabada en relación al conocimiento biopsicosocial del niño y el grupo en general, para la toma de decisiones.

Figura 60: Propuesta de directrices para la formación de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad, referida al eje conocimientos del contexto social, el grupo y el niño. Elaboración propia.

1. Competencias profesionales para el desempeño laboral en contextos vulnerables.		
<i>Eje de la competencia:</i>	<i>Elementos de la competencia</i>	<i>Resultados de aprendizajes</i>
Implementa el proyecto educativo de la primera infancia en contextos educativos social y económicamente vulnerables <i>al alero de prácticas pedagógicas con orientación dialógica.</i>	Establece relaciones de interpersonales con la comunidad educativa sobre la base de competencias comunicativas y emocionales	Se involucra en la práctica pedagógica asumiendo un trabajo en equipo junto a los colaboradores de aprendizajes.
		Establece interacciones basadas en el principio de la emocionalidad, asociado al aprendizaje dialógico, dejando en evidencia relaciones afectivas y empáticas y de altas expectativas.
		Integra a la comunidad o agentes sociales al aula mediados por el diálogo igualitario y relaciones de horizontalidad.
		Se relaciona demostrando habilidad para comunicar, trabajar junto a otros, y construir intersubjetivamente.
	Demuestra un rol de mediadora de los aprendizajes de los niños y niñas	Integra a los colaboradores de aprendizaje al aula, como apoyo pedagógico, reconociendo que todos son capaces de aportar.
		Gestiona un rol protagónico de los niños en el proceso pedagógico.
Apoya a los colaboradores de aprendizajes en la implementación del currículum diseñado.		

*Figura 61:* Propuesta de directrices para la formación de la educadora de párvulos para el desempeño profesional en contextos de vulnerabilidad, referida al eje desempeño laboral en contextos vulnerables. Elaboración propia.

## 6.6 Conclusión referida al supuesto de investigación

En cuanto al supuesto planteado en la investigación, los resultados permiten afirmar que las prácticas pedagógicas se desarrollan siguiendo los fundamentos teóricos y prácticos de currículum, didáctica y evaluación desde un paradigma dialógico (Ferrada y Flecha, 2008), que implica situarse en la racionalidad comunicativa, la asunción de decisiones colectivas situadas, considerando el protagonismo de los sujetos que aprenden en interacción social.

## **6.7 Otras conclusiones generales**

A partir del estudio, cuyo propósito general fue sistematizar las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, da cuenta de un proceso que facilitó la comprensión profunda del problema de estudio, lo que ha dado luces de que es posible la superación de la desigualdad educativa en contextos vulnerables, a través de una práctica pedagógica orientada hacia la dialogicidad, desde los primeros años de vida, a fin de que los niños puedan construir intersubjetivamente sus aprendizajes y potenciar su desarrollo integral.

La literatura ha determinado que las variables situación familiar y contextos de procedencia son determinantes en los logros de aprendizajes de los niños, pero también los resultados permiten el reconocimiento de la familia y otros agentes de la comunidad como factores que posibilitan superar la brecha de la desigualdad educativa existente, aportes canalizados a través de la escuela como espacio aún sigue vigente en la formación del capital humano.

El primer objetivo desarrollado da cuenta de la categorización de los procedimientos didácticos empleados, fundamentados en la interactividad y el diálogo igualitario, con la incorporación de agentes sociales potenciadores de los aprendizajes, donde ningún niño queda excluido porque todos tienen las mismas oportunidades para aprender, en un ambiente de altas expectativas, emocionalmente afectivo y de confianza, mediante el desarrollo de una pedagogía de máximo en lugar de mínimo, empleando la estrategia didáctica de los grupos interactivos. Por otra parte, el segundo objetivo tuvo como foco la evaluación de los aprendizajes, considerando este proceso de construcción colectiva y formativo, donde las voces de todos los participantes incluyendo a los niños aportan para la construcción de una evaluación alejada del sentido punitivo.

## 6.8 Líneas de Acción Futura

Los resultados de este estudio de caso, construido desde las voces de los agentes sociales, que dada su capacidad de lenguaje y acción, aportan ideas para la transformación del proceso educativo, con el propósito de superar la marcada brecha de la desigualdad en contextos educativos social y económicamente vulnerable, y abordado desde un paradigma interpretativo, empleando la metodología cualitativa, a partir de un diseño de caso, siguiendo los criterios de rigor científico y éticos, vienen a aportar conocimientos, junto a otros estudios desarrollados en esta misma línea.

A partir de este proceso llevado a cabo, surgen algunas interrogantes y que pueden ser líneas de estudio para acciones futuras, entre las cuales se señalan:

¿Cuál es el impacto en los logros de aprendizajes de los niños a partir del desarrollo de prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos basadas en la pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, en contextos vulnerables?.

Indagar y profundizar en esta interrogante, resultaría un aporte a la educación inicial, dada la trascendencia de este nivel educativo, en la época actual. Sí bien, en el estudio se devela logros de aprendizajes de los niños, resultaría importante centrarse y profundizar en los aprendizajes como unidad de estudio, considerando cada ámbito asociado al currículum de la educación parvularia chilena.

Otra de la línea importante para el levantamiento de un estudio y que surge a partir de la presente investigación, sería responder a la siguiente interrogante:

¿Cuál es el impacto de la participación de los colaboradores de aprendizaje que se suman al trabajo pedagógico desarrollado al interior del aula?

Este estudio resultaría también un aporte dado ya que los colaboradores de aprendizajes entre ellos, madres, padres y apoderados procedentes de este tipo de contexto, tienen además que apoyar el proceso formativo de los niños en el hogar y en algunos casos no cuentan con una biografía académica ampliada, por lo tanto resultaría importante indagar específicamente, de qué manera su participación constituye un aporte al logro de aprendizajes de los niños.



Por otra parte, se llevará a cabo otras acciones concretas con los resultados de este estudio, tales como:

- Difundir los resultados del estudio a la comunidad, en diversos eventos científicos, tales como congresos nacionales e internacionales.
- Redactar artículos asociados a los resultados que debe este estudio, considerando cada objetivo trabajado.
- La investigación servirá de marco de referencia para plantear otros estudios asociados a las prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos, en contextos educativos vulnerables en ruralidad.

## **6.9 Limitaciones en el desarrollo del estudio**

Resulta normal y oportuno enunciar la existencia de algunas limitaciones al abordar un estudio como el que se llevó a cabo, y por lo mismo debe ser entendido como la posibilidad para enfrentar los desafíos, y aspectos por mejorar en otras investigaciones similares, tales como dificultad en la coordinación entre los colaboradores de aprendizajes. Para evitar descoordinaciones en la organización se asignó una coordinadora general de la intervención, quien llevó la organización entre la escuela y la comunidad.

Es importante mencionar que otra de las limitantes del estudio es el escaso tiempo de las educadoras de párvulos para la realización de los encuentros, considerado además que la técnica de la entrevista en profundidad exige disponibilidad horaria desde ambas partes; sin embargo, esta limitante se solucionó estableciendo las reuniones al finalizar la jornada de trabajo diario, cuando los niños se habían retirado.

### A.

Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Santiago de Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). (2009). Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. Recuperado de <http://www.eurydice.org>

Aguilar, M. (1992). Voluntario y acción social (compilador). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos XLI*, (Nº 2), pp.287-303.

Albert, J.M. (2007). La investigación Educativa. España: McGraw-Hill.

Ander-Egg, E. (1989). Introducción a la Planificación. Buenos Aires: Ed. Buenos Aires.

Apablaza, M. (2014) .Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol.XL, (Nº.1), pp. 7- 24.

Arán Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psykhe (Santiago)*, 21(1), 3-20. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>.

Arnal, J. del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). Investigación educativa: Fenómeno y Metodología. Barcelona: Editorial Lapor S.A.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). Dialogar y Transformar. España: Editorial Grao.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2010). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Tercera edición. Barcelona: Editorial Hipatia.

Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick, I. (comp.). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. (p.147-176).México: Ediciones Novedades Educativa.

Àvalo, B. (2002). En UNESCO (2002). La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones en Formación docente: un aporte a la discusión. Santiago de Chile: Impreso en Chile por Andros Ltda.

Àvalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. Santiago, Chile. IESALC. 40 pp.

Àvalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y A. Vaillant, A. (Eds.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp. 67-77). Madrid: Santillana-OEI.

Àvalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28.

## **B.**

Barnett, W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children, Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs* 5(3).

Barnett, W. S. & Boocock, S. S. (Eds.) (1998). *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press.

Barragan, D., Gamboa, A. y Urbina, J. (2012). Compiladores. *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá, Colombia, D.C: Gráficas de la Sábana Ltda.

Barría, P., Castro, A., Riveros, F. y Villalta, M. (2010). Experiencia y buenas prácticas pedagógicas en contextos sociales vulnerables de Santiago de Chile: Estudio sobre las creencias de los docentes. *Ciencia y Aprendizaje*, vol. 2, n. 1, 27-48

Barron, C. (2006), Los saberes del docente: una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Revista Perspectiva Educacional*, (48), 11-26.

- Bastías, E. (2008). Enlazando mundos: una propuesta pedagógica que rompe, con el fatalismo educativo en contextos adversos. Una experiencia en educación parvularia. *Revista REXE*, 7 (13),117-127.
- Begley, S. (19 de febrero 1996). Your Child's Brain. *Newsweek*, pp. 55-61.
- Bellei, C., Perez, L.M., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, UNICEF, Santiago de Chile.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1984-968): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. 2edición. Editorial la Muralla, S.A.
- Blanco, M. (2005). La educación de calidad empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), pp.11 – 33.
- Blanco, M. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia.  
Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20121213213459.pdf>
- Bolívar, A. (2004). Análisis Crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37(55), 7-18
- Bolívar, A. 1997. La negociación de la evaluación en editoriales de periódicos. *Boletín de Filología*, tomo XXXVI, 7-24, Santiago de Chile: Universidad de Chile
- Bourdieu, P. (1985). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Alkal.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, pp. 40-87. San Francisco: Jossey Bass.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: problems and prospects. *American Psychologist*, vol. 34, n.10, pp. 844-850

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-5.

Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). Entre la desigualdad y la efectividad. *Capital humano en Chile*, Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibañez, pp. 8.

Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLVIII-XLIX, N° 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA.

### C.

Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J. & Miller –Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1). pp. 52-57.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. 1ª edición. Santiago: Lom Ediciones.

Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). Human capital policy. In J. Heckman, A. Krueger & A. Friedman (Eds.), *Inequality in America: What role for human capital policies?*, pp. 77-239. Cambridge: MIT Press.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado. *Educare et Educare*, 5 (9), 85-107.

Castells, M. (1997). *La era de la información* (3 vols.). Madrid: Alianza.

- Castells, R. (2004). "Encuadre de la exclusión", en C. S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras*, Barcelona: Gedisa, pp. 55-86.
- Charon, J. (1998). *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration*. (Sexta edición), Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Chocarro, E. y Sáenz, M. (2016). Grupos Interactivos: estrategias para mejorar la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*. Vol.27, Núm.2, p.585-601. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46911/48397>
- Céspedes, A. (2008). *Educar para las emociones, educar para la vida*, Santiago de Chile, Ediciones B.
- Céspedes, A. (2013). *Las emociones van a la escuela. El corazón también aprende*. Santiago de Chile: Capel & Abyla.
- Céspedes, A. (2014). Infancia y lectura. *Revista Anales. Séptima Serie*, Nº 6. Santiago de Chile, pp.57-69.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S: Government Printing Office.
- Comisión sobre Formación Inicial de Docentes. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*, Santiago: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Concepción, B. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales perspectiva educacional, formación de profesores. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328829001> issn 0716-0488.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación, Santiago de Chile. Recuperado el 18 de septiembre de 2017. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion\(2006\)informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion(2006)informefinal.pdf)

Cortázar, A. (2011). Long-term effects of early childhood education on academic achievement in Chile. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis. (Accession Order No. 3492908).

Cornejo, R. & Redondo, J.M. (2007). Variables and factors associated to the scholastic learning: A discussion from actual investigation. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175.

Cousiño, F. y Foxley, A. (2011). Políticas públicas para la infancia. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

CREA. (2002). Comunidad de aprendizaje en Euskadi: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Creswell, J. (1988). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oask, London, New Delhi: Sage.

#### D.

Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como práctica de significación. *Revista Estudios del Currículum*. Vol.1 N°1, pp.59-76.

Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, C. (2015). *La formación en práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Del Pino, M. (2014). *Evaluación Comunicativa: un aporte desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo.

Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.

- Dewey, J. (1997). *Democracia y Educación. Raíces de la memoria*. Segunda Edición Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, V. (2001): *Construcción del saber pedagógico*. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, 1(2), pp. 13- 40.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCraw-Hill.
- Díaz, F.(2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill/ Internacional Editores S.A de C.V.
- Díaz, M. (2012). *Saber didáctico en la educación parvularia. Consideraciones para la planificación y evaluación*. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello.
- Díaz Quero, V. (2001). *Teoría emergente de la construcción del saber pedagógico*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 37, núm. 3, pp. 1–19.
- Dickinson, D.K. (2006). "Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy". En *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. D.K. Dickinson & S.B. Neuman, Eds. New York: Guilford Publications.
- Domínguez, P., Moreno, L. Narvaes, L., Herrera, M.O., y Mathiesen, M.E. (2007). *Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final*. Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Duarte D., J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Estudios Pedagógicos [en línea] 2003, (Sin mes). Recuperado de :<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>> ISSN 0716-050X
- Duarte, J., M. Bos y Moreno (2009) *Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).



Durkheim, É. (1975): Educación y sociología, Península, Barcelona.

## E.

Escudero, J. M. (2011). La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación. Ministerio de Educación, Madrid

Eirín, R., García, M., y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio Exploratorio. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), pp.2-15.

Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I. y Valls, R. (1998). Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). Contextos educativos, 1, 53-75

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Vals, C. (2002). Educación igualitaria en la sociedad de la información. Comunidad de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: GRAÓ.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 3, 2003, pp. 91-103 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.

Elboj, C., García, C. y Guarro, A. (2005). La sociología ante las prácticas escolares transformadoras. Universidad de Barcelona. Proyecto Antártida. XI Conferencia de Sociología de la Educación.

Elliot, J. (1997). La investigación – acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.

Elmore, R. (2010). Mejorando a escuela desde las salas de clases. Santiago de Chile: Salesiano impresos, S.A.

Eggins, S., & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*. 12 (Sin mes). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>> ISSN 1315-883X.

Epstein, J. y Clark Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61 (8).

Recuperado de:

[http://pdonline.ascd.org/pd\\_online/success\\_di/el200405\\_epstein.html](http://pdonline.ascd.org/pd_online/success_di/el200405_epstein.html)

Erlandson, D. A., Harris, A. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. Londres: Sage.

## F.

Ferrada, D. (2001). *El currículum crítico comunicativo*, Barcelona: El Rouce.

Ferrada, D. (2008). "Enlazando mundos": Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *REXE (Revista de estudios y experiencias en educación)*, (14), pp. 37-52.

Ferrada, D., Brauchy, J., Bastías, E., y Saldaña, D. (2010). Competencias profesionales en Lenguaje y Comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad. Po.105-148. En: *Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de investigaciones segundo concurso FONIDE*. Santiago de Chile. Mineduc.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde la experiencia de comunidades de aprendizaje. *Revista estudios pedagógicos* (34), 1, pp. 41-61.

Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanza. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cad. Pesqui.* [online],

Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). Transformar la formación. Las voces del profesorado. Santiago: RIL Editores.

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar* (35), 61-70.

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura & Educación*, 21(2), 157-169

Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). Teoría sociológica contemporánea. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., Padros, M. y Puigdemívol. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista organización y gestión educativa. Revista de Fórum Europeo de Administración de la educación*. Madrid. pp.4-8.

Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata S. L.

Fraser Mustard, J. (2000). "Early child development and the Brain – the Base for Health, Learning, and Behaviour throughout life" En M. E. Young (ed.) *From early child development to Human Development*. Washington, D.C.: The World Bank.

Freire, P. (1997a). A la sombra de este árbol. Esplugues de Llobregat: El Roure.

Freire, P. (1997b). ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.

Freire, P.(2005). Pedagogía del oprimido. Quincuagesimaquinta edición. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (11a ed.). México: Siglo XXI.

Friz, M., Carrera, C. y Sanhueza, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 47-70. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922009000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000100003&lng=es&tlng=es)

Fujimoto, G. y Cormack, M. (s.f.) Tendencias y concepciones generales de la formación de los docentes para la educación infantil. Recuperado de: [http://www.waece.org/forma\\_docente/informe/capitulo3.php](http://www.waece.org/forma_docente/informe/capitulo3.php)

Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200607000336>

## **G.**

Gaitán, L. (2006b): *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid.

Gallegos, J. (2007). *Educación Infantil*. ( s/p): Ediciones Aljibe.

García, M. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7.41-60.

García, C. y Puigvert, L.(2003). *Sociología y Currículum*, en Fernández, F. (2003). *Coordinador Sociología de la Educación*. España: Pretice Hall.

García-Huidobro, J.E. y Belleí, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Escuela de Educación.

García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *En Foco*, (80).  
Recuperado de: [http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion\\_inicial\\_educadores\\_parvulos\\_chile.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/formacion_inicial_educadores_parvulos_chile.pdf)

- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. (40), N° 1, pp. 65-85. Recuperado [http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines\\_Economia/2009/abril\\_2009.pdf](http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines_Economia/2009/abril_2009.pdf)
- García-Huidobro, J. (2011). La Política Docente Hoy y la Formación de Profesores. *Revista Docencia*, 43, 12-22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Gazzaniga, M. (2002): *Cognitive Neuroscience*. Norton & Co, Nueva York. Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación*: Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Jimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*, Madrid: Morat.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, ediciones Península/ Ideas.
- Ginsberg, S. (2007). Teacher transparency: What students can see from Faculty communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1).  
Recuperado de : <http://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=84&layout=html>
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Grau, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas. En: Felipe Cousiño Donoso y Ana María Foxley Rioseco [eds.]. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., y Cisternas, T. (2015) *Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica Cuaderno de Educación N° 66*, junio de 2015.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (págs. 17-30). Newbury Park, CA: Sage

## H.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol.I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

Hawes, G., y Corvalán, O. (2004a): Construcción de un perfil profesional. Talca, Universidad de Talca, Proyecto Mecesup Tal0101.

Heckman, J.; Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. National bureau of economic research. Massachusetts.

Heckman, J. (2010). La economía y psicología del desarrollo humano en contextos de inequidad". Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica. Año 5, (Nº 5), p.7.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010). Metodología de la Investigación (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.

Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 38(5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>

## I.

Ibáñez Salgado, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 145-160. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200009>

Imbernón, F. (1998): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*, España: Graó, Serie Pedagogía.3ª Ed.

Infante, M., Matus, C., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacios y territorios. *Revista Literatura y Lingüística*, 27, 281-308

Ivancevich, J.; Konopaske, R. y Matteson, M. (2006). Comportamiento organizacional. México. Mc Graw-Hill Interamericana.

## J.

James, A. & James, A. L. (2008). Changing childhood in the UK: Reconstructing discourses of 'risk' and 'protection'. En A. James & A.L. James (Eds.), *European Childhoods: Cultures, politics and childhoods in the European Union*. Basingstoke: Palgrave.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) Sistema Nacional de Asignación con equidad para becas(SINAE). (2005).Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro\\_junaeb.pdf](http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf)

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2014). Informe Caracterización de la Vulnerabilidad, por dimensiones, en establecimientos del nivel Parvulario Subvencionados Unidad de Estudios Departamento de Planificación y Estudios. Fuente [http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/12/InformeCaracterizaci%C3%B3n\\_por\\_Dimensiones\\_2014-ampliado-1.pdf](http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/12/InformeCaracterizaci%C3%B3n_por_Dimensiones_2014-ampliado-1.pdf). Recuperado 16 de abril de 2016.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2010). Referente Curricular. Primera edición: Impreso en Chile por Alvimpress S.A. Santiago de Chile.

## K.

Kant, I. (1996). Fundamentación de la metafísica de las costumbres, México: Porrúa.

Katz, L. (2005). Perspectivas educativas en la primera infancia. Santiago, Chile: Ediciones Lom.

Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, en Documentos de Trabajo del IPES, núm. 2, LC/R.2026, Universidad Católica de Uruguay, Montevideo, Uruguay.

Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050243>

Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. Educational research and evaluation, 13(3), 303-310.

## L.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia.

Ledema, R., Feez, S. & White, P. (1994). *Media literacy*. Sydney: Disadvantaged Schools Program, NSW Department of School Education

Ledoux, J. (1999). El cerebro emocional. España. Editorial Planeta.

Levin, H. (1987). New Schools for the disadvantaged a teacher education quarterly, Vol.14, nùm.4.

Ley General de la Educación 20,370. Ministerio de Educación de Chile. Publicada el 12 de septiembre de 2009, promulgada el 17 de agosto de 2009. Santiago de Chile.

Ley 20903 (Sistema de Desarrollo Profesional Docente). Ministerio de Educación de Chile. Publicada el 01 de abril de 2016, promulgada el 04 de marzo de 2016. Santiago de Chile.

Lincoln, Y.S. & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. Sage Pub.

Liston, D., y Zeichner, K. M. (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata.

López, M. (2001). Historia de las Ciencias Sociales. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Editorial Pax México, Lib Carlos Césarman, S.A.

## M.



- Madrid, J. (1992). La formación y selección del voluntario. En María José Aguilar (Compilador), voluntario y acción social. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- McMeekin, R. (2011). Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 39(2), pp. 237-25.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa una introducción conceptual, 5.a edición. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Marcelo, C. (1989). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.  
Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo](https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo).
- Marín Ardila, L F. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, XXVI() 34-45.  
Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=86005004>.
- Marques, M. y Osses, S. (2014). Neurociencia y educación: una nueva dimensión en el proceso educativo. *Rev. méd. Chile* [online]. 2014, vol.142, n.6, pp. 805-806. ISSN 0034-9887. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v142n6/art18.pdf>.
- Marré, D. (2013). De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). The Language of Evaluation: Appraisal in English. Hampshire y New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Martínez Bonafé J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, n° 6, pp. 41-50.

- Martins, C.C. (1999): *Os Actuais modelos de Formação de Professores: Reflexos*, In III Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressões Portuguesa, pp. 27- 44, Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores – Desafios para o Século XXI (2003), para, Instituto Superior de Educação.
- Maturana, H. y Verder-Zöllner, G. (1993). *Amor y Juego*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Mayorga, L. (2006). *Construcción de saberes pedagógicos desde la implementación de la Reforma de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
- Mead, G.H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós Studio.
- Medeiros, M., Gutiérrez, G., Hochschild, H., y Lira, R. (2012). *Elige educar, un punto de encuentro entre actores para mejorar la calidad de la educación en Chile*. *Calidad en la educación*, (36), 235-248. Recuperado en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652012000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652012000100008&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-45652012000100008
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Melhuish, E. (noviembre, 2008). *Educación en la primera infancia: Investigación y política en el Reino Unido*. Presentación en seminario “El Impacto de la Educación Inicial”, Junji, Santiago.
- Melgrano L. (Coordinador) ( s/a) . *Documento la formación profesional del maestro de educación infantil*. Asociación mundial de educadores infantiles. world association of early childhood educators associação mundial de educadores de infancia (AMEI-WAECE). Recuperado el 30 de enero de 2016. Fuente: [http://www.waece.org/formacion\\_docente/XERDF.pdf](http://www.waece.org/formacion_docente/XERDF.pdf)
- Mendoza, Y. (2001). *El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia*; *Educere*; N° 15; pp. 270-274.

Ministerio de Educación de Chile (2001). Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago de Chile: Serie Bicentenario.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Panel de Expertos para una Educación de Calidad. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201007091211380.Informe%20final.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2012a). Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago: Ministerio de Educación - Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2012b). Efectos Preliminares de la Beca Vocación de Profesor. Año1, N°1

Recuperado de [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A1N1\\_BVocacionProfesor.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A1N1_BVocacionProfesor.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2015). Índice de Vulnerabilidad 2015.JUNAEB. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>

Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (FID). Santiago, de Chile.

Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2081>

Mondragón Ochoa, H. (2008). Prácticas Pedagógicas en la Universidad para Ciencias de la Educación, 2ª edición: Cali.

Montero Mesa, L. (2006). "Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial". En: Revista de Educación, Madrid, 340, 66- 85

Morales, S., Quilaqueo, D., y Uribe Sepúlveda, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia: Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles educativos*, 32(130), 49-66. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982010000400004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982010000400004&lng=es&tlng=es).

Moreno, T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653. N.º 53/1  
Recuperado de : <http://www.rieoei.org/deloslectores/3754Moreno.pdf>

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Muñoz, M, y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399.

Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). Módulo II Escuelas Inclusivas. Gestión de cambio y mejora escolar. Diplomado en Inclusión Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura - Universidad Central de Chile.

## **N.**

Namo, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en américa latina calidad y nadie de menos; en Organización de las Naciones Unidas, para la educación, la ciencia y la cultura. *Protagonismo docente en el cambio educativo (Revista PRELAC/ N°1*, Santiago de Chile: AMF imprenta.

## **Ñ**

Ñanculeo, M. y Merino, JM. (2016). Una aproximación a la vulnerabilidad en el sistema de educación parvularia en Chile. *Noésis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol 25(50): 52-88. (ISSN (P) 0188-9834, (E) 2395-8668).

## **O.**

OECD. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Santiago: OCDE..

- Osses, S., Sánchez, I., y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- Orland-Barak, L. (2008). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 155-176). Barcelona: Octaedro.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2013). 2021. Meta educativa. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2000). Marco de Acción de Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2004). Síntesis Regional de indicadores de la primera infancia. Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A.
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista PRELAC/ N°1, Santiago de Chile: AMF imprenta.
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2007). Educación de calidad para todos unos asuntos de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile.  
Recuperado de:  
URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2008). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la Meta?. Paris. Impreso por la UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2010). Atención y educación de la primera infancia. Informe regional. América latina y el Caribe.  
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212S.pdf>

Organización de las Naciones Unidas, para la educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO). (2011). Informe preparado para la conferencia Mundial Atención y Educación para la primera Infancia, Moscú, septiembre, 2010. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=13512&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=13512&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Organización de las Naciones Unidas, para la educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO). (2011). Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT\\_Informe\\_Regional\\_Tailandia\\_21marzo2011\\_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia\\_21marzo2011+esp.pdf](http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf)

Organización de Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO). (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepoliticaseducacionenchile.pdf)

Ortega, I. y Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: Estudio de caso de un centro educativo pionero *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 105-122. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1716220912?accountid=26111>

## **P.**

Padua, J. (1993). Métodos y técnicas de la investigación en ciencias sociales, México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Pacheco, P., Elacqua, G. y otros (2005). "Educación preescolar. Estrategia bicentenario".

Parsons, T. (1974). El sistema de las sociedades modernas (sin información sobre el traductor). México, México: Trillas.

- Passow, H. (1985). "Accelerated programs". The International Encyclopedia of Education: Research and Studies, Vol. 1, pp. 15-16. Oxford: Pergamon Press.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods, Newbury Park, CA, Sage. Perry Ch.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, N° 27 (2012) pp. 81-102
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
- Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062012000400003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000400003&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-50062012000400003.
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 28, 197-2011.
- Peralta, M.V. (2007). Primer Informe: Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe. Desarrollado por la Universidad Central, Chile y el Instituto Internacional de Educación Infantil (IIEI).
- Peralta, M. V. (julio 2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. Espacio para la Infancia. Fundación Bernard van Leer. N° 28. Recuperado de <https://bernardvanleer.org/>
- Perrenoud, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Graó.
- Pérez Ruiz, A., García Díaz, E., y Ferrer, R. (2006). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408009>> ISSN 1405-6666
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I. Madrid. La Muralla.

Pérez, G. (2003). Investigación cualitativa. Métodos y técnicas. Buenos Aires: Docencia.

Perona, N. y Rocchi, G. (2001). "Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares", Kairos, núm. 8. Disponible en: <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>.

Perry, Ch. (1998). Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing, *European Journal of Marketing*, 32 (9/10): 785-802

Pinto, R. (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para la época compleja. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. *Revista de Posgrado y Sociedad*, vol.9, N°1, pp. 1-25.

Pinto, R. (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana/ SICA.

Prieto, M. (2001). La investigación en el aula ¿una tarea posible? Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

## **R.**

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). Factores que Desafían los Buenos resultados Educativos de Escuelas en Sectores de Pobreza en Chile. Investigación patrocinada por PREAL, Santiago de Chile.

Radziszewka, B., & Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Developmental Psychology*, 27(3), 381-389

Restrepo, L. C. (2000). La pedagogía de la ternura en la educación primaria. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 24 (especial), 11-23.

Reveco, O. (2002). La función formativa en la Educación. Universidad ARCIS. Editorial APXE. Santiago. Chile, pp. 4.



- Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Reveco, O. (2012). Desafíos para la formación de los docentes de la Educación Infantil. En contexto y desafíos. Para la formación Inicial del educador/a de párvulos. Ediciones universitarias de Valparaíso. Santiago de Chile, pp.19-60
- Rice, P. (1997): Desarrollo humano: estudio del ciclo vital, Madrid: Prentice-Hall.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España: Visor distribuciones S.A
- Rodríguez, M. (2002). La metamorfosis del cambio educativo. Madrid:Akal.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.
- Rojas, J. (2010). Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010. Santiago de Chile: Impreso en World Color.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?. Revista *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, v.17 (1), pp.113-128.
- Romo, V. (2012). Contextos y desafíos para la formación inicial del educador de párvulos. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Tatiana Goldrine Godoy, editorial. Pp. 107.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Marova
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652013000200005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-4565201300020000](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-4565201300020000)

Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2012, 15 (Sin mes): [Fecha de consulta: 29 de mayo de 2016] Recuperado de :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>> IS

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.

Rutter, Michael & Rutter, Marjorie (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Penguin Books, Gran Bretaña.

## **S**

Saldaña, D. (2009). Rol de los colaboradores de aprendizaje: un aporte pedagógico, en el marco del proyecto Enlazando Mundos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación UCSC*. Vol. (8), N°. 16, pp. 51-63.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Hunt, S. (2008a) *Effective Pre-school and Primary Education 3–11 (EPPE 3-11) Project – Influences on children’s attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 6*, Research Report N° DCSF-RR048, Nottingham, DCSF Publications.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.

Santos, M. (2010): *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Ed. Homo Sapiens.

Sarlé, P.(2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Serafine, D. (1981). Coeficiente de congruencia simple. Organización de los Estados Americanos (OEA), Santiago de Chile.
- Shanker, S. (2010). "Self-Regulation: Calm, Alert, and Learning". Education Canada. Vol. 50 (3).
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early.
- Shonkoff, J. (2012, Marzo). Educational achievement: Responsible citizenship. Ponencia presentada en la Reunión Anual de ProLEER, Cambridge, MA, Estados Unidos, Childhood Development.
- Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. Revista Extensión digital, (3), 1-7.
- Simons, H. (2011). El estudio de casos: teoría y práctica. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). Investigación con estudio de casos. 3ª edición. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models. New Directions for Evaluation, n° 89, pp. 7-98.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 3ª edición. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. Buenos Aires: Santillana.

Treviño, E.; Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pontificia Universidad Católica de Chile. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana v. 50(1), 40-62. Recuperado de

<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/564/public/564-1471-1-PB.pdf>

Tyler, R. W. (1979). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

## V.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento PREAL N° 31.

Valdés, M. & Spencer, R. (2011). Influencia del nivel socioeconómico familiar sobre el desarrollo psicomotor de niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la ciudad de Talca – Chile. *Theoria*, Vol. 20 (2): 29-43.

Valle, J. M. (2012). La escuela infantil hoy: Perspectivas internacionales de la educación y atención a la primera infancia. *Revista Española De Educación Comparada*, (19), 247-252. Recuperado de:

<http://search.proquest.com/docview/1114838299?accountid=26111>

Van Dijk, T. (1999) *Ideology a Multidisciplinary Approach*. London: Sage.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books

Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa. REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”. UCSC. Vol. 12, No. 23, enero-julio, 2013, pp. 47-59

Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

## W.

Wasserman, T. (2001): “¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión ‘el niño como sujeto de derecho’”, *Ensayos y Experiencias*, 8 (41), pp. 60-69.

Willms, J. D. (Ed.). (2002). *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, AB: University of Alberta Press.

Winton, P. J., & McCollum, J. A. (2008). Preparing and supporting high-quality early childhood practitioners: Issues and evidence. In P. Winton, J. McCollum, & C. Catlett (Eds.), *Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources* (pp. 1-12). Washington, DC: Zero to Three.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Evolutiva*. 9ª ed. México: Prentice Hall.

## Y.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## Z.

Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Ediciones Narcea.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zuzovsky, R. y Libman, Z. (2006) *Standards of Teaching and Teaching Test: Is the Right Way to Go?* *Studies in Educational Evaluation* 32. pp. 37-52.

## ANEXOS

Anexo 1. Glosario de términos	2
Anexo 2. Instrumentos empleados para la recogida de la información.	24
Anexo 3. Carta del colegio para el uso de la fotografía del trabajo con niños.	49

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

### 1. Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico es el resultado de un proceso educativo, mediado por interacciones orientadas al diálogo igualitario; es decir, hay presencia de diálogos horizontales basados en pretensiones de validez y no de poder. Este aprendizaje se fundamenta en 8 principios fundamentales: Diálogo igualitario, emocionalidad, transformación, dimensión instrumental, solidaridad, inteligencia cultural, construcción de sentido e igualdad de diferencia.

### 2. Desigualdad educativa

Se refiere a las escasas oportunidades que poseen los estudiantes principalmente de los centros educativos ubicados en contextos de vulnerabilidad, no sólo hace referencia al acceso, sino a la calidad de la educación. La gestión del sistema educativo es factor clave y de notable influencia en la desigualdad educativa, por ejemplo recursos existentes, tanto económicos, humanos, materiales, entre otros.

### 3. Colaboradores de aprendizaje

Son los agentes sociales que ingresan al aula, asumiendo un rol de apoyo al desarrollo pedagógico, es un agente social que participa en el desarrollo pedagógico curricular de la escuela dentro de contextos formales e informales con intención de educar. Su participación es voluntaria asociada a otras personas, su acción está orientada por los principios del aprendizaje dialógico y su aporte potencia los aprendizajes de todas y todos los participantes con el claro propósito de lograr la transformación social y educativa (Saldaña, 2009, p.53).

### 4. Construcción intersubjetiva del aprendizaje

Asume el aprendizaje dialógico, a través de la concreción de la presencia de 8 principios del aprendizaje dialógico. Su presencia es esencial para que se puedan construir intersubjetivamente los aprendizajes a nivel de aula. Entre los cuales se cita

los principios siguientes: *dimensión instrumental*, referidos a los conocimientos, habilidades y actitudes que deben lograr los niños de acuerdo a su edad. Estos son emanados del currículum institucionalizado, planes y programas estatales. *La inteligencia cultural*, este se refiere a la capacidad para comunicarse y que poseen todos los seres humanos independiente de su biografía académica, ésta capacidad le permite aportar a la construcción intersubjetiva. *Creación de sentido*, se concreta a partir de los modelos de referencia, que al interactuar con los niños a nivel de escuela, se favorece la ampliación de otras alternativas para el proyecto de vida. *Solidaridad*, es evidente el aporte de todos los colaboradores que se suman para aportar de forma voluntaria y empática. *Diálogo igualitario*, se constituye en diálogo basado en pretensiones validez y no de poder, puede venir desde el niño u colaborador de aprendizaje. *Igualdad de diferencia*, todos y todas tienen derecho a vivir la diferencia y ser respetado en esa diferencia. Se constituye en la igualdad que tienen todos los niños a las oportunidades de aprendizaje independiente de su procedencia. *Transformación*, se concreta cuando al interior de la práctica pedagógica se producen cambios, desde un aula monodirigida, privada para la comunidad a una aula que transita a la construcción intersubjetiva y finalmente la *emocionalidad*, es importante su presencia en la relaciones pedagógicas, dado que somos seres humanos biológicos, sentimos, pensamos y actuamos, por lo tanto es necesario su consideración a fin de posibilitar el aprendizaje intersubjetivo.

##### 5. Construcción intersubjetiva de la didáctica

Se considera un modelo interactivo e inclusivo, a través de la conformación heterogénea del grupo curso; por tal razón, se asume la estrategia dialógica de los grupos interactivo como una posibilidad de gestionar un aula interactiva, guiada por agentes sociales. Los niños asumen un rol protagónico, mientras que la educadora de párvulos un rol de coordinadora de agentes sociales, guiada por el diálogo horizontal y negociadora de las demandas pedagógicas.



## 6. Construcción intersubjetiva del currículum

Se define como una construcción social que surge de las múltiples y diversas interacciones de las personas que componen una comunidad educativa contextualizada histórica y socialmente, y que están sujetas tanto a relaciones de poder, como también de diálogo. La pregunta por el qué enseñar queda resuelta por la propia comunidad que participa en esta construcción social, considerando la totalidad del contexto en que se toman las decisiones, es decir, tanto el local como el global (Ferrada y Fecha, 2008)

## 7. Educación parvularia

La educación parvularia se define como el primer nivel dentro de la estructura del sistema educativo y atiende a niños de 0 a 6 años, o hasta su edad de ingreso a la Educación Básica. Su objetivo es proporcionar a los niños y niñas una educación integral. En otros países de la Región se conoce como educación preescolar, educación pre básica o educación de la primera infancia, entre otros términos.

## 8. Emocionalidad

La emocionalidad se constituye en uno de los ocho principios del aprendizaje dialógico; nace a partir de diversa investigaciones en el contexto chileno. Desde los planteamientos de Ferrada (2012), somos sujetos biológicamente empáticos y, por lo mismo, requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica (p.66). Es importante en la relación pedagógica la presencia de la emoción placentera como la alegría, afectividad, el valor de la confianza, la cercanía, el amor y el diálogo como norte para interactuar.

## 9. Grupos interactivos

Estrategia didáctica que apuesta por promover la interactividad mediada por el diálogo. Se caracteriza por implementar una organización heterogénea del grupo curso, el que subdivide en pequeños grupos de acuerdo a la participación de cantidad de personas adultas o colaboradores de aprendizaje existentes, quienes son los encargados

de apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje. Se apuesta además, por lograr la inclusión de todos los niños.

#### 10. Pedagogía dialógica Enlazando Mundos

Desde la dimensión teórica, asume que de la educación es medio para promover las interacciones humanas orientadas a transformar sus propias construcciones intersubjetivas. Se requiere una práctica pedagógica que facilite el diálogo horizontal, la diversidad de interacciones y la solidaridad. Se requiere la participación protagónica de todos los agentes sociales para establecer acuerdos en la construcción y selección de cultura, a fin de dar cuenta de la concreción de un currículo emanado del mundo del sistema el que transforma con los aportes del mundo de la vida. Garantizando que dos mundos distintos confluyan a partir del establecimientos de acuerdos.

#### 11. Proyecto “Enlazando Mundos”

Es un proyecto “Enlazando Mundos” busca transformar los espacios áulicos aislados del mundo de la vida, y convertirlos en espacios y ambientes abiertos a la comunidad, en búsqueda de una convivencia plena del mundo de la vida con el mundo del sistema, a fin de tornarlos en espacios familiares, donde el estudiante construya y pueda transformar las propias construcciones intersubjetivas a partir de múltiples interacciones mediadas por el diálogo.

## Anexo 2: Instrumentos empleados para la recopilación de la información

<b>CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO (1)</b>	
<b>Prácticas pedagógicas de la educadora de párvulos</b>	
Dimensión: Diseño curricular	
1.	¿Quién o quiénes (es) son los encargados de planificar el diseño curricular para la tarea pedagógica de aula?.
2.	¿Cuál es el procedimiento para seleccionar los aprendizajes esperados incorporados en el diseño curricular?.
3.	¿Cómo se concretan los aprendizajes previos en el diseño curricular?.
4.	En el diseño curricular de una experiencia de aprendizaje, ¿incorpora los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales?, cómo logra integrarlos?.
5.	¿Promueve las altas expectativas en el diseño curricular?, de qué manera se evidencia?.
6.	¿De qué forma considera usted el desarrollo biopsicosocial de los niños en el diseño curricular?.
7.	¿Cómo concretan los principios de la educación parvularia en el diseño curricular?.
8.	¿Incorpora en su diseño curricular saberes del contexto social?
9.	¿Qué saberes toma del contexto social para el diseño de su planificación?
10.	¿Qué saberes toma del contexto nacional para incorporarlos en diseño de su planificación curricular?
11.	¿De qué manera logra que los aprendizajes instrumentales (los establecidos por el Mineduc) se articulen con los saberes del contexto social?.
12.	¿De qué manera facilita que se vinculen los aprendizajes seleccionados con la realidad global?.
13.	¿Tienen los niños la posibilidad de participar en la definición de los aprendizajes?.
<b>Definición de ¿Cómo enseñar?</b>	
14.	¿Quién define cómo enseñar los aprendizajes?.
15.	¿Incorpora a otros agentes sociales en la selección de aprendizajes instrumentales y sociales?. Por qué sí o no?
16.	¿Cómo genera ambientes propicios para el aprendizaje? .
17.	¿Qué criterios emplea para la selección de los recursos didácticos?.
18.	¿Quién define el material didáctico para mediar los aprendizajes?.
19.	¿Qué criterios considera para la organización de los espacios de aula?
20.	¿Qué criterios establece para organizar a los niños(as), frente a un trabajo grupal?
21.	¿Qué criterios emplea para determinar las estrategias de enseñanza que orientarán los aprendizajes planificados?
22.	¿Cómo atiende las diversidades de estilos de aprendizaje en el aula?
<b>Definición ¿cómo evaluar?</b>	
23.	¿Quién evalúa?.
24.	¿Cuándo se evalúa?.
25.	¿Qué tipo de evaluación realiza?.
26.	¿Cómo realiza la evaluación? .
27.	¿Qué instrumentos de evaluación emplea para evaluar los aprendizajes?.
28.	¿Cómo realimenta los procesos evaluativos?.
<b>Desempeño en contextos vulnerables</b>	
29.	¿Qué conocimientos teóricos debe conocer y manejar una educadora de párvulos para enfrenta a un grupo caracterizado como socio vulnerable?.
30.	¿Qué saberes prácticos debe manejar la educadora que se desempeña en estos contextos vulnerables?.
31.	¿Qué actitudes debería mediar la práctica pedagógica de la educadora de párvulos?
32.	¿Podrías mencionar algunas temáticas desde la teoría, que debería saber las educadoras para desempeñarse en este contexto? Y por qué estás?
33.	¿Qué acciones concretas ha logrado implementar para superar complejidad presentes en los niños y niñas provenientes de este contexto?.
34.	¿Su formación profesional le otorgó las herramientas para el desempeño laboral en este contexto?.
35.	¿Qué papel ha jugado el saber experiencial para enfrentar la condición de vulnerabilidad escolar?.
36.	Cómo auto evalúas tu desempeño en este contexto de vulnerabilidad?
37.	¿Qué expectativas tienes del futuro de estos niños (as) que estudian en este colegio caracterizado como vulnerable?.

### Anexo 2.1 Instrumento aplicado a la educadora de párvulos a antes de iniciar las prácticas pedagógicas basadas en la Pedagogía Dialógica.

<b>CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO (2)</b>	
<b>APLICADO A LA EDUCADORA DE PÁRVULOS - PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA PEDAGOGIA DIÁLOGICA</b>	
<b>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA</b>	
Indicador: Desarrollo del diseño curricular	
1.	¿Cuál es su rol de párvulos frente a la implementación curricular?
2.	¿Cuál es el rol del niño frente a la implementación curricular?
3.	¿Cómo vela que exista una coherencia entre lo planificado y lo implementado?.
4.	¿Quiénes ejecutan el diseño planificado?
5.	¿Permite la flexibilidad en la concreción curricular?.
6.	¿De qué manera integra a los grupos interactivos?, por qué lo hace?
Indicador: Clima propicio para el aprendizaje	
7.	¿Cómo define las normas de convivencia grupal?
8.	¿Cómo incorpora a los colaboradores de aprendizaje?
9.	¿Cómo contribuyen los colaboradores para generar un ambiente propicio para el aprendizaje?
10.	¿Cómo se preocupa de la optimización de los tiempos?.
11.	¿Cuáles son criterios de organización de los espacios?
12.	¿Qué tipo de relaciones interpersonal se expresan a nivel de aula?
13.	¿Cómo se integra en los espacios de aprendizaje para apoyar el desarrollo de éstos?.
Indicador: Atención a la diversidad	
14.	¿Qué estrategias empleada permite la atención a los diversos estilos de aprendizajes? Por qué?.
15.	¿Qué acciones se determinan durante la concreción curricular para lograr la inclusión?.
Indicador: Estrategias metodológicas	
16.	¿Cuál es el rol de los colaboradores de aprendizaje?
17.	¿Cuáles son las estrategias metodológicas que facilita la educadora para el desarrollo del currículum?
18.	¿Se emplea el juego como recurso para el aprendizaje?
19.	¿Cómo logra un aula altamente interactiva?
20.	¿Qué criterios establece para determinar la conformación de los grupos de trabajo?
21.	¿Qué criterios emplea para incorporar a los agentes sociales al aula, denominados colaboradores de aprendizaje?
Dimensión: decisiones generales para evaluar los aprendizajes	
Indicador: procedimientos evaluativos	
22.	¿Usted evalúa los logros de aprendizaje?
23.	¿Qué tipos de evaluación se realizan?
24.	¿Cómo reconoce que se han presentados logros y dificultades de los aprendizajes de los niños y niñas?
25.	¿Qué acciones se implementan para retroalimentar los aprendizajes de los niños(as)?.
26.	¿Qué tipos de instrumentos se emplean?.
Percepción en relación al desempeño en contextos vulnerables	
27.	¿Qué conocimientos teóricos pedagógicos se requieren para desempeñarse un grupo caracterizado como socio vulnerable?.
28.	¿Qué saberes prácticos se requieren para desempeñarse un grupo caracterizado como socio vulnerable?.
29.	¿Qué actitudes se requieren para desempeñarse un grupo caracterizado como socio vulnerable?.
30.	¿Podrías mencionar algunas temáticas del área de la pedagogía necesaria para desempeñarse en este contexto?
31.	¿Qué acciones concretas ha logrado implementar para superar complejidad presentes en los niños y niñas provenientes de este contexto? .
32.	¿Su formación profesional le otorgó las herramientas para el desempeño laboral en este contexto?
33.	¿Qué papel ha jugado el saber experiencial para enfrentar la condición de vulnerabilidad escolar?
34.	¿Cómo auto evalúas tu desempeño en este contexto de vulnerabilidad?
35.	¿Qué expectativas tienes del futuro de estos niños (as) que estudian en este colegio caracterizado como vulnerable?.

**Anexo 2.2 Instrumento aplicado a la educadora de párvulos durante el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en la Pedagogía Dialógica.**

<b>CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO (2)</b>	
<b>APLICADO A LOS COLABORADORES DE APRENDIZAJE DURANTE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA PEDAGOGIA DIÁLOGICA</b>	
1.	La educadora de párvulos ¿Qué actividades o tareas le asigna dentro de los grupos interactivos?
2.	Cómo logras integrarte al trabajo de aula?.
3.	En la implementación de la tarea pedagógica orientada hacia la dialogicidad recibes apoyo de la educadora de párvulos? , de qué tipo?
4.	¿Tú aporte es fundamental en la labor pedagógica de la educadora de párvulos ?. Por qué? educadora
5.	Para desarrollar la práctica pedagógica en este contexto, según su percepción ¿qué debe saber la educadora de párvulo?
6.	De la misma manera que la pregunta anterior ¿Qué conocimientos necesita manejar la de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica en este contexto?
7.	¿Qué actitudes requiere la educadora de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica en este contexto?
8.	¿Qué desafíos según tu percepción debe enfrentar la educadora de párvulos en este tipo de contextos educativos?.
9.	Qué habilidades requiere una educadora de párvulos para establecer redes de apoyo con la comunidad?
10.	Según su opinión: ¿qué acciones le sugieres a la educadora para mejorar su práctica pedagógica en este contexto caracterizado como vulnerable?

**Anexo 2.3** Instrumento aplicado a los colaboradores de aprendizaje durante las prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía dialógica. Estas mismas preguntas fueron formuladas en el Focus grupo desarrollado con el grupo de colaboradores, de tal manera que profundizaron en sus aportes.

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO (3) APLICADO A LOS NIÑOS DURANTE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA PEDAGOGIA DIÁLOGICA
1. Les gusta trabajar con otras personas en la sala o sólo con las tías?
2.
3. Las personas que llegaban a la sala en qué les ayudaban?
4. Les gusta trabajar formados en grupos interactivos?
5. Es divertido opinar en relación a lo que les gustaría aprender ¿por qué?
6. Les preguntan lo que quieren aprender?
7. Los colaboradores de aprendizaje les traen actividades que han solicitado. ¿Cuáles?

**Anexo 2.4** Instrumento aplicado a los niños, durante las prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía dialógica. Las mismas se aplicó en el marco de un Focus group.

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO (4)	
APLICADO A LA JEFA DE UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICO	
1.	¿Qué opinión tienes en relación a la implementación de la estrategia didáctica de los grupos interactivos en el contexto de la Pedagogía, Enlazando Mundos?
2.	¿Qué prácticas pedagógicas han significado un cambio para la mejora?
3.	¿Qué cambios en los procesos evaluativos han surgido con la práctica de la educadora de párvulos?.
4.	¿Qué conocimientos necesita manejar la de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica en este contexto?
5.	¿Qué habilidades requiere una educadora de párvulos para trabajar en este tipo de contextos vulnerables?
6.	¿Qué actitudes requiere la educadora de párvulos para desarrollar su práctica pedagógica en este contexto?
7.	¿Qué directrices se podrían plantear, en relación a lo que requiere saber una educadora de párvulo para trabajar en este tipo de contexto vulnerable?
8.	¿En relación al diálogo, qué valor le otorgas dentro de este proceso desarrollado?.

**Anexo 2.5** Instrumento aplicado a la Jefa de UTP, durante las prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía dialógica. Las mismas se aplicaron en el contexto de una entrevista, la que permitió construir nuevos diálogos.

**REVISIÓN DE JUICIO DE EXPERTO  
GUIA PARA LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE  
(NOTAS DE CAMPO)**

**DATOS GENERALES**

**Nota N°1**

Fecha: miércoles 5 de agosto

Hora: 9:45 horas.

Educadora B.

Participación de 6 colaboradores de aprendizaje

Momento: implementación del diseño curricular

<b>Preguntas guías para el registro de las notas de campos.</b>	
<b>Indicador: Desarrollo del diseño curricular</b>	
1.Cuál es rol de la educadora de párvulos frente a la implementación curricular?	<p>La educadora organiza el espacio Llama a los niños para indicarle que hoy contamos con los grupos interactivos. Se encarga de determinar cómo organizar los espacios.</p> <p>Señala cómo organizar a los niños, los llama por su nombre y los integra en grupos de 4. Vela por la optimización del tiempo. Distribuye Coordina que todo funcione como se tiene programado. Realiza evaluación a los niños, les pregunta ¿Qué aprendieron?.</p>
2. ¿Cuál es el rol del niño frente a la implementación curricular?	<p>Los niños (as) participan activamente de las experiencias. Atiende las indicaciones dadas por la educadora. Se incorporan activamente al desarrollo de las experiencias. Preguntas, responden.</p>
3. Cómo vela que exista una coherencia entre lo planificado y lo implementado?.	<p>Se entrega a todos los colaboradores de aprendizaje, la planificación, realiza recorridos durante toda la clase.</p>
4. ¿Quiénes ejecutan el diseño planificado?	<p>Los agentes sociales denominados colaboradores de aprendizajes son los encargados de desarrollar el diseño de la planificación.</p>
5. ¿La educadora de párvulos permite la flexibilidad en la concreción curricular?.	<p>No lo indica</p>



6. ¿Cómo se integra la educadora de párvulos durante la concreción curricular?	La educadora de párvulos, mientras que el colaborador desarrolla el diseño de la planificación
<b>A. Dimensión organización de los ambientes y espacios</b>	
<b>Indicador: Clima propicio para el aprendizaje</b>	
7. La educadora: ¿cómo define las normas de convivencia grupal?	Al inicio de la clase, advierte a los niños que hay que atender a lo que indican las tías.
8. La educadora cómo incorpora a los colaboradores de aprendizaje a la praxis pedagógica?	Al inicio de la intervención, solicita a los colaboradores que se integren al círculo que ella organiza. Los niños se sientan en el piso y los colaboradores también. Les solicita a los colaboradores que se presente mencionando su nombre y que comuniquen la experiencia que traen. Esto lo hace con los 6 colaboradores de aprendizaje.
9. Cómo contribuye a generar ambientes propicios para el aprendizaje?	La educadora saluda a todos los colaboradores. Organiza los espacios
10. ¿Cómo se preocupa de la optimización de los tiempos?	La educadora es la encargada de dar inicio al desarrollo de la experiencia. Al recorrer la mesas de trabajo, pregunta si ya terminamos. Indica a los niños (as) que deben pasar a la otra mesa de trabajo.
11. ¿Cuáles son criterios de organización de los espacios?	Para organizar los espacios, pregunta a los asistentes ¿Con cuántas experiencias contamos hoy?.
12. ¿Qué tipo de relaciones interpersonal se expresan a nivel de aula?	De cercanía, mucha armonía. Los niños se acercan a ella y ella los abraza. Saluda también de beso a todos los colaboradores.
13. ¿Cómo se integra en los espacios de aprendizaje para apoyar el desarrollo de éstos?	El recorrido que realiza por todas las mesas de trabajo, durante todo el ciclo de aprendizaje. En algunas mesas se integra y participa reforzando los aprendizajes.
<b>Indicador : Atención a la diversidad</b>	
14. ¿Qué estrategias emplea la educadora para orientar a los agentes colaboradores en la atención a los diversos estilos de aprendizajes?	A la niña xx hay que prestarle atención, le cuesta un poco. Hay que preguntarle.
15. ¿Qué acciones se determinan durante la concreción curricular para lograr la inclusión?	El colaborador le indica a un niño que le haga preguntas a su compañera y si no entiende que le pregunte.

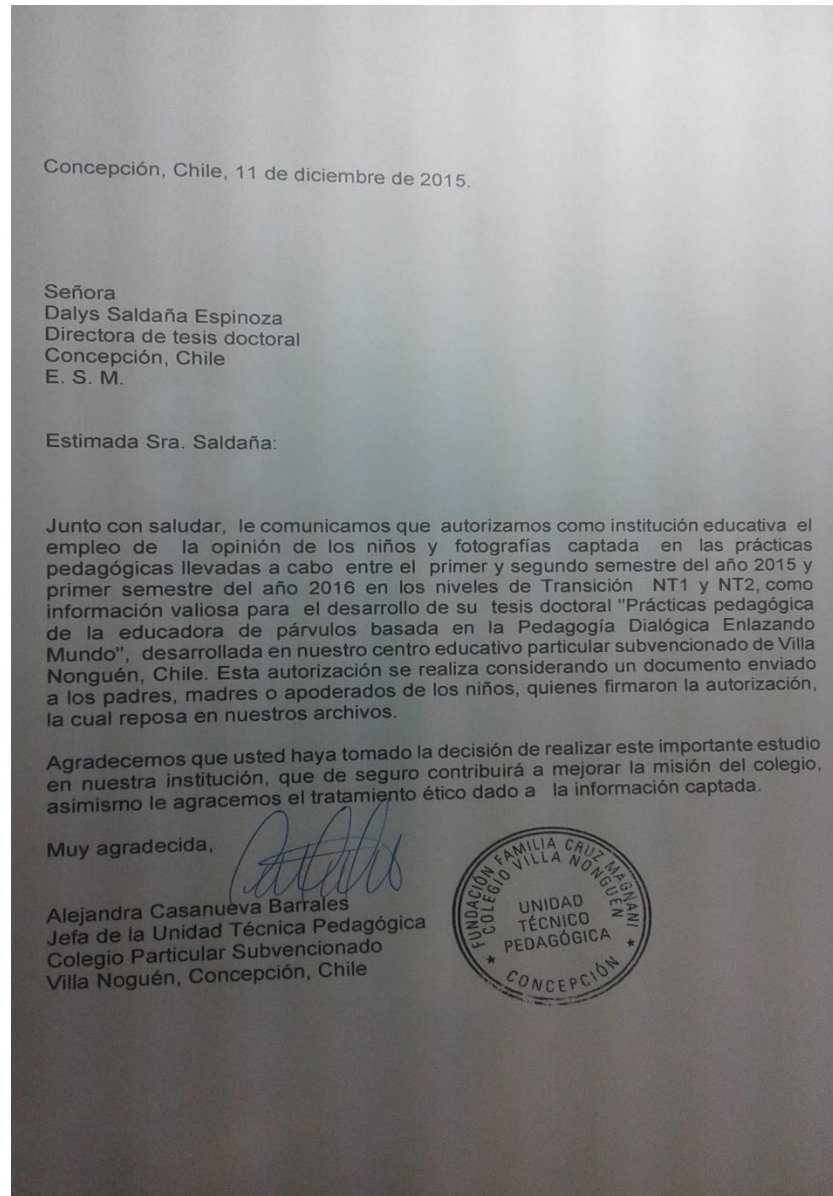
<b>B. Dimensión: acciones didácticas</b>	
Indicador: Estrategias metodológicas	
16. ¿Cuál es el rol de los colaboradores de aprendizaje?	Son los encargados de dirigir la experiencia Planifican Se integran con sus recursos didácticos Se ubican en la mesa de trabajos asignados para ellos.
17. Cuáles son las estrategias metodológicas que facilita la educadora para el desarrollo del currículum?	Prima en este caso la estrategia metodología de los grupos interactivos,
18. ¿Se emplea el juego como instrumento de aprendizaje?	La educadora manifiesta que se pueden ocupar todos los espacios de la sala. Y que se intente presentar el material con asombro.
19. ¿Cómo logra un aula altamente interactiva?	La educadora facilita la incorporación de diversos agentes sociales al aula. Hoy han participado 15 colaboradores de aprendizaje, estudiantes de primer año que de manera voluntaria han deseado participar, también una madre o apoderada y una estudiante de cursos superior Sexto año de educación básica, dos académicas. Todos los colaboradores han llevado sus materiales didácticos.
20. ¿Qué criterios establece para determinar la conformación de los grupos de trabajo?	Los niños (as) son llamados uno a uno (se desconoce los criterios que emplea para determinar su conformación).
21. ¿Qué criterios emplea para distribuir los agentes sociales a nivel de aula?	La agrupación es al azar, ya que cada colaborador lleva sus materiales didácticos, atendiendo las orientaciones que ofrece la educadora a la coordinadora entre la universidad y la escuela.
<b>C. Dimensión: decisiones generales para evaluar los aprendizajes</b>	
Indicador: procedimientos evaluativos	
22. ¿Quiénes evalúan los logros de aprendizaje?	Durante la clase los colaboradores toman notas de los logros y dificultades de los niños y niñas. Los colaboradores son invitados por la educadora a reunirse aparte, mientras ella reúne a sus niños para preguntarles en relación a la experiencia. Durante la reunión, los colaboradores en una sala aparte, dialogan en relación a la experiencia, y con sus anotaciones, evalúan la experiencia. Algunas manifiestan que les gustó la experiencia, que los niños aprenden así porque tienen más oportunidades.
23. ¿Qué tipos de evaluación se realizan?	Los colaboradores realizan evaluaciones formativas. Aquí no sólo evalúan los logros o dificultades, el grupo habló también de la necesidad de traer experiencias novedosas porque a los niños les gusta experiencia más lúdica.

24. Cómo recoge los logros y dificultades de los aprendizajes de los niños y niñas?	Los colaboradores recogen datos durante la clase. Hoy un colaborador detecta que un grupo de niños no maneja la temática de “nociones de secuencia”.
25. Qué acciones se implementan para retroalimentar los aprendizajes de los niños(as).	La educadora manifiesta que retomará esta temática posteriormente, así lo manifiesta.
26. ¿Qué tipos de instrumentos se emplean?.	La observación directa es el medio que se emplea para detectar dificultades y logros. Colaboradores escriben en unas hojas. Registra sí el niño logra cuantificar

## 2.6 Ejemplo del registro de campo (observación participante) *Educadora B*

Este registro fue utilizado para registrar las situaciones pedagógicas representativas al interior de las experiencias pedagógicas desarrolladas por la educadora de párvulos, importantes para el estudio.

### Anexo 3.



**Anexo 3:** Corresponde a la carta emitida por la institución educativa, en la que autoriza el uso de la información emitida por los niños y valida el desarrollo del estudio en dicho contexto educativo, durante los años 2015 y primer semestre del 2016.





---