

**REVISTA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN
PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INICIAL**

CONSTRUYENDO FUTURO HACIA UNA EDUCACIÓN INICIAL DE CALIDAD

3ª EDICIÓN, 2022 – ISSN 2735 - 6418

Presentación

El número 3 de la Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial, RIIDEI, publicada por la Escuela de Pedagogía en Educación Parvularia, presenta 12 artículos, correspondientes a ensayos académicos, artículos basados en experiencias formativas y artículos de investigación para la docencia, todos ellos destacan experiencias de Innovación educativa.

Se incorpora un artículo de mayor extensión que corresponde a la sistematización de las ponencias del Seminario Internacional de Prácticas Pedagógicas en Pandemia, por académicos de universidades de Colombia, México, España y Chile, con los hitos y aprendizajes más relevantes en el marco de la formación inicial docente en el ámbito de las prácticas.

Se presenta, además, artículos de académicos especialistas en áreas que complementan y nutren el conocimiento del educador de párvulos, otorgando valor a la interdisciplinariedad, y la colaboración profesional en beneficio de la calidad de la educación inicial.

Invitamos a disfrutar de este nuevo número de la revista RIIDEI, 2022.

Sus artículos y ensayos se pueden descargar y citar por separado, al realizar su búsqueda por título o autor en la Biblioteca web de la Universidad Mayor.

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Artes

Esteban Calvo

Dirección de Carrera

María Patricia Astaburuaga V.

Equipo Gestión 2022

Mg. Verónica Díaz Muñoz

Mg. Patricia Leal Figueroa

Mg. Tatiana Tatter San Martín

Mg. Carla Rodríguez

Dra. Lorena Vásquez Valenzuela

Equipo Editorial

Mg. María Patricia Astaburuaga, Universidad Mayor, Chile.

Mg. Verónica Díaz Muñoz, Universidad Mayor, Chile.

Dra. Jocelyn Uribe Chamorro, Universidad Central, Chile.

Dra. Lorena Vásquez Valenzuela, Universidad Mayor, Chile.

Índice

Presentación.....	1
I. ENSAYOS ACADÉMICOS.....	5
¿Para qué planificar y enseñar matemática?	6
La encrucijada de la enseñanza por indagación	21
Aprender al exterior.....	31
Dolor neonatal y sus consecuencias a corto y largo plazo	41
Liderazgo y Gestión Educativa, dos grandes conceptos que influyen en las condiciones educativas.	51
Participación de niños y niñas en Educación Parvularia	57
Análisis de propuesta educativa para nivel de Educación de Párvulos centrada en el potencial de aprendizaje	70
II. ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA DOCENCIA.....	82
Hacia una caracterización de juego comunicativo y habla dirigida al niño y niña en niveles medio de educación parvularia.....	83
Aprendizaje autónomo e internacional en la formación profesional y la cultura de la colaboración	92
III. ARTÍCULOS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	103
Mesa Internacional de Educación Inicial	104
Bases para un Modelo de Articulación Curricular en la Escuela de Educación, en el Contexto del Currículum Mayor	135
Vida Universitaria y Formación para el Profesional Integral.....	155
Agradecimientos	167

A continuación, les invitamos a leer y conocer parte de la reflexión, innovación e investigación de RIIDEI para contribuir a la formación inicial de educadoras de párvulos, que con gran convicción y seguridad esperamos sean un aporte significativo en la mejora de la calidad de la educación inicial en Chile.

I. ENSAYOS ACADÉMICOS

¿Para qué planificar y enseñar matemática?

Una oportunidad para contribuir a la sustentabilidad, al desarrollo de la autonomía y avanzar en temas de inclusión.

Angélica Aravena-Bauzá
Universidad Mayor, Chile
angelica.aravena@umayor.cl

Constanza San Martín Ulloa
Universidad Diego Portales, Chile
constanza.sanmartin@mail.udp.cl

Resumen

Se reflexiona y discuten algunas ideas sobre para qué planificar y enseñar matemática, como oportunidad de diseño de experiencias de aprendizaje en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el desarrollo de la autonomía, considerando la resolución de problemas, y la inclusión educativa. Si bien, el dominio disciplinar es importante, no es condición suficiente para enfrentar los nuevos desafíos sociales y el cuidado planetario. Reconstruir un discurso para la formación docente, que abandone la parcelación del conocimiento y construya experiencias junto con otras áreas de formación, constituye uno de los retos de cara al cumplimiento de la agenda educativa mundial 2030. Se posiciona al profesorado como agente clave y responsable de planificar experiencias que pueden favorecer la inclusión en la enseñanza de la matemática, poniendo el acento en su saber profesional. Finalmente, se levantan nuevas interrogantes emanadas de la reflexión.

Palabras claves

Planificar y enseñar matemática, profesores de matemática, desarrollo de la autonomía, inclusión, sustentabilidad.

Introducción

Reflexionar sobre para qué planificar y enseñar matemática constituye una oportunidad de revisión de rutas alternativas que den sentido a una asignatura estigmatizada por algunos y algunas personas como difícil de aprender y carente de sentido de realidad. Desde el nivel inicial a educación superior existen desafíos importantes con el aprendizaje matemático, no solo por los bajos resultados evidenciados en pruebas nacionales e internacionales (Agencia de la Calidad, 2020), sino también, porque el desarrollo de competencias matemáticas representa un compromiso de justicia social (López y Guerra, 2017).

La planificación de clase corresponde a una actividad que realiza cada docente con el propósito de organizar la enseñanza. Consiste en diseñar experiencias de aprendizajes significativas para estructurar la clase, secuenciar objetivos de aprendizajes, claros, adecuados y desafiantes, determinar actividades y estrategias de evaluación (Estándares de la profesión docente, 2021). De alguna manera, la planificación ofrece una perspectiva de los y las docentes sobre educación y los alcances en la formación de sus estudiantes, pues plasman ideas y propuestas de acción desde sus propias experiencias que influyen en la enseñanza.

A continuación, se transita por tres ideas fuerza para reflexionar y visualizar la construcción y recorrido de un camino de significados matemáticos para la planificación de la enseñanza: la sustentabilidad, el desarrollo de la autonomía y la inclusión en las experiencias planificadas. Estas ideas se trenzan y se fundamentan en dos convicciones: (1) el rol clave del profesorado, poco se puede hacer si no se cuenta con su reflexión, trabajo, cuestionamiento, experiencia y demostración de prácticas pedagógicas; y (2) la reconstrucción de un discurso matemático para la enseñanza en formación inicial y continua de educadores y educadoras de párvulos, docentes de escuelas especiales, profesores/as de educación básica y media, y docentes de educación superior, que promueva el trabajo articulado desde la resolución de problemas con otras disciplinas y con otros profesionales, salir de la parcelación del conocimiento y construir propuestas integradoras para la toma de decisiones y desarrollo de la autonomía.

Primera idea: la sustentabilidad en las planificaciones de una educación matemática

Como primera idea fuerza y troncal se encuentra la sustentabilidad, vista como una ruta para fortalecer una educación matemática en coherencia con las demandas sociales. Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), permiten ejercer acciones en la construcción y equilibrio de un mejor futuro, amigable con el planeta y con oportunidades para mejorar la

calidad de vida de todos y todas (CEPAL, s.f). Al respecto, el año 2019 el Pacto Educativo Global estableció que la educación es una de las mejores alternativas para revertir la crisis planetaria, su misión es poner a la persona en el centro del proceso, potenciando la creatividad, la concientización de acciones y decisiones, promoviendo una disposición empática y al servicio de la comunidad. La educación tiene la responsabilidad de concretar acciones para el cuidado del planeta y el cultivo de sociedades más justas, inclusivas y democráticas (Booth y Ainscow, 2015).

En este escenario, cuando se enseña matemática debe existir al menos el cuestionamiento sobre para qué se planifican las experiencias de clase, qué se puede hacer con los objetivos de aprendizaje, qué se espera lograr con el estudiantado, no solo considerando el conocimiento matemático como tal, sino también la contribución que realiza esta disciplina para la toma de conciencia ante problemáticas reales. Planificar la clase de matemática con propósitos que trasciendan la ejercitación disciplinar en cada nivel educativo, conlleva la responsabilidad y concientización de un profesorado con el desafío mundial sostenible, pues tarde o temprano afectará la calidad de vida comunitaria o local. De este modo, trabajar en coherencia con los ODS implicaría garantizar una educación matemática que piense en las generaciones actuales sin hipotecar el bienestar de las generaciones futuras. Estas demandas ya han sido puestas al centro de investigaciones en torno a la formación de docentes de matemáticas en todos los niveles de enseñanza, en sintonía con el reto social (Calabuig, 2017; Calabuig, Alsina y Geli, 2017; Alsina; Calabuig; 2018).

De cara al cumplimiento de lo ODS (UNESCO, 2015), ofrecer oportunidades de aprendizaje desde la resolución de problemas, involucra no solo contar con docentes que tengan buen dominio disciplinar, sino también, docentes que puedan desarrollar una sensibilidad al conectar el saber matemático con los ODS, considerando las demandas presentes y futuras de la sociedad. Así, se requiere de docentes que puedan formular buenas preguntas, propiciar escenarios para que sus estudiantes cuestionen el mundo y propongan soluciones viables, sin perjudicar la vida en el planeta (Alsina, 2022).

De esta manera, ya no bastaría con promover una formación docente que aspire únicamente al dominio disciplinar en cada asignatura. Si bien, contar con profesionales que tengan sólidos conocimientos matemáticos para enseñar el contenido es crucial en la planificación de oportunidades de aprendizaje (Ball, et. al 2008), empero, ante las nuevas generaciones y la crisis sobre sustentabilidad, aparentemente, esto ya no sería suficiente. También sería fundamental contar con docentes capaces de enlazar esos conocimientos matemáticos con áreas del desarrollo, tales como, salud y bienestar, ciudades y

comunidades sostenibles, acción por el clima, trabajo decente y crecimiento económico, entre otros (UNESCO, 2015). Lo anterior, con el propósito de significar el aprendizaje de esta disciplina desde una perspectiva más amplia que tribute a la toma de conciencia sobre las decisiones y acciones realizadas por cada persona y la humanidad (Alsina, 2022).

Enseñar matemática implica estar conectado con la realidad, con la cultura, el idioma y con las demandas sociales. No se puede desconectar la asignatura con técnicas que no tienen sentido o que no se les da sentido. Si bien, la planificación diseñada no siempre resultará como una clase ideal o una situación impecable que motive al estudiantado y propicie aprendizajes matemáticos en todos y todas, lo cierto es que, al momento de planificar y ejecutar la clase, docentes tienen una responsabilidad social con la formación integral de sus estudiantes y con la construcción de algún aprendizaje sobre algo que al mismo tiempo signifique algo, reconociendo su contexto y la diversidad estudiantil.

La planificación de clase permite anticipar la enseñanza y orientar las acciones docentes para alcanzar un objetivo (Aravena, 2021). Además, no es rígida, permanecerá flexible y sujeta a ajustes durante la ejecución de clase (Bergeron, 2018), debido a las interacciones que se producen entre el estudiantado y el profesorado. En este punto, no se puede anticipar todo, pero si tener claridad en cómo se está respondiendo a la formación de personas en consonancia con la sustentabilidad y responsabilidad individual y colectiva ante las decisiones tomadas. Se postula que trabajar desde la resolución de problemas para desarrollar la autonomía en los y las estudiantes responde, en parte, a esta concientización.

Segunda idea: autonomía y la resolución de problemas.

Aquí, se conecta la segunda idea, desarrollar autonomía desde la planificación de la clase de matemática considerando la resolución de problemas, pues no solo demandaría la creatividad del estudiantado para diseñar posibles rutas de solución, sino también, tributaría a la toma de decisiones responsables frente a la acción individual y/o colectiva. La tesis de Sánchez (2017), evidencia que trabajar con estudiantes desde la resolución de problemas mejora las capacidades para tomar decisiones lo que conllevaría a mejorar su autonomía. Se aclara que resolver problemas no se traduce solamente a darle un contexto cotidiano a los números, como señala Pérez y Beltrán (2011)

“resolver un problema es hacer lo que se hace cuando no se sabe qué hacer, pues si se sabe lo que hay que hacer ya no hay problema [...], sería una cuestión a la que no es posible contestar por aplicación directa de ningún resultado conocido con anterioridad, sino que para resolverla es preciso poner en juego conocimientos diversos, matemáticos o no, y buscar relaciones nuevas entre ellos” (p.78).

En este escenario, sería soberbio pensar que una asignatura puede explicar y solucionarlo todo, las diferentes asignaturas, entre ellas matemática, deberían estar en sintonía con otras áreas de estudio. Así lo ha promovido también el Ministerio de Educación en Chile, desde la Unidad de Currículum y Evaluación (2019), con el Aprendizaje Basado en Proyecto o Problemas (ABP) como método de enseñanza que permite articular e integrar el trabajo entre asignaturas. De este modo, se considera importante atender al esfuerzo pedagógico frente al diseño de situaciones en función de la resolución de problemas, articulación de experiencias de aprendizaje con otras asignaturas, propuestas de objetivos contextualizados que se traduzcan en tareas y actividades desafiantes y reconocimiento de oportunidades de aprendizaje que involucre la toma de decisiones.

Desde los primeros niveles de enseñanza, la matemática contribuye al desarrollo integral de cada persona. Junto con las otras áreas de formación, tributa a la lectura y comprensión del mundo, a la toma de decisiones responsables y a la resolución de problemas de manera sustentable. En efecto, no podría estar desconectada de las problemáticas actuales de la humanidad, alejada y ensimismada, pues las sociedades se arriesgarían a la detonación de aprendizajes matemáticos sinsentido de la realidad. Aquí se considera que la educación matemática es parte de esta nueva educación, denominada por Martínez (2009), como aquella que fija como prioridad el sentido y la conciencia de la propia responsabilidad, el fomento de la sensibilidad y la toma de conciencia sobre las repercusiones positivas o negativas que la conducta individual tiene en las demás personas.

Cuando el ser humano se enfrenta día a día a su cotidianidad, los problemas y la toma de decisiones no se basan en una sola disciplina, inciden más factores y, por tanto, se articulan conocimientos. “Siempre existe la posibilidad de que nuestra comprensión sobre una cuestión permanezca incompleta e incierta, precisamente porque la complejidad del pensamiento y la acción humana no puede quedar contenida dentro de las disciplinas” (Opertti, 2021, p.14). De esta manera, cabe destacar que trabajar la autonomía desde la resolución de problemas es una oportunidad para conectar las disciplinas y diseñar experiencias de aprendizaje que, por un lado, atiendan los ODS y, al mismo tiempo,

involucren otras áreas de formación. A modo de ejemplo, desde el ODS “acción y clima”, se podría proponer una situación problema que relacione objetivos de ciencias, lenguaje, historia, tecnología y matemática, entre otros, para tomar decisiones y debatir posibles soluciones.

Si bien esto podría resultar ostentoso y, en ocasiones cuestionable por algunos o algunas, porque reduciría a la asignatura a un sentido utilitario, argumentando de que no todo lo que se enseña en matemática se conecta naturalmente con problemáticas reales, y además la asignatura desarrolla habilidades cognitivas complejas que no están conectadas necesariamente con experiencias tangibles. Entonces, se podría debatir y fomentar un diálogo sobre para qué se enseña matemática, qué se espera de una educación matemática y cuáles son los propósitos que desean alcanzar los y las docentes al término de una experiencia de clase. En el año 2001, Niss sostenía que la conexión de las matemáticas con la realidad representa una alta exigencia académica y un compromiso social del profesorado. Parra-Sandoval y Villa-Ochoa (2017), en su estudio sobre vinculación de la matemática con la realidad, exponen las tendencias del currículum de distintos países sobre “incorporar procesos, competencias, objetivos y/o contenidos que exigen el desarrollo de capacidades para que los estudiantes vinculen sus conocimientos con la realidad” (p. 289).

Desde la política pública chilena, la enseñanza de la matemática se concibe como una disciplina que permite ampliar y comprender la realidad para desenvolverse en la vida cotidiana, desarrollar el pensamiento crítico y autónomo desde la resolución de problemas. La matemática, se trata de un conocimiento y una herramienta que tiene consecuencias favorables en la calidad de vida de las personas (Ministerio de Educación, 2012, 2015 y 2018). Esto resulta importante para el desarrollo de todo el estudiantado y más significativo aún, en la planificación de oportunidades de aprendizaje para aquellos y aquellas estudiantes más vulnerabilizados¹, marginados socialmente, con barreras de acceso, etc. que requieren consolidar su autonomía ante la responsabilidad en la toma de decisiones.

Tercera idea: inclusión y trabajo docente para la preparación de la enseñanza.

¹ De acuerdo con Terigi (2014) “Vulnerabilizados”, es el resultado histórico y reversible que se produce como efecto de una situación de vulnerabilidad: los grupos no son vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están puestos en situación de vulnerabilidad por efectos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la partición política y de desigualdad en el acceso de los bienes culturales”.

Lo anterior permite el tránsito a la discusión sobre la tercera idea fuerza, relacionada con la preparación de experiencias de aprendizaje matemático inclusivas y el rol del profesorado para alcanzar este objetivo. La agenda de Educación 2030 declarada en Incheon el año 2015, representa el compromiso de los Estados con el desarrollo mundial sostenible. Aquí, se posiciona la discusión sobre inclusión como uno de los ejes centrales en la transformación de los sistemas educativos (Opertti, 2017). Contar con una educación que reconozca y valore la diversidad y propicie escenarios de aprendizajes favorables para todas y todos, ratifica el acuerdo de los diversos Estados, entre ellos Chile, con los tratados internacionales que tienen como base los derechos humanos y, en específico, la consideración de niños y niñas como sujetos de derecho (UNESCO, 2017). Se debe garantizar una educación de calidad para todos y todas sin distinción, asegurar los recursos en cada territorio y potenciar el desarrollo profesional docente como mecanismo de defensa, ante la más mínima señal de exclusión e irresponsabilidad sobre los aprendizajes del estudiantado.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas, se traduce, en parte, en la necesidad de contar con educadores y docentes calificados (UNESCO, 2017). En efecto, de acuerdo con la UNESCO (2019), un aspecto para garantizar la inclusión, equidad y calidad educativa radica en atender las demandas y prácticas del profesorado, pues representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes para salvaguardar el acceso y la trayectoria escolar de niños, niñas y adolescentes de un país. En este sentido, docentes son la clave del desarrollo mundial sostenible.

De esta manera, una educación matemática que se defina inclusiva debe prestar atención en aquellas prácticas pedagógicas que favorezcan la exclusión, alberguen desigualdad en el logro de los objetivos de aprendizaje, no respondan a la diversidad y desatiendan las demandas de aquellos grupos de estudiantes más vulnerabilizados por la condición misma de un sistema, de creencias y decisiones pedagógicas ficticias, tensionadas entre las concepciones sobre el alumno ideal, que NO existe, y el choque al enfrentar al alumno real, presente en los jardines infantiles y en las diversas salas de clases (López, 2016). Opertti (2017) señala que las prácticas, creencias, percepciones, representaciones y expectativas docentes son factores que se traducen en inclusión o exclusión educativa y juegan un rol fundamental a la hora de planificar experiencias de aprendizaje. En lo que se refiere a la asignatura de matemática, los trabajos de Godino (2013), Inostroza (2016) e Inostroza-Inostroza (2018) exponen que las creencias pedagógicas sobre esta disciplina y cómo se traduce en aprendizajes reservados solo para algunos o algunas estudiantes que tienen, a juicios de maestros y maestras, las capacidades innatas de acceder a este conocimiento. De

igual modo, Valero, Andrade-Molina y Montecinos (2015), se refieren al fracaso en matemática como una condición misma del sistema, porque docentes aseguran los conocimientos solo para algunos/as privilegiadas que puedan obtener buenos resultados.

En efecto, en cuántas ocasiones se ha escuchado y estudiado el sistema de creencias pedagógicas de los buenos resultados en matemática de niños, por sobre los resultados que podrían alcanzar las niñas; o que algunos estudiantes aprenden matemática porque pueden y otros simplemente no pueden porque no tienen las capacidades para aprender. A modo de ejemplo, los resultados del estudio chileno realizado por del Río, Strasser y Susperreguy (2016), sobre estereotipos de género acerca de la matemática en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras, mostraron que asocian la matemática con el género masculino, lo que se podría traducir como un factor inicial determinante en las brechas de resultados obtenidos en matemática. El informe anual sobre género presentado por la UNESCO (2022) reveló que en los primeros años de enseñanza formal los niños obtienen mejores resultados en matemática que las niñas, pero la brecha desaparece o se invierte en niveles escolares posteriores, aunque las estudiantes tengan mejores resultados en segundo ciclo de primaria y secundaria, continúan con mayores probabilidades de representación en matemática los estudiantes. A pesar de la ventaja, las mujeres aún son propensas a elegir carreras alejadas de las ciencias, lo que indicaría que los prejuicios aún podrían ser un obstáculo para ellas en el campo mismo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática.

Así, mientras que para un sector del estudiantado en nivel inicial y primaria se ponen esfuerzos incommensurables para construir aprendizajes matemáticos, desarrollar habilidades y competencias, a otro sector simplemente se le abandona, subestimando sus capacidades y con tristeza se les informa, se les dice y se les convence de que “no pueden”. Si bien, se destaca la resiliencia de las estudiantes y el buen rendimiento matemático en cursos posteriores a primaria (UNESCO, 2022) y atendiendo al lema de educación de calidad para todos y todas, es importante preguntarse qué ocurre con otras u otros estudiantes que se encuentran desfavorecidos en el sistema escolar o en riesgo de exclusión, como es el caso de estudiantes identificados/as con discapacidad intelectual (DI). Se tiene evidencia de que las oportunidades de aprendizaje matemático para este grupo de niños, niñas y adolescentes en escuelas especiales están asociadas fuertemente al sistema monetario y al conocimiento de los números por sobre otros ejes de esta asignatura (Howard, et al, 2018) y, además, las experiencias planificadas tienden a llegar hasta un nivel de demanda cognitiva de segundo básico, aun cuando el grupo se encuentre en niveles escolares superiores (Rojas, et al, 2021).

De acuerdo con González, et al (2021), la diversidad entre estudiantes puede limitar el acceso de contenidos matemáticos planificados y enseñados. Las diferencias no serían consideradas como una oportunidad, sino como una restricción, una barrera de entrada para la enseñanza de la matemática. Es más, maestros y maestras amparados en la idea de igualdad desde un sentido uniforme, podrían validar la homogenización de propuestas de aprendizaje y estrategias de evaluación con el slogan “debe ser igual para todos”, diseñando sus experiencias de clases con la visualización de ese alumno o alumna promedio que tienen en mente (López, 2016; Aravena, 2021). Si la experiencia no tiene buenos resultados para un grupo de estudiantes entonces se disminuye la exigencia, no se proponen nuevos desafíos y se bajan las expectativas. No obstante, cómo planificar para que todos y todas accedan a la construcción de aprendizaje matemático. Un tema relativo a educación inclusiva en coherencia con la divulgación de las experiencias individuales y colectivas de los y las docentes son las oportunidades de aprendizaje y diversificación de experiencias diseñadas por el profesorado para atender las diferencias, considerando al estudiantado como centro del proceso educativo y poniendo el foco en los aprendizajes, desde un sólido manejo disciplinar, inteligencia y compromiso social con cada uno de sus estudiantes y con el planeta (Opertti, 2019).

Si bien, el Ministerio de Educación de Chile (s.f) propone estrategias para la diversificación, tales como, considerar las características del aprendizaje de la totalidad de estudiantes, priorizar situaciones auténticas y trabajo colaborativo, diseñar actividades de diversa complejidad para trabajar el mismo objetivo, usar recursos didácticos, secuenciar las actividades y valorar el proceso, entre otras; también es cierto, que se debe indagar en las prácticas, experiencias y estrategias implementadas cotidianamente por el profesorado. De tal manera, de rescatar buenas acciones pedagógicas, ejemplificarlas y diseminarlas con la comunidad.

En este escenario, es imperioso reconocer que en las escuelas se produce un saber docente, que no emerge de los libros, de las teorías o del currículum, es un saber que nace de la experiencia misma de la profesión. Como señala Tardif (2014), es un saber que se construye en el marco del ejercicio docente, con el cual se valora y se juzga la práctica cotidiana. Educadores y profesores no son actores neutrales en un sistema educativo, es evidente que el profesorado es el que transmite algo a cada generación sobre la sociedad que se quiere construir, su acción pedagógica se ajusta a ciertas normas, expectativas y aprendizajes incorporados desde su trabajo cotidiano.

Cuestionamientos y reflexiones finales

En una sociedad cada vez más tecnologizada, donde se bombardea con información sobre el comportamiento del mercado, sobre tasas de interés, porcentajes, números, gráficos, etc. y existe la necesidad de equilibrar la enseñanza con los ODS ¿Qué oportunidades de aprendizaje matemático se brindan a todos los y las estudiantes? ¿Cómo se trabaja con otros u otras docentes de distintas áreas de formación para proponer experiencias que signifiquen y tengan sentido? El reto: ¿Cómo abordar de manera transdisciplinaria las demandas de una sociedad y un mundo sustentable? ¿Cómo salir del pensamiento disciplinar-parcelado? ¿Cómo salir de la zona de confort, dejar el miedo que representa hacer las cosas diferentes y atreverse a planificar nuevas propuestas de enseñanza?

Se reconoce a docentes de todos los niveles como sujetos claves en la construcción de experiencias de aprendizaje matemático y fundamentales en procesos de inclusión, eliminando barreras para que todos y todas accedan al conocimiento matemático, consientes de una justicia y compromiso social. Aquí, se transitó en reflexiones sobre para qué planificar y enseñar matemática, atendiendo a la sustentabilidad, autonomía, resolución de problemas e inclusión. Este campo disciplinar constituye un desafío para la reconstrucción de un discurso en formación docente por la connotación social que la cataloga como compleja, de accesibilidad solo para algunos/as y por estar envuelta en creencias pedagógicas que propende la exclusión de su aprendizaje (Inostroza, 2016; Inostroza-Inostroza, 2018).

El compromiso con las demandas actuales y la crisis planetaria exigen una enseñanza que relacione distintas áreas de formación, dejar la parcelación, planificar experiencias de aprendizaje con conocimientos integrados, inclusivas, visualizando los ODS y la resolución de problemas como una oportunidad para construir significados y desarrollar autonomía frente a la responsabilidad en la toma de decisiones. Aquí, de acuerdo con Opertii (2017; 2021), los saberes docentes son fundamentales, no se puede construir una mejor sociedad sin el compromiso y trabajo de ellos y ellas, el profesorado gestiona un currículum que ingresa al aula, diseña las planificaciones de clases y tiene contacto directo con el estudiantado.

Tener malas experiencias, bajos resultados o poca cercanía con la matemática, no representa la justificación para no indagar y reconocer en docentes que enseñan matemáticas prácticas inclusivas que desarrollen autonomía y atiendan la sustentabilidad.

Tampoco pueden convertirse en excusas que terminen reproduciendo planificaciones sin reflexión sobre lo que se dice que se va hacer y lo que se hace. En los estándares chilenos de la profesión docente (2021) se establece la importancia de la planificación y la necesidad de “experiencias de aprendizaje coherentes, progresivas en complejidad, flexibles, cognitivamente desafiantes y diversificadas, de modo de remover las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los/as estudiantes que requieren de apoyos específicos y asegurar la participación de todos en actividades de aprendizaje pertinentes y de calidad” (p.22). Para tal efecto, se vuelve crucial en la formación inicial y continua docente, salir de la zona de confort y reconstruir un discurso matemático sobre su accesibilidad en el aprendizaje, su integración con otras disciplinas y su diversificación en la enseñanza.

Una última reflexión, considerando la importancia de la sustentabilidad y el cuidado planetario, si Mariana o José no saben contar, sumar, dividir, interpretar gráficos, obtener porcentajes, leer la hora, construir tablas de frecuencia, determinar cuántas veces sale cara o sello en el lanzamiento de una moneda, funciones, trigonometría, el teorema de Pitágoras y no saben cuánto vale X; en otras palabras, no saben dónde se sitúa o el campo de acción que tienen con esa matemática en el contexto cotidiano. Entonces, si la sociedad y el profesorado se rinden y no se generan reales oportunidades de aprendizaje matemático ¿Qué decisiones autónomas puede tomar Mariana o José para resolver problemas? ¿Qué responsabilidad pueden asumir ante esas decisiones? ¿Qué hacen docentes y educadores/as por el aprendizaje matemático de Mariana y José? ¿Qué hace la sociedad? ¿Qué hace la escuela? ¿Qué hacen las universidades? ¿Qué hacen los órganos Estatales por Mariana, José? O, por el contrario, si en la actualidad, Mariana y José son docentes ¿Qué experiencias de aprendizaje pueden planificar? ¿Se reconoce que Mariana y José tienen conocimientos y experiencias que aportar? ¿Se les da la tribuna que les corresponde? ¿Se rescatan sus prácticas pedagógicas desde las salas de clases y que se encuentran en sintonía con la sustentabilidad?

Referencias

Agencia de la Calidad. (2020). TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias. Presentación Nacional de resultados, diciembre 2020. Disponible en: https://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_TIMSS_2019_version_extendida_final.pdf.

- Alsina, A. (15 de julio, 2022). Estrategias y recursos para la planificación, gestión y evaluación de actividades matemáticas competenciales en conexión con la sostenibilidad [Conferencia]. En Webinar Educación Estadística y Desarrollo Sostenible: Conectando Desafíos en el Aula Escolar. Organizado por la Facultad de Educación UC, Campus Villarrica y Universidad Católica de la Santísima Concepción. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=m-JrHWzAq-w>
- Alsina, A. y Calabuig, J. (2019). Vinculando educación matemática y sostenibilidad: implicaciones para la formación inicial de maestros como herramienta de transformación social. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*. Vol 1 (1). Disponible en: https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1203
- Aravena, A. (2021). En la búsqueda de docentes inclusivos. Trabajo final no publicado seminario educación inclusiva. Doctorado en Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Ball, D.L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, OEI.
- Calabuig, T. (2017). Connexions entre educació matemàtica y educació per a la sostenibilitat: definició d'un perfil de mestre de matemàtiques. Tesis doctoral. Universitat de Girona. Girona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/401745>
- Calabuig, T., Alsina, Á., y Geli, A. M. (2017). Definición de un perfil de maestro de matemáticas en concordancia con la educación para la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, N° Extra 2017, 281-286.
- CEPAL. (s.f). Objetivos de desarrollo sostenible. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>.
- del Río, M., Strasser, K, y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kinder, sus familias y educadoras. *Calidad en la educación*, (45), 20-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Estándares de la profesión docentes. (2021). Marco para la Buena Enseñanza. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/mbe/>
- Godino, J. (Ed.). (2003). Didáctica de las matemáticas para maestros. Granada: Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Recuperado de http://www.ugr.es/~igodino/edumatmaestros/manual/9_didactica_maestros.pdf

- González, J., González, A., & Cifuentes, J. (2021). Inclusive mathematics education: possibilities and approaches to a master's program in Boyacá (Colombia). *Información tecnológica*, 32(2), 131-142. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200131>
- Howard, S., San Martín, C., Salas, N., Blanco, P., y Díaz, C. (2018). Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 197-219.
- Inostroza-Inostroza, F. (2018). Creencias pedagógicas respecto de las dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas desde la perspectiva de las educadoras diferenciales en una escuela pública de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 265-286. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.13>
- Inostroza, F. (2016). Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: Subjetividades y saberes en aulas heterogéneas. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 223-241. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400012>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, Nº27, 35-52. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15034>
- López, R y Guerra, P. (mayo, 2017). Enseñanza de la matemática para la justicia social. Experiencia IFD de pando – Universidad de Kennesaw, EEUU. [Comunicación Breve]. En SEMUR, Sociedad de Educación Matemática Uruguay (Ed.), *Actas del 7° Congreso Uruguayo de Educación Matemática* (pp. 245-252). Montevideo: Sociedad de Educación Matemática Uruguay. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/18017/1/Lopez2017Ense%C3%B1anza.pdf>
- Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis* (Santiago), 8(23), 119-138. Recuperado en 16 de julio de 2022, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006&lng=es&tlng=es
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f). Diversificación de la enseñanza. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/diversificacion-de-la-ensenanza-2/>
- Ministerio de Educación. (2012). Bases curriculares primero a sexto básico. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Bases curriculares de 7° a 2° medio. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>

- Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares de educación parvularia. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/descarga-las-bases-curriculares-la-educacion-parvularia-2018/>
- Niss, M. (2001). Issues and Problems of Research on the Teaching and Learning of Applications and Modelling. En J. F. Matos, W. Blum, K. Houston & S. Carreira (eds.). Modelling and Mathematics Education. International Conference on the Teaching of Mathematical Modelling and Applications, ICTMA 9: Applications in Science and Technology (72-89). Chichester: Horwood Publishing
- Pérez, Y; y Beltrán, C. (2011). ¿Qué es un problema en matemática y cómo resolverlo? Algunas consideraciones preliminares. EduSol. 11(34). 78-84. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748673009.pdf>.
- Opertti. R. (2021). Diez pistas para repensar el currículum. Reflexiones en Progreso sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación, No. 42. Ginebra, UNESCO-IBE. Disponible en: <http://inprogressreflections.ibe-unesco.org/ten-clues-for-rethinking-curriculum/>
- Opertti. R. (2017). Capítulo 3. Educación Inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina. Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina. Néstor López, Renato Opertti y Carlos Vargas Tamez (Coord.). Paris: UNESCO. Disponible en : https://orei.redclade.org/post_analisis/el-curriculo-en-la-agenda-educativa-2030/
- Pacto Educativo Global. (2019). Disponible en <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>
- Parra-Sandoval, H., y Villa-Ochoa, J. A. (2017). Vinculación de las matemáticas con la realidad. Implicaciones en la conformación del pensamiento profesional del docente. Revista Paradigma, 38(1), 288-311. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p288-311.id611>
- Rojas, F; San Martín, C; Cáceres, A; Ramírez, Ch; Vega, V; Martínez, M, & Paniagua, X. (2021). Oportunidades de Aprendizaje Matemático para Estudiantes con Discapacidad Intelectual en Escuelas de Educación Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, 27, e0122. Epub March 22, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0122>
- Sánchez, S. (2017). Autonomía mediante la resolución de problemas. [Tesis para optar al grado de Magister] en Educación. Universidad del Cauca, Colombia. Disponible en chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://repositorio.unicauca.edu.co:80

80/bitstream/handle/123456789/530/AUTONOM%C3%8DA%20MEDIANTE%20RESOLUCI%C3%93N%20DE%20PROBLEMAS.P.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tardif, M. (2014). Los Saberes Docentes y su Desarrollo Profesional. Ediciones Narcea: España

Terigi, F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En. Feijoó y Poggi, Educación y políticas sociales. IIPE – UNESCO, Buenos Aires. UNICEF FLACSO Argentina

(2017) Políticas educativas para transformar la escuela secundaria. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313182059_Educacion_y_politicas_sociales_Sinergias_para_la_inclusion

UNESCO. (2015). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://es.unesco.org/sdgs>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Paris, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

UNESCO. (2019). Docentes. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/docentes>

UNESCO. (2022). Deepening the debate on those still left behind. Disponible es: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>

Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) (2019). Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140166_recurso_pdf.pdf

Tan, P., y Padilla, A. (2019). Prospective Mathematics Teachers' Engagement with Inclusive Equity: An Exploratory Case Study in Anti-ableist Sociopolitical Grounding. Teaching and Teacher Education, 86, 102853. doi: 10.1016/j.tate.2019.06.007. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X18314203>

La encrucijada de la enseñanza por indagación con mínima intervención docente, análisis y propuesta

Carolina Santibáñez
Universidad Mayor, Chile
carolina.santibanez@umayor.cl

Resumen

Numerosas investigaciones han demostrado que las metodologías de enseñanza con mínima intervención docente, que buscan el aprendizaje por medio del descubrimiento del alumnado, tienen peores resultados que aquellas que se dan por medio de la enseñanza explícita. Dentro de estas metodologías constructivistas encontramos la Enseñanza de las Ciencias Basadas en Indagación.

En una evaluación detallada del ciclo de aprendizaje propuesto por ECBI Chile, se relevan sus fortalezas en cuanto a la posibilidad de un aprendizaje más significativo y motivador, que al mismo tiempo favorece la comprensión de la naturaleza de las ciencias por medio de la exploración y que permite desarrollar habilidades y actitudes vinculadas a esa área del conocimiento. A pesar de esas virtudes, se plantea también que la disminuida figura del docente se presenta como una posible falencia del método de indagación y, por ende, se propone una etapa adicional al ciclo donde se incorpore la enseñanza explícita como elemento fundamental que permita conceptualizar, estructurar, ampliar y ensayar los nuevos conocimientos previo a su aplicación.

Palabras claves

Paradigma constructivista, Aprendizaje por descubrimiento, Enseñanza de las ciencias basadas en Indagación, Enseñanza Explícita.

Desde que el paradigma constructivista se instaló en la base de las nuevas metodologías didácticas, diversas propuestas de enseñanza-aprendizaje han surgido buscando organizar las prácticas pedagógicas en pasos o hitos que favorezcan a lograr un aprendizaje efectivo. Tras ya varios años de aplicación de diversas metodologías, comienza a surgir evidencia de que no todas las propuestas logran los objetivos pedagógicos esperados y que incluso, sus

resultados pueden estar muy por debajo de los logrados con las antiguas estrategias de transmisión de los conocimientos.

En el caso específico de la enseñanza de las ciencias, los métodos de enseñanza por descubrimiento y los basados en indagación están en entredicho. Tal como lo resume Paul Kirschner:

En un estudio muy importante, los investigadores no solo trataron de verificar si los estudiantes de ciencias aprendían más mediante el aprendizaje por descubrimiento en comparación con el aprendizaje mediante la enseñanza explícita, sino que, además, si una vez que el aprendizaje había tenido lugar, la calidad de éste era distinta. Los resultados fueron inequívocos: la enseñanza directa con un alto grado de orientación, incluyendo ejemplos, se tradujo en un aprendizaje mucho más vasto que el adquirido mediante la enseñanza por descubrimiento. (Kirschner, 2018)

Pero ¿cómo es esto posible? ¿Por qué podría suceder que teniendo un estudiante más protagonista, constructor de su propio conocimiento, su resultado de aprendizaje aún no alcanza las metas propuestas? ¿Las propuestas de enseñanza y aprendizaje constructivista se están perdiendo de algo? ¿La implementación de dichas metodologías no es la apropiada? ¿Los docentes desconocen cómo llevar a cabo estas propuestas? Es probable que la respuesta sea multifactorial, pero en las siguientes líneas se buscará evaluar la metodología de la Enseñanza de las Ciencias Basadas en Indagación (ECBI) para encontrar luces que permitan evidenciar oportunidades de mejora y perfeccionar el ciclo de enseñanza-aprendizaje lo que, probablemente, pueda extenderse también a otras metodologías activas de poca intervención docente.

Para comenzar es necesario comprender que el paradigma constructivista del aprendizaje es la base de la enseñanza por descubrimiento y de la metodología de indagación para la enseñanza de las ciencias, entre otras propuestas metodológicas. Enseñar sobre este enfoque ha puesto al aprendiz al centro y forzado a buscar estrategias de enseñanza que permitan el acercamiento genuino del estudiante sobre el objeto de estudio, dado que, desde el constructivismo suponemos que:

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre

la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007)

Teniendo en vista entonces que será el aprendiz quien deba tener directa relación con su entorno u objeto de estudio para construir su conocimiento, se ha instalado el desafío de situar al docente como un guía que permite esa interacción con la realidad y acompaña el momento del aprendizaje. De ahí nacen distintos modelos metodológicos que buscan que los docentes cuenten con una estructura que les permita organizar la planificación de sus unidades didácticas, cumpliendo con algunos momentos claves para lograr los objetivos de aprendizaje.

En este contexto toma relevancia la indagación como una herramienta metodológica para la didáctica de las ciencias.

Esta propuesta tiene su origen a principios del Siglo XX cuando John Dewey recomienda favorecer las actividades experimentales como una forma de acercar al mundo científico a los estudiantes de preescolar hasta secundaria y en el 2012 se consolida en Chile el modelo de ECBI en un ciclo de aprendizaje con fases y roles explícitos para llevarlo a las salas de clases.



Imagen 1 (ECBI Chile , 2020)

Desde ECBI Chile se propone una secuencia de 4 fases para llevar la indagación al aula. Estas comienzan con una focalización, donde el docente es un guía que promueve la activación de conocimientos previos y entrega un contexto que motive la indagación y la inserte como una herramienta con la que los estudiantes puedan responder preguntas iniciales sobre el

contenido. Luego se da una etapa de exploración donde el estudiante tiene la oportunidad de relacionarse de manera directa con el fenómeno a estudiar y es necesario que el docente pueda facilitar las experiencias que permitan la investigación, observación, experimentación o exploración. Una vez realizada esta etapa, se propone una fase de reflexión en la cual nuevamente los estudiantes son protagonistas pudiendo compartir sus nuevos aprendizajes, debatiendo con sus pares e interpretando la información recabada. En este punto el docente es una guía que ayudará a modelar y usar un lenguaje científico que permita conectar lo realizado con los conceptos de ciencias. Para terminar, el ciclo presenta una fase de aplicación donde los estudiantes consoliden lo aprendido.

En la imagen 1 se identifican con una *E* los momentos que deben ser conducidos principalmente por los estudiantes y con una *D* aquellos que protagonizará el docente. Analizando el modelo del ciclo, podemos evidenciar que el rol docente es de mínima intervención pudiendo involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las fases iniciales y luego como un guía al momento de la reflexión, pero son los estudiantes quienes tienen la responsabilidad de consolidar sus aprendizajes por medio de lo experimentado. De hecho, esta etapa del ciclo está descrita en ECBI Chile como la instancia donde “los estudiantes comunican sus ideas, explican sus procedimientos y este momento ayuda a consolidar los aprendizajes. Para los profesores, este es el período en el cual tienen que guiar a los estudiantes mientras ellos trabajan en la síntesis de sus pensamientos e interpretación de sus resultados” (ECBI Chile, 2020).

Podríamos decir entonces que esta metodología de enseñanza y aprendizaje encaja a la perfección con un paradigma constructivista y en gran medida, con un enfoque de aprendizaje por descubrimiento. Entonces, ¿Cuál es el problema con la propuesta? Básicamente la piedra de tope está en que se han analizado numerosos estudios, en los que se comparaba el aprendizaje por descubrimiento (definido como enseñanza no guiada basada en problemas) con modalidades de enseñanza guiada. Rich Mayer (2004) fue uno de los principales responsables de este metaanálisis y concluyó que “el debate acerca del descubrimiento se ha repetido numerosas veces en el ámbito de la educación, pero que cada vez la evidencia de las investigaciones se ha inclinado a favor del método de aprendizaje guiado” (Kirschner, 2018)

En contraposición a estos datos, también tenemos evidencia de que la indagación como estrategia metodológica para la enseñanza de las ciencias ha dado frutos, principalmente en el desarrollo del pensamiento activo y la posibilidad de que los estudiantes aprendan a sacar conclusiones a partir del análisis de datos.

Daphne Minner, Abigail Jurist Levy y Jeanne Century (Minner, 2010) realizaron una síntesis de los resultados encontrados entre los años 1984 y 2002 que se refieren al impacto de la enseñanza de ciencias basada en la indagación en estudiantes desde los cinco hasta los 12 años (K-12). Entre los 138 estudios analizados, varios de ellos indican una tendencia positiva para las prácticas basadas en la indagación, particularmente las que hacen énfasis en el pensamiento activo y en las que los estudiantes obtienen conclusiones de los datos. (Reyes-Cárdenas & Padilla, 2012)

Pero lo cierto es que si bien la propuesta tiene amplias ventajas a las que se harán referencia en este artículo, aún se hace necesario la búsqueda de oportunidades de mejora que se traduzcan en resultados de aprendizaje más alentadores, ya que, como lo expuse en un artículo anterior, según los resultados de las evaluaciones científicas estandarizadas como PISA y TIMSS que se aplican en nuestro país, aún lo logrado está muy por debajo de lo esperado. (Santibáñez, 2020)

Entonces, tal como lo menciona Kirschner (2018) los estudios arrojan que siguen siendo más eficientes las metodologías que tienen mayores oportunidades de instrucción directa y enseñanza explícita. Por lo mismo, la disminuida figura del docente en la propuesta de ECBI podría tener directa relación con las falencias del método en cuanto al logro de los resultados del aprendizaje. En concordancia con lo inferido, Kirschner menciona que:

Las investigaciones han demostrado que cuando los alumnos intentan aprender en clases donde se aplican métodos basados en el descubrimiento o donde la retroalimentación es mínima, suelen sentirse desorientados o frustrados, y esa confusión puede llevarlos a formular concepciones erróneas. (Kirschner, 2018)

Esto también tiene una explicación en cómo aprenden nuestros estudiantes en cuanto al uso de sus recursos cognitivos al momento de procesar nueva información. Cuando nuestros niños y niñas aprenden, necesitan utilizar su memoria de trabajo u operativa para almacenar temporalmente la información mientras la procesan y logran relacionarla con estructuras existentes en la memoria a largo plazo. Este proceso requiere de una carga cognitiva para el aprendiz, la cual tiene una capacidad limitada. Al sobrecargarse la memoria de trabajo podría verse perjudicado el proceso de aprendizaje. (Imagen 2)

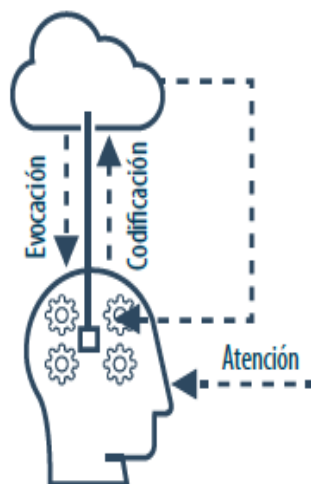
TEORÍA DE LA CARGA COGNITIVA: UN MODELO

Memoria a largo plazo (MLP)

Es donde la información es almacenada como esquema mental. La capacidad de la MLP no tiene un límite conocido.

Memoria de trabajo (MT)

Es donde la información es procesada. La MT puede procesar ± 4 ítems o elementos de información al mismo tiempo.



Entorno

Es desde donde obtenemos la información para aprender. Cada ítem de información nueva ocupa 1 espacio en la MT.

Cómo optimizar el uso de la MT

La MT se optimiza cuando el alumno cuenta con esquemas mentales relevantes en la MLP. Un esquema contiene varios ítems de información, pero solo ocupa 1 espacio en la MT.

En la secuencia de indagación que se está analizando, ésta sobrecarga podría darse si la etapa de exploración está muy distanciada de los conocimientos previos de los estudiantes y/o posterior a la experiencia exploratoria y su reflexión, no se hace una vinculación explícita con la idea central a la cual se pretende llegar y en cambio, se espera que los estudiantes logren hacer esta vinculación de manera autónoma.

En ese sentido, tomando en cuenta la teoría de la carga cognitiva y la premisa de la construcción del conocimiento como un proceso personal del sujeto, podríamos deducir que gran parte de nuestros estudiantes no lograrán el objetivo de aprendizaje de manera autónoma por medio de la experiencia directa. Probablemente los nuevos aprendizajes que se den de esta forma o con mínima intervención docente, no cubrirán por completo los planteados como meta de la clase ni los que posteriormente tendrán que aplicarse y ser evaluados. Es aquí donde cobra sentido el rol docente como un puente que logra dar forma y consolidar las incipientes teorías iniciales o específicas de los estudiantes a partir de su indagación y ayuda a conceptualizar, nivelar, practicar y profundizar y expandir el nuevo conocimiento. Específicamente en el ciclo de aprendizaje propuesto por ECBI, para lograr darle sentido a las experimentaciones y conducirlos a la comprensión de las grandes ideas científicas será necesario que los docentes vinculen explícitamente ambos momentos de la clase. (experimentación y reflexión). “Hacer explícito el contenido explicando, modelando

y entregando ejemplos cuidadosamente secuenciados puede ayudar a garantizar que los estudiantes no se sientan abrumados.” (Deans for Impact, 2019)

Esto sucede principalmente porque la metodología de indagación busca poner al estudiante como protagonista de sus aprendizajes y darle la oportunidad de enfrentarse al análisis autónomo de su entorno u objeto de estudio, asemejando el camino que deben realizar los científicos o cualquier mente curiosa que busca conocer su entorno, sin embargo, no es posible llevar el trabajo de un científico, tal cual como pasaría en un ambiente de investigación, al aula, ya sea por la brecha entre el estudiante con el objeto de estudio o como por el hecho de que debemos enseñar ideas científicas que ya fueron formuladas por otros e incluso, muchas de ella pudieron tardar años o siglos en llegar a ser lo que son hoy. Eso sin contar además que estas ideas forman parte de un currículum escolar y se enmarcan en una propuesta disciplinar producto de una transposición didáctica por lo que no todas las conclusiones que se produzcan de las experimentaciones serán útiles en el contexto de aula. En resumen, podemos simular un entorno de investigación con nuestros estudiantes y estimular a que puedan establecer conclusiones de manera autónoma, pero será, cuando menos muy difícil que sus exploraciones conduzcan al conocimiento científico que deben aprender.

Esto no significa que el modelo de indagación u otras metodologías de enseñanza-aprendizaje similares sean infructuosas. Muy por el contrario, el paradigma constructivista y las metodologías que han surgido a partir de él han relevado la importancia de la motivación e involucramiento activo de los procesos cognitivos de los aprendices en las clases y ha puesto en evidencia el innegable hecho de que el conocimiento es resultado de una construcción personal y única. Motivar a los estudiantes, darle sentido a lo que aprenden y vincularlo con sus intereses también ayudará a disminuir la carga cognitiva de los aprendices, favorecerá el involucramiento de estos en su propio aprendizaje y contribuirá a la exitosa transferencia a contextos reales.

Es preciso atender a la naturaleza organizada de los conocimientos y de los contenidos a impartir, porque de ello depende que establezcamos una relación con los organizadores previos que permitan estructurar los contenidos nuevos y, por otro lado, permite que la asimilación sea significativa si los contenidos son significativos y funcionales. (Martín, 1998)

En ese sentido, la focalización como etapa inicial del ciclo indagatorio, es muy atinente para lograr aprendizajes significativos. Utilizar preguntas contextualizadas y hacer predicciones que logren relacionar el objetivo de aprendizaje con el conocimiento que tienen los estudiantes de él, posibilita el involucramiento consciente del alumno/a, despierta su interés y motiva su posterior indagación favoreciendo así el logro de la meta.

Otra fortaleza del método indagatorio está en la misma etapa de exploración, es aquí donde se desarrollarán competencias propias del quehacer científico y se irán forjando las actitudes de la disciplina para lograr la alfabetización científica del alumnado. El pensamiento crítico, la capacidad de asombro, el hacerse preguntas del entorno y otro amplio listado de actitudes y habilidades fundamentales para el SXXI y de la alfabetización científica, no se podrían desarrollar tan fuertemente si los estudiantes no pudiesen llevar una metodología de indagación al aula.

La exploración comprendida en indagación como la etapa de observación e inferencia del objeto de estudio también se hace cargo de las concepciones alternativas de los aprendices y que estas tengan oportunidad de ser visibles en las aulas y reemplazadas por ideas científicas más aceptadas. Este cambio de ideas se hará de manera permanente y profunda en tanto se dé un conflicto cognitivo, donde las antiguas concepciones no sean suficientes para dar respuesta a los nuevos desafíos (Arillo, 2013). Por lo mismo, la posibilidad de experimentar, observar y explorar el objeto de estudio será crucial para favorecer esas experiencias que influyan el cambio esperado de las concepciones iniciales.

Por último, la etapa de aplicación será la encargada de consolidar el aprendizaje y transferirlo a nuevos contextos para posibilitar su uso en situaciones reales.

Entonces, ¿En qué etapa estará la enseñanza explícita en este caso?

La mayoría de las secuencias de enseñanza-aprendizaje sugieren comenzar nuestra unidad didáctica con la activación de los conocimientos previos de los estudiantes para luego enseñar el nuevo contenido y que posteriormente se conduzca a la práctica y aplicación de lo aprendido. En el caso de la metodología de indagación no es posible seguir este mismo camino puesto que uno de los propósitos de la propuesta es acercar a los estudiantes a la naturaleza de las ciencias y desarrollar habilidades y actitudes que les permitan crear conocimiento a partir de la exploración de su entorno, por lo que es fundamental mantener la etapa de exploración autónoma, poco o medianamente guiada por medio de preguntas para lograr instalar las primeras ideas asociadas al nuevo conocimiento. Entonces,

comprendiendo la relevancia de la enseñanza explícita para el logro de los aprendizajes, en esta estructura de clases esta estrategia no se debería abandonar si no que la sugerencia está en trasladarla al momento posterior a la exploración y reflexión.

En el caso de la Enseñanza de las Ciencias Basadas en Indagación entonces, la enseñanza explícita debería incorporarse como una fase más del ciclo posterior a la fase de reflexión. Esto se debe mantener independiente de si se desea llevar a cabo una indagación más guiada, abierta o acoplada. En todos los casos el docente debe vincular efectivamente la exploración y las inferencias que se desprendan de ella, con el objetivo de aprendizaje. En este punto también se conceptualizarán los saberes necesarios, se le dará sentido a lo indagado y se practicará el nuevo conocimiento. De esta manera la secuencia de enseñanza-aprendizaje quedaría como se propone en la imagen 3.



Imagen 3: Santibáñez, C. (2022)

Finalmente y comprendiendo la relevancia que ha demostrado tener la enseñanza del docente para el logro de los aprendizajes y lo crucial de considerar no sobrecargar cognitivamente a los estudiantes, el modelo propuesto en la imagen 3 lograría una eficaz adaptación de la metodología de indagación para la enseñanza de las ciencias, manteniendo sus características principales y ventajas para el aprendizaje de las grandes ideas de y sobre

la ciencia e incorporando modificaciones menores pero que podrían llegar a ser sustanciales para el logro de los aprendizajes.

Una adaptación similar a ésta podría ser incorporada en diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje cuyas ventajas son cuantiosas para el desarrollo de habilidades y actitudes, pero que necesitan fortalecer sus resultados en cuando a la consolidación de ideas y relevar la enseñanza explícita y el rol del docente como estrategia para alcanzar los objetivos propuestos.

Referencias

- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (agosto de 2007). *Constructivismo: Orígenes y Perspectiva*. Obtenido de Sistema de Información Científica Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Arillo, E. F. (2013). *Las ideas «científicas» de los alumnos y alumnas de Primaria: Tareas, dibujos y Textos*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid .
- Braithwaite, D. (agosto de 2020). *Teoría de la carga Cognitiva: Una guía para el profesor*. Obtenido de Aptus Chile : <https://aptus.org/publicacion/infografia-teoria-de-la-carga-cognitiva-una-guia-para-el-profesor/>
- Deans for Impact. (2019). *Aptus.org*. Obtenido de La Ciencia del Aprendizaje: <https://aptus.org/publicacion/articulo-la-ciencia-del-aprendizaje/>
- ECBI Chile . (22 de septiembre de 2020). *ECBI Chile* . Obtenido de <http://www.ecbichile.cl/home/>
- Harlen, W. (2015). *Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Basadas en la Indagación*. Uruguay.
- Kirschner, P. (2018). El Aprendizaje por Indagación no es la Solución . *Reserarch ED*.
- Martín, J. R. (1998). MÉTODO DE ENSEÑANZA. APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA POR DESCUBRIMIENTO. *Aula Abierta* , 123-147.
- Padilla , K., & Reyes-Cárdenas , F. (2012). *La Indagación y la Enseñanza de las Ciencias*. México.
- Reyes-Cárdenas, F., & Padilla, K. (2012). *La Indagación y la enseñanza de las ciencias* . México.
- Santibáñez, C. (2020). La Indagación en el aula, ¿Qué falta por hacer?" . *Revista Académica Pedagogía en Educación Parvularia. Universidad Mayor* , 49-54.

Aprender al exterior

Lorena Vásquez Valenzuela

Universidad Mayor, Chile

Lorena.vasquez@umayor.cl

"La mejor escuela es la sombra de un árbol".

Rosa Sensat (1873-1961)

Resumen

El sistema educativo en nuestro país mayoritariamente muestra una estructura bastante rígida y tradicional sin grandes cambios desde el siglo pasado, a pesar de existir variadas modalidades curriculares, metodologías y otras innovaciones en las diferentes áreas que nos han posibilitado mejorar e innovar, aún carece de algunos aspectos significativos principalmente para la educación parvularia como es el aprendizaje al aire libre. Propuesta educativa antigua, que se inicia con los precursores de la educación parvularia, planteamiento que invita a ver los espacios exteriores y naturales como una fuente de riqueza para el aprendizaje, la exploración, empatía, bienestar, salud, convivencia, valoración y cuidado por el medio natural. La educación de los niños y niñas debe ser integral, esto implica ofrecer múltiples posibilidades y escenarios de acción, para que esto ocurra se necesitan educadores responsivos a estas necesidades, que abran las puertas de sus aulas, valorando el protagonismo de los niños y toda la riqueza que existe afuera, ya sea en los patios como en espacios contiguos al jardín infantil.

Palabras Claves

Aprendizaje, aire libre, naturaleza, niños y niñas.

La presente reflexión se inicia luego de estar confinados en unas cuantas paredes, querer salir, no poder y así comenzar a mirar la vida desde otra perspectiva y valorar la libertad y experiencias al aire libre de las que todos sin excepción, niños y adultos fueron privados producto de la pandemia SARS COVID-19 y la invisibilidad en las decisiones de las

autoridades respecto a las necesidades de aire libre principalmente de la infancia, priorizando a adultos mayores por sobre los niños en las autorizaciones o permisos diarios para salir en épocas críticas. Todo lo que se ha vivido de manera tan inesperada permitió o en algunos casos posibilitó reafirmar convicciones o dar la oportunidad de hacerse conscientes y valorar el exterior, visibilizando la importancia de mantener una vida saludable en contacto con el entorno natural, permanecer al aire libre, posibilita por una parte favorecer el estado de bienestar, así como a la vez, reconocer la necesidad imperiosa de conectar a los niños con el cuidado del ambiente y de la naturaleza para la supervivencia, felicidad y la salud de todas las personas.

Sumado a este escenario complejo y extenso, respecto a lo que significa una vida saludable y gozar del espacio exterior, es que se invita a reflexionar sobre qué está ocurriendo en el contexto educativo.

Desde hace décadas los niños y niñas disponen de menos tiempo y oportunidades para estar en contacto con la naturaleza y jugar al aire libre por diversos motivos, exceso de trabajo de los padres o cuidadores primarios, constructos personales obsoletos de educadores como creer que el aprendizaje solamente ocurre en el aula, crecimiento de las ciudades, reducción de espacios amplios en los barrios por la expansión de construcción de viviendas, temor a la delincuencia y migración. Todas las aprehensiones mencionadas son válidas desde la mirada de los adultos. Es sabido que la infancia es una etapa de descubrimiento, exploración, interacciones y movimiento que invita a la educación parvularia a responder a estas características.

Al leer la literatura se encuentran constructos que obstaculizan así como otros que favorecen la decisión de diseñar experiencias al aire libre o simplemente hacer que los niños salgan a explorar al exterior, por otra parte si se preguntará a los niños y niñas, inmediatamente se evidenciaría su interés por descubrir, teniendo el mundo en sus manos, su mirada singular, interés si hay convocatoria o la invitación por parte de las familias así como del contexto educativo sin duda la respuesta será positiva, ellos siempre preferirán salir, estar en el patio del jardín, ir a una plaza, pasear por un cerro, pasear por la calle, o encontrarse en cualquier espacio que favorezca el descubrimiento y el libre movimiento.

La región metropolitana es un reflejo de la desigualdad, así lo refleja el Ministerio de Desarrollo Social y Familia en la Encuesta de Bienestar Social (EBS) que levantó información respecto de las experiencias y la calidad de vida que tienen los habitantes en diferentes áreas como ingreso económico, Trabajo, Vivienda, Estado de Salud, Balance vida y trabajo, Educación, Relaciones Sociales, Compromiso cívico y gobernanza, Calidad del medio ambiente, Seguridad personal, y Bienestar subjetivo. De oriente a poniente, de norte a sur,

se encuentra el mismo fenómeno respecto a la necesidad de juego libre y contacto con la naturaleza como fuente de aprendizaje. Determinado por los tipos de construcciones en pequeños territorios, la gran cantidad de habitantes de zonas urbanas, con viviendas cuadrículadas y asfaltadas, donde familias viven en espacios cerrados muchas veces carentes de luz natural, rodeados de muebles, pantallas y juegos electrónicos. Otros niños teniendo espacios más amplios viven sobrecargados por los deberes y las actividades extraescolares, que en ocasiones ni siquiera ellos eligen, sino que sus padres los matriculan en una intención de llenar sus días con experiencias que al no responder al interés de los niños y niñas pasan a ser obligatorias y poco significativas, se desplazan en transporte escolar y/o automóvil bastante tiempo distribuyendo posteriormente su tiempo libre entre responsabilidades escolares, la consola, y el centro comercial. (Freire, 2011) Basta con ingresar a uno de estos lugares y observar cómo se han convertido en un espacio de paseo familiar, los que constituyen un mínimo atractivo para los niños más pequeños. Sumado a esto la escasa o nula vida de barrio, la reducción de la familia, sin hermanos, vecinos o primos con quien jugar como ocurría hace un par de décadas atrás.

Los establecimientos educativos para la primera infancia en general cumplen con un común estándar de mobiliario, están equipados con mesas y sillas para cada niño, lo que viene desde la tradición histórica de las primeras escuelas, donde el mobiliario estaba pensado para que los niños aprendieran o rindieran, siendo espectadores de lo que el educador realiza, “trabajar”, sentarse y producir, en otras palabras hacer “algo” y tener un producto o evidencia, siendo que el paradigma es claro respecto al protagonismo y la concepción de niño activo y sujeto de derechos. Desde antes del siglo XVIII con Pestalozzi se releva una perspectiva humanista y crítica vigente en los fundamentos de las Bases Curriculares actuales del nivel. La contribución de su método posibilita la reflexión de los educadores respecto a que “utilizar al niño para la realización del sueño del adulto, hacia el entendimiento del poder que tiene el niño y la niña para construirse, lo que actualmente impacta en la promoción de pedagogías libres, orientadas a la autonomía, basadas en el respeto al ritmo del niño, donde el adulto (docente, cuidador) se adapta al niño y no al revés (Pestalozzi, 1807; Soëtard, 1994 en Correa et al., 2021). Por otra parte, Montessori enfatiza en la importancia de la educación sensorial debido a que en la infancia siempre se apela a los sentidos, donde se educa su sensibilidad, la naturaleza posibilita afinar la capacidad de percepción sensorial (L’ecuyer, 2021)

El aprendizaje tal como señalan nuestras Bases Curriculares (2018) en sus objetivos debe ser activo, los niños y niñas necesitan explorar, desarrollar su curiosidad y creatividad, lo que no se condice con el aula tradicional. Donde priman las mesas y sillas, materiales que no se encuentran visibles ni a su altura y paredes con decoración en vez de ambientación

que incide en el proceso de sentido y significado. El Museo de la Educación Gabriela Mistral exhibe este tipo de mobiliario lo que hace pensar en la paradoja, está en un museo que recuerda eventos, acciones y realidades que hemos vivido, pero aún no se han superado en su totalidad.

El elemento esperanzador está en la formación de las futuras generaciones de educadores, en el cambio de metodologías, no se puede señalar que son nuevas debido a que los precursores de la educación como antes se señalaba ya visibilizaban al niño como un ser único que debe aprender en contacto con lo que le rodea.

La experiencia internacional lleva bastante tiempo empleando la educación al aire libre como es el caso de Dinamarca donde las escuelas bosques existen desde la década del 50 o Escocia donde este cambio está presente y ha actuado como un recordatorio de que el aprendizaje fuera del salón de clases puede ser en los terrenos de la escuela o localmente, así como también en centros residenciales al aire libre (Higgins, 2010), así también Nueva Zelanda impulsa el juego de los niños al aire libre, cautelando el riesgo y el beneficio de aprender en espacios naturales. En nuestro país existen jardines donde las aulas no son del modelo convencional y los niños aprenden en el exterior, con patios llenos de oportunidades desde el ámbito privado como las escuelas bosques en Valdivia y las escuelas Mar en Maitencillo, entre otras localidades. También desde el ámbito público existe el trabajo colaborativo con fundaciones que han posibilitado instalar el proyecto naturalizar, patio vivo, entre otras iniciativas que se instalan en la red pública. Un ejemplo concreto para decir la antigüedad es la propuesta en el planteamiento de Federico Froebel en el siglo XIX. Entiende la escuela como un lugar ambiental donde el niño tiene que explorar para aprender, el señalaba a la naturaleza como el mejor medio de aprendizaje, donde el juego y la manipulación adquiere valor educativo. El contacto con los objetos, materiales y elementos encontrados en la naturaleza posibilitan la expresión del yo infantil. Siendo la naturaleza el mejor recurso para estimular el bienestar y la imaginación de los niños. (Berger, 2000)

La pandemia aportó negativamente a este proceso, hoy los niños tienen muchos amigos virtuales y pocos reales, lo que constituye un atentado a su desarrollo general, y específicamente a su desarrollo emocional y la formación personal y social que debe ocurrir exclusivamente en la interacción con un otro. A pesar de que la Convención de los Derechos de los niños rige en nuestro país desde la década de los 90, (Unicef, 1990) la opinión de los niños es escueta, así como la declaración de preferencias o necesidades. Existe desconocimiento en el plano social y familiar de lo que es significativo que es pasar tiempo con los niños y niñas y la valoración del juego como la actividad más seria e importante en la vida de estos, tal como los beneficios desde la perspectiva del apego al involucrarse en esta actividad innata para ellos (Maturana, 2003), los tiempos de jugar, acompañar, estar,

pasear, salir de deben incrementar desde la lógica de un niños o niña protagonista de su vida. Educar para valorar la vida al exterior, cuidar la naturaleza y hacer un uso responsable de sus recursos, salir y sentir el aire, la luz natural, oler la tierra húmeda, observar los cambios del clima, mirar las estrellas, sentir la lluvia, observar otros seres vivos y disfrutar y compartir vivencias. Todo lo anterior constituye una oportunidad de descubrir el significado del mundo y disfrutar de lo simple. Recordando que los niños se encuentran en una etapa en la que requieren conocer en primera persona el medio en el que viven.

Fundamental es recordar que el tipo de infancia que los niños viven está condicionado a la visión de infancia de los adultos, (UNESCO,2010) siendo un tema a reflexionar por la sociedad, la familia y educadores respecto a esta gran responsabilidad que determina la vida de una persona, si se cree que el niño debe salir y explorar, que la naturaleza es una fuente de bienestar y aprendizaje, se le respetará, dejándolo libre, dándole múltiples posibilidades de acción, de otra forma la experiencia del niño se verá limitada, será un niño más pasivo y sus posibilidades estarán predeterminadas por la visión del adulto. Considerar a un niño rico, como lo plantea Hoyuelos (2001) niños de que no tienen límites en su capacidad creadora y de aprendizaje, donde el adulto en su rol de maestro debe ofrecer oportunidades es un concepto Reggiano cuyo pensamiento pedagógico se refleja en una red de centros educativos infantiles de gran calidad a nivel mundial que deja atrás el reduccionismo en la educación de los niños más pequeños. (MOSS, 2010)

Las experiencias, oportunidades o interacciones superficiales y deprivadas en la infancia tienen efectos negativos en el futuro de los niños y niñas; nuestro marco curricular afirma que las experiencias y emociones positivas abren puertas. Esto invita a reflexionar en el planteamiento inicial, nadie quiere que las actuales generaciones sientan nostalgia de la naturaleza, de la tierra, flores y las mariposas, sobre todo, en una época en la que requiere de sumo cuidado y preservación de los recursos. Actualmente como formadora de formadoras, se puede reflexionar en cuántas de las estudiantes o educadoras en ejercicio tienen incorporada la importancia del contacto con la naturaleza en sus propias vidas, lo que las llevará a favorecer estas experiencias o tal vez no en los niños y niñas que ellas eduquen, desde la constante que dice no poder enseñar o transmitir aquello que no posee. Al reflexionar y observar el desempeño de muchas educadoras en formación en diversas instituciones de educación superior es que se invita a recordar cuántas experiencias observamos en las que el aprendizaje ocurre al aire libre, fuera del aula ya sea en el patio como en otros contextos y lamentablemente cuesta recordar y encontrar una experiencia significativa de este tipo.

Los patios de los jardines infantiles son el espacio al aire libre único del que disponen los niños y niñas, algunos en buenas condiciones, otros implementados para este fin, así como

otros carentes de recursos. Generalmente se obvian otro tipo de lugares que brinden esta posibilidad, por temor a lo nuevo que como se mencionó antes es muy antiguo, de hecho, así se parte viviendo y aprendiendo, estar afuera es parte de nuestros orígenes. En gran cantidad de establecimientos educativos el patio del jardín es exclusivo para los tiempos de recreo siendo solamente un complemento de la infraestructura, donde el aula es lo más importante y el espacio educativo por excelencia, no se considera el patio como debería, como un recurso más para aprender, un espacio de exploración, experimentación y descubrimiento con múltiples oportunidades, en el que se valora la experiencia del aprendizaje derivado del contacto con la naturaleza, el juego libre y espacioso, el contacto con otros seres vivos, su hábitat, lo que además posibilita el desarrollo del pensamiento divergente, la imaginación, trabajo en equipo, valoración por la naturaleza y la empatía.

Freire (2011) señala que los niños y niñas necesitan crecer y aprender en espacios vivos porque son ciudadanos de un mundo social y de un mundo natural, la autora afirma que al estar en contacto con la naturaleza posibilita a los párvulos “enraizarse” dar sentido a sus vidas en un ambiente real y a los educadores les posibilita revitalizar las prácticas educativas, valorar todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece el exterior y dejar las experiencias excesivamente abstractas, memorísticas, poco significativas y alejadas de lo cotidiano. Por lo tanto, los beneficios son mutuos.

Actualmente y a pesar de disponer explícitamente en nuestras Bases Curriculares de un núcleo de Seres vivos y su entorno que invita a salir para aprender, se continúa ofreciendo a los niños información del medio ambiente, dejando de lado la experimentación, el bienestar que esta provoca y eso es privarlos de vivir, disfrutar y valorar la naturaleza, algo que es de todos. La autora señala no hay nada más estimulante que la realidad que entra por todos los sentidos, que despierta emociones y donde está presente el goce. Lo que hace inferir que la sugerencia para el aprendizaje de los niños es sacarlos, cruzar la puerta, atreverse y salir con ellos. (Freire, 2011)

Solamente pensar en la cantidad de colores que es capaz de percibir el ojo humano y la gama de verdes que los niños pueden encontrar en la naturaleza, hace reflexionar respecto a las restricciones, aunque la mayoría de las veces bien intencionadas ofrecidas en el aula. En países desarrollados implementan el aprendizaje al aire libre llevando el currículum completamente afuera, sin ningún tipo de restricción, de miedos a que los niños se dispersen, se ensucien, riesgos ni clima, apelando al beneficio en términos de aprendizaje, la autonomía y autorregulación de los niños y fundamentalmente la mirada experta del educador y la existencia de que no existe mal clima, sino ropa inadecuada para salir y vivir.

El ser humano demora en internalizar el conocimiento, en los últimos veinte o treinta años se han realizado numerosos estudios e investigaciones y todas ellas señalan que los seres humanos necesitan la naturaleza no solamente para sobrevivir, sino también para prosperar. El tiempo que pasamos al aire libre, especialmente en el medio natural, afecta a nuestra salud cognitiva, social, emocional y física. Por este motivo, se está haciendo cada vez más hincapié en la utilización del ambiente educativo de espacios naturales (Robertson, 2014 p.15)

Higgins, (2010) Presidente de Educación Ambiental y Sostenible al aire libre, director del Centro Regional para EDS de la Universidad de las Naciones Unidas en Escocia quien ha investigado, escrito libros, formado profesores e incluso incidido en las políticas públicas del gobierno escocés sobre la importancia de la educación medio ambiental y sostenible al aire libre que se han implementado en el espacio educativo, señala que los niños necesitan conocer la naturaleza, vivirla antes de poder cuidarla, lo que constituye una necesidad de supervivencia hoy. Refiere que la educación al exterior tiene múltiples beneficios en lo académico, en el bienestar, la salud y el cuidado del medio ambiente para los niños y niñas. Explica que los niños son mucho felices al aire libre, en palabras simples señala, que los profesores deben salir del aula, observar las oportunidades que les ofrecen a los niños y niñas, en ambientes naturales y no ficticios, intensifica la necesidad de cambiar el paradigma, atreverse, salir y simplemente observar los beneficios y con esta demostración de la vivencia y felicidad de los párvulos se realizará el cambio.

Existe la creencia de que salir con los niños a realizar una actividad al patio o llevarlos a un parque o espacio abierto hará que pierdan la atención y concentración, pero no es así, los niños se concentran en lo que les interesa, que distinto es por ejemplo en una experiencia, hablar de insectos, o invitarlos a observar una lámina o un insecto plástico, frente a la posibilidad de observarlo en un contexto real, sus colores, partes del cuerpo, dónde vive, cómo se mueve, etc. Eso es significativo, real y una mejor experiencia.

Otro aspecto importante es que, debido a la enclaustrada vida moderna, muchas personas carecen de los nutrientes que otorga la naturaleza y, para conseguirlo, los expertos aconsejan pasar, al menos 15 minutos diarios, al aire libre. (Freire, 2011 p.29), relevando la implicancia en el desarrollo emocional, porque como ya se ha señalado afuera los niños son más felices.

La asociación de maestros Rosa Sensat hace una defensa a la escuela de la naturaleza en homenaje al planteamiento de la maestra, quien fuera directora de la Escuela Bosque de Barcelona, creada en 1914 que lamentablemente no prosperó en ese entonces. La

agrupación releva el espacio natural como un lugar donde se puede cumplir con los objetivos de la educación y que este deje de ser una actividad dirigida y aplicada:

Actividad física e intelectual, de libertad y disciplina, de juego y trabajo, de cooperación y sociabilidad, de instrucción y de enseñanza en armonía con el medio.

El medio es el campo, el espacio libre, lleno de sol y de luz, con amplias plazoletas, con jardines cuajados de flores, con profusión de árboles de gran variedad, con bosquillos de pinos que perfuman el ambiente, con pajaros incultos, donde plantas silvestres e insectos muestran su gracia y su belleza natural, con espléndidas vistas del mar y de la montaña en la lejanía...donde poder tumbarse al sol. (Rabazas, 2020 p.155)

Entonces, la invitación a pensar si esta propuesta es tan antigua y beneficiosa por qué aun no la hemos incorporado completamente, si nuestro mundo se está enfermando y estamos atacando los recursos de la naturaleza y ella es fuente de vida y la mejor medicina ¿por qué no estamos afuera? y ¿por qué no la valoramos? si esto complementa la formación integral para la educación parvularia.

Volver al origen, al aprendizaje en la naturaleza nos invita a pensar y planificar experiencias en el exterior, en espacios al aire libre, naturales, ofreciendo distintas oportunidades de interacción de los niños y niñas con el medio, favoreciendo el juego, la actividad física, el desarrollo personal y social, el desarrollo intelectual y un sinfín de posibilidades de aprendizaje que surgen de la interacción de los niños y niñas en él.

Referencias

Berger, M. (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. *Pädagogische Ansätze Im Kindergarten*, 10–22. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1590.pdf>

Bernal, J.M: De las Escuelas al aire libre a las aulas en la naturaleza. Universidad de Murcia. Disponible en <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/23011/1/10%20De%20las%20escuelas%20del%20aire%20libre%20a%20las%20aulas%20de%20la%20naturaleza.pdf> 7

Correa, C., Valdivia, M., Matsumoto, K., Salazar, M., Ferranty, C. (2021). Beneficios de aprender al aire libre en educación infantil. Mapeo sistemático de literatura (2018-2021) Rev. Niñez Hoy – Nº1, Septiembre, 2021.

Freire, H (2011). Educar en verde, ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza. Editorial GRAÓ, Barcelona.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia, (2021). Encuesta de Bienestar Social. Disponible en <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-bienestar-social>

Higgins, P., Nicol, R. (Eds.). (2002) Outdoor education: Authentic learning in the context of landscapes (Vol. 2). Sweden: Kinda Kunskapscentrum. Recuperado de http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/oe_authentic_learning.pdf

Higgins, P., Nicol, R., Beames, S. (2010) Education and Culture Committee Outdoor Learning. Recuperado de https://external.parliament.scot/S4_EducationandCultureCommittee/Inquiries/Prof_Higgins_submission.pdf

Louv, R. (2005), *The last child*, pp. 3-46. En Freire, H (2011 p.29)

L'ecuyer, C. (2021). Conversaciones con mi Maestra, Dudas y certezas sobre la educación. Ed. Espasa

Maturana, H; Verden Zoller, G. (2003) **Amor y Juego**: Fundamentos Olvidados de lo Humano. Jc Saez Editor.

Hoyuelos, A., Malaguzzi, L. (2001). La Educación Infantil en Reggio Emilia. Ed. Octaedro, Barcelona.

Moss, P (2010). ¿Cuál es la imagen de niño que tenemos?.

[Notas de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia](#)

Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187140_spa?1=null&queryId=N-EXPLORE-33cec76c-1c4d-4135-9d19-710466d16f5f

Ministerio de educación (2018). Bases Curriculares para la educación parvularia.

Rabazas, T., Sanz, C. (2020). La Escuela al aire libre. Rev. Tendencias Pedagógicas Nº35, pp. 153-158

Robertson, J (2014). Educar fuera del aula. Trucos y recursos para ayudar a los docentes a educar al aire libre. Ediciones SM.

Dolor neonatal y sus consecuencias a corto y largo plazo

Jorge Ugarte Llantén

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

jugarte@ucsh.cl

Resumen

En Chile, los nacimientos prematuros han tenido un alza sostenida en los últimos años. En este sentido, un niño prematuro es sometido a diversas intervenciones como cirugías o inyecciones, en unidades de cuidado neonatales que generalmente provocan dolor y estrés. Estos estímulos pueden modificar la arquitectura del sistema nervioso, generando consecuencias a largo plazo, reflejadas en la niñez, adolescencia y la vida adulta. Las adaptaciones neurales frente al dolor neonatal pueden provocar profundos cambios en la dinámica y función del sistema nervioso, pudiendo generar desórdenes conductuales o alteraciones en la percepción del dolor. El desarrollo de cuadros de dolor crónico en la vida adulta puede tener sustrato frente a una historia de dolor neonatal. El adecuado cuidado de un niño prematuro durante todo su desarrollo, enfocado en el desarrollo motor y aprendizaje, puede atenuar dichos cambios y promover el desarrollo de un cerebro saludable.

Palabras claves

Nocicepción, dolor neonatal, sistema nervioso

En el mundo entero, la tasa de nacimientos prematuros es de un 18% del total de nacidos vivos, alcanzando en Europa un 5%, en Norteamérica un 8%, y en algunos países africanos un 18% respectivamente (Victoria & Murphy, 2016a; Ranger & Grunau, 2014).

Nuestro país no está ajeno a esta realidad. Hace una década, la tasa de niñas y niños nacidos vivos antes de las 37 semanas de gestación fluctuaba en torno al 5%. Hoy, sin embargo, pese a los avances médicos y a la existencia de programas de control del embarazo efectivos, esta tasa bordea el 9% y con tendencia al alza. De hecho, según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en nuestro país nacen en promedio, cada año, unos 19 mil

niños prematuros. Si lo analizamos desde una mirada retrospectiva, la tasa de nacimientos prematuros el año 1991 fue de un 6,1%, aumentando a un 8% el año 2012. El año 2014, de un total de 250.977 nacidos vivos, el 8% correspondieron a partos prematuros, con un 1,2% de nacimientos antes de las 32 semanas de gestación, en lo que se denomina un “prematuro extremo”. Siguiendo, el año 2017, el 8,6% de los partos correspondieron a nacimientos prematuros, en donde, un 1,3% del total de nacidos vivos fueron clasificados como prematuros extremos y un 7,2% fueron clasificados como prematuros moderados y tardíos. A su vez, el año 2020, la tasa de nacimiento de niñas y niños prematuros alcanzó un 9% del total de nacimientos (Anuario de estadísticas vitales INE, 2020).

Lo anterior refleja una realidad que no podemos desconocer. Si bien, el avance tecnológico y el diseño de políticas y medidas que persigan el buen cuidado de las niñas y niños recién nacidos, han experimentado importantes avances, la tasa de nacimientos prematuros en Chile muestra un alza sostenida a lo largo de los últimos años. Si bien es cierto, las unidades de cuidado intensivo (UCI) de neonatología, facilitan la sobrevivencia de la gran mayoría de las niñas y niños prematuros, es importante detenerse y reflexionar acerca de los efectos y consecuencias del nacimiento antes de la edad gestacional normal.

Luego de un parto prematuro, un niño está en promedio 25 días en una UCI neonatal, en donde puede ser sometido a aproximadamente entre 10 a 18 procedimientos médicos diariamente, entre los cuales podemos mencionar: intubación endotraqueal, cirugías, inyecciones intramusculares, drenajes, kinesioterapia respiratoria, aspiración endotraqueal entre otros. En muchos de estos procedimientos, algún grado de anestesia o analgesia es utilizado solo en un 2 a 21% de los casos (Victoria & Murphy, 2016a). Una de las principales consecuencias es que las cirugías neonatales o los procedimientos médicos invasivos pueden provocar importantes alteraciones somatosensoriales, o, dicho de otra forma, en la habilidad que tiene el sistema nervioso de procesar toda la información sensorial, y que, además, pueden perdurar hasta la niñez (8 años), presentando los varones, una alta prevalencia. En efecto, existe una correlación inversa entre el número de procedimientos médicos practicados a niños en las UCI neonatales y el volumen de estructuras cerebrales como la amígdala y el tálamo en niños de 8 años que tuvieron nacimientos prematuros (Brummelte et al, 2012).

Hace aproximadamente, 40 o 50 años atrás, el uso de analgesia o anestesia durante procedimientos médicos en las UCI neonatales era pormenorizado y poco validado, debido principalmente a la creencia de que los niños prematuros no podían integrar estímulos sensoriales debido a su incompleto desarrollo neural, asumiendo que el nivel de procesamiento de la información a nivel de sus precarios sistemas nerviosos, solo abarcaba hasta estructuras como tálamo e hipotálamo, sumando a esto, la imposibilidad de generar recuerdos a esta corta experiencia de vida. En la década de los 80s, se comienza a cuestionar

esta práctica, con el advenimiento de estudios mucho más sofisticados, y desde entonces, el uso de analgésicos y anestésicos durante muchos procedimientos médicos en las unidades de neonatología se comienzan a masificar.

En este sentido, la administración de opioides puede disminuir los niveles de concentración de cortisol y norepinefrina en el plasma sanguíneo de las niñas y niños prematuros. Recordemos que estas dos hormonas son liberadas siempre en situaciones de estrés o ansiedad, y preparan al cuerpo para la lucha y la supervivencia. Por ejemplo, la administración de morfina antes de una aspiración endotraqueal o inyección en el talón disminuye la reactividad facial en el prematuro (Victoria & Murphy, 2016a). A su vez, procedimientos en UCI, en donde no se utilice ningún tipo de anestesia, pueden elevar estos niveles hormonales en forma drástica, y, además, dicha alteración, puede perdurar hasta transformarse en permanente. La concepción de todo este fenómeno tiene que ver con que prematuros y lactantes pueden discriminar estímulos nociceptivos (aquellos estímulos que pueden generar o generan daño en los tejidos). Estos estímulos pueden alterar niveles hormonales, la frecuencia cardíaca del prematuro o también su reactividad facial (Victoria & Murphy, 2016b). En efecto, prematuros de 25 semanas de gestación, pueden reflejar actividad de su corteza cerebral frente a estímulos nociceptivos, y prematuros sometidos a procedimientos repetitivos en UCI entre las 32 a 40 semanas, exhiben un menor grosor cortical, ya sea de la sustancia blanca y de la sustancia gris cerebral (Walker, 2019).

Para entender la repercusión de esta situación, debemos saber que el sistema nervioso se encuentra en pleno proceso de desarrollo terminal a las 24 semanas de gestación. En efecto, en el segundo trimestre de un embarazo normal, el cerebro fetal adquiere su arquitectura normal, y durante el período neonatal, existen importantes cambios y adaptaciones como la proliferación y diferenciación celular de oligodendrocitos y microglías, células encargadas de la protección y nutrición neuronal; proliferación y migración de neuronas corticales, desarrollo cortical y de estructuras nucleares profundas, así como también desarrollo de conexiones sinápticas (Williams & Lascelles, 2020). Por todo esto, los procedimientos en UCIs neonatales tienen un profundo impacto en el normal desarrollo de estos procesos. No es casualidad que el dolor neonatal se asocia a volúmenes cerebrales disminuidos en la edad escolar y adulta.

Puntualmente, la estimulación sensorial de carácter invasivo y dolorosa para el prematuro comienza a gatillar procesos de adaptación neural en ese inmaduro sistema nervioso. Estas adaptaciones pueden ser funcionales o también estructurales, dando paso a un abanico de signos y síntomas que pueden verse reflejados a una temprana edad o también en la vida adulta de ese prematuro.

Por ejemplo, niños prematuros exhiben a los 3-4 meses, una respuesta atenuada frente a la liberación de cortisol, cuando se les compara a niños controles. Así mismo, a los 6 meses,

estos niños exhiben patrones alterados de liberación de cortisol, frecuencia cardíaca, tono vagal cuando se les compara a controles sanos (Williams & Lascelles, 2020; Brummelte et al, 2015).

Toda esta cascada de signos y síntomas se traducen en cambios conductuales y de parámetros fisiológicos. En relación con lo primero, en estos niños frecuentemente aumentan conductas de internalización, como aislamiento, depresión o ansiedad, así como también cuadros obsesivo-compulsivos. Todos estos síntomas son desarrollados en edad escolar, con una gran prevalencia en varones (Brummelte et al, 2015). En otra arista, niños prematuros, de 9-12 años intervenidos en cirugía cardíaca con una limitada terapia analgésica, exhiben alteraciones en el procesamiento de la información sensorial térmica y mecánica, hallazgo frecuentemente observado en niños prematuros sometidos a diferentes intervenciones en la niñez (Walker, 2019).

En otra arista, niños entre 8 y 14 años, quienes han sido prematuros, exhiben respuestas irregulares en concentraciones de cortisol, comparados a controles, cuando son sometidos a pruebas de estrés sicosomático. A los 20 años, se puede observar el desarrollo y perpetuación de conductas de internalización y externalización, flexibilidad cognitiva reducida, ansiedad y depresión (Victoria et al, 2016). A su vez, adolescentes entre 18-20 años que han sido prematuros, pueden también desarrollar dolor persistente con una mayor probabilidad que sus contrapartes de término. Todas estas alteraciones conductuales, como también el desarrollo de procesamiento de la información sensorial indican que los niños prematuros tienen una alta probabilidad de desarrollar todos estos desordenes conductuales. Esto puede complejizarse más aún cuando analizamos la arista del desarrollo del parto prematuro. El factor desencadenante. Si bien es cierto, existen diversas condiciones como el nivel socioeconómico, la edad, enfermedades y otras causas que pueden gatillar el nacimiento de un niño prematuro, también es relevante que varones, hijos de madres sometidas a estrés moderado durante la primera semana de gestación, exhiben en su vida adulta, elevados niveles hormonales como la Adrenocorticotrofina (ACTH), hormona involucrada directamente en la liberación de cortisol (Williams & Lascelles, 2020; Zietlow et al, 2019).

Hasta el momento, hemos revisado algunos antecedentes sobre los efectos que tiene la temprana nocicepción en la vida neonatal. Estímulos dolorosos en el niño prematuro pueden gatillar una cascada de adaptaciones que pueden reflejarse posteriormente en alteraciones conductuales, las cuales están bien descritas en estos niños, así como también las alteraciones del procesamiento sensorial frente a diversos estímulos, o la atenuada respuesta frente a situaciones estresantes. Es un hecho que el dolor en la vida temprana altera la sensibilidad en la adultez para manejar la ansiedad y situaciones de estrés. Esto

quiere decir, que el sistema nervioso de esa persona adulta dispone de menos recursos y estrategias para hacer frente a situaciones adversas, producto de su alteración en el proceso madurativo que ocurre en la vida neonatal. Los estímulos nociceptivos continuos pueden afectar la neuroplasticidad del sistema nervioso, causando reorganización funcional y estructural en múltiples niveles (periferia, médula espinal, centros supra espinales, funciones neuroendocrinas y neurodesarrollo) (Zietlow et al, 2019; Walker, 2019; Victoria & Murphy, 2016b).

El estrés neonatal puede provocar un alza en los niveles de diferentes hormonas como el cortisol (o cortisona en ratas), betaendorfinas y encefalinas, estas dos últimas, involucradas en la analgesia endógena del sistema nervioso. Toda esta desregulación de neurohormonas y neurotransmisores puede alterar la homeostasis del sistema nervioso que se encuentra en proceso de desarrollo y maduración. Las zonas del sistema nervioso donde ocurren las adaptaciones mejor descritas y más concretas frente al estrés y la nocicepción en la vida neonatal son la amígdala cerebral, núcleo neuronal involucrado en el procesamiento de conductas como la agresividad y el miedo, el hipotálamo, involucrado en la generación de la respuesta hormonal frente al estrés, y funciones autonómicas; el hipocampo, involucrado en la memoria a corto y largo plazo, y por último, todo el eje neural de analgesia endógena que contiene nuestro sistema nervioso, y que producto de lo comentado anteriormente, puede sufrir un importante deterioro en esta etapa (Zietlow et al, 2019). En efecto, hipotálamo e hipocampo, pueden expresar genes en esta etapa, los cuales generan adaptaciones epigenéticas que perduran hasta la adultez.

Los eventos prolongados de dolor e inflamación en la primera semana post natal ya son suficientes para provocar una importante reorganización en el eje Hipotálamo - glándulas adrenales, así como en el eje del control endógeno nociceptivo del sistema nervioso del neonato. La inflamación que pueda aparecer como una respuesta frente a los distintos procedimientos que se practican en las UCIs neonatales genera una respuesta amplificada, mediante expresión de algunas proteínas como la NF- κ B. Esta proteína ha sido objeto de mucho estudio ya que ella provoca importantes cambios a nivel celular, generando una síntesis de Interleucinas, moléculas involucradas en los procesos inflamatorios. Se gatilla entonces, un estado pro-inflamación que maximiza las consecuencias y responde de sobremanera frente a los diversos estímulos nociceptivos. De esta forma, el sistema nervioso del neonato genera una respuesta facilitada y amplificada, que promueve el desencadenamiento de todas las adaptaciones descritas anteriormente, y que perduran hasta su vida adulta.

El abanico de consecuencias que experimentan los niños prematuros sometidos a necesarias, pero, a la vez, dolorosas intervenciones generan este ambiente de estrés al cuál se ve sometido precozmente ese sistema nervioso en desarrollo. Las consecuencias de

eventos traumáticos y estresantes en neonatos, lactantes, párvulos y escolares están bien documentadas. Sabemos, por ejemplo, que niños que crecen en ambientes adversos cargan con consecuencias que llevarán hasta su vida adulta. Desde la alimentación en condiciones vulnerables, hasta un ambiente adverso y hostil desde el punto de vista emocional y social. Niños que han experimentado abusos (físico, psicológico o sexual) expresan receptores para cortisol y ACTH en el hipocampo de su sistema nervioso en la vida adulta, generando esto, problemas de aprendizaje y memoria (Victoria & Murphy, 2016b). De igual forma, mujeres depresivas, exhiben una disminuida afinidad de receptores opioides en corteza cerebral (prefrontal), tálamo y amígdala, es decir, sienten menos placer y bienestar en diversas situaciones (Williams & Lascelles, 2020).

De esta forma, factores como el miedo y la ansiedad o angustia en la adultez pueden tener su origen por estos mecanismos. Hay otras relaciones que se pueden extrapolar al respecto frente a la misma dinámica de análisis. Existe una relación entre dolor crónico en la vida adulta y un evento traumático para esa persona en su infancia. Por ejemplo, el 40% de las personas que padecen fibromialgia (en su gran mayoría mujeres), relata haber sufrido un tipo de abuso durante su vida pasada (Jiao et al, 2015; Low & Schweinhardt, 2012). El perfil que se ha descrito de estas pacientes generalmente es una mujer soltera o separada, fumadora, sedentaria, reducida calidad de vida y con dificultades en inserción laboral (Jiao et al, 2015). Y así como describimos puntualmente el caso de la fibromialgia, también existe asociación entre un alto riesgo de padecer cuadros de dolor crónico en la adultez y eventos adversos sufridos en la vida neonatal e infantil (Williams & Lascelles, 2020).

¿Qué podemos hacer?

Existe una clara relación entre el uso de anestesia o analgesia en procedimientos médicos desarrollados en las UCIs neonatales y una disminución en el dolor del niño neonato, reflejado en una disminución de la reactividad facial, reflejos de retirada y parámetros fisiológicos (frecuencia cardíaca, saturación de oxígeno) (Walker, 2019; Ranger & Grunau, 2014). El uso de medicamentos que aminoren la percepción dolorosa en estos niños puede aminorar las consecuencias que los diversos procedimientos invasivos tienen en el sistema nervioso, recordando que ya el niño prematuro se encuentra en un ambiente hostil propiamente tal, que se contrapone totalmente al ambiente intrauterino. El niño prematuro es un ser sintiente, y no se debe pormenorizar ni desvalorizar la emocionalidad de este. Así lo afirma la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor (IASP por sus siglas en inglés), que define en sus preceptos que el lactante, y porque no el neonato, puede sufrir de dolor, sin necesariamente verbalizarlo, sino manifestarlo a través de otras conductas (IASP, 2022).

De esta forma, diversas unidades clínicas han implementado estrategias no farmacológicas para poder fomentar y minimizar los riesgos asociados entre procedimientos médicos invasivos en el neonato y el desarrollo normal del sistema nervioso. De hecho, algunas intervenciones de este tipo pueden ser más efectivas que los mismos analgésicos. El contacto materno se cuadra con lo mencionado anteriormente. La voz y el contacto del neonato con su madre (piel con piel) evidencia resultados bastante beneficiosos en términos de conductas aversivas y parámetros fisiológicos frente a procedimientos médicos invasivos que pueden resultar dolorosos (Money-Leber & Brummelte, 2016). En efecto, el Método Canguro (contacto piel con piel entre madre y/o padre, con lactante o neonato) se ha implementado como estrategia de acompañamiento y generación de vínculo por sus potentes efectos. Es tan así que el desarrollo de procedimientos médicos invasivos en el neonato cuando está acompañado de su madre, mediante el Método Canguro puede drásticamente modificar parámetros como reactividad facial, concentraciones de cortisol, frecuencia cardíaca e incluso reducir el tiempo de llanto a un 10% cuando se le compara a neonatos que no reciben el citado método (Money-Leber & Brummelte, 2016; Sun Seo, Lee & Han, 2016). El contacto materno en la vida neonatal es tremendamente esencial para ese futuro adulto. La presencia de los padres, sobre todo la madre en esta etapa genera un input positivo para ese sistema nervioso que ya se desarrolla en un ambiente agreste, fuera del vientre materno, y sometido a multiplicidad de estímulos. De esta forma, el contacto maternal es irremplazable y debiese potenciarse como una estrategia válida y establecida en la mayoría de las unidades de cuidados clínicos neonatales para así aminorar todas las consecuencias que pueden desencadenarse tras su ausencia.

La importancia del movimiento.

El normal desarrollo del lactante, del párvulo y escolar respectivamente, va de la mano de un adecuado input motor. La importancia del desarrollo motor cobra relevancia sobre todo en niños que han sido prematuros, debido a su papel moldeador en la arquitectura sináptica del cerebro en especial, y del sistema nervioso en general. La autonomía que genera en una primera etapa, el control de tronco del lactante, el inicio de la marcha independiente, y posteriormente habilidades más complejas (correr, saltar) brindarán a ese niño la posibilidad de jugar, explorar e incluirse con facilidad en distintos escenarios. Esto genera conexiones sinápticas en ese joven cerebro, entre distintas áreas, moldeamiento de circuitos motores y aprendizaje de patrones de movimiento. La plasticidad neuronal, generada por esta interacción sensorio-motriz obtenida principalmente a través del juego, genera sensaciones de placer y bienestar en el niño en desarrollo, lo cual promoverá el desarrollo de un cerebro saludable. Sin duda alguna, el ambiente en donde se desenvuelva ese niño, que ha sido prematuro, o que ha tenido una historia médica que significó

intervenciones de carácter nociceptivo, deberá ser enriquecedor para él o ella, partiendo desde la contención y apego parental hasta la estimulación temprana y permanente para un normal desarrollo sensorial y motor de ese sistema nervioso. La importancia del juego, de explorar, de interactuar con pares, de crecer en un ambiente de contención y constante aprendizaje, y estar sometido a nuevas experiencias, gatillan en ese cerebro, mecanismos de plasticidad que fomentaran un crecimiento y desarrollo saludable del sistema nervioso, lo cual se traduce en una gran adaptabilidad del niño a distintos ambientes, un desarrollo normal de su esquema corporal, lo cual trae consigo un alto desarrollo de variabilidad motora (conjunto de estrategias motoras para desarrollar una conducta o gesto motor), desarrollará su personalidad y estimulará funciones orgánicas entre muchos otros beneficios. El ambiente entonces, junto al normal desarrollo motor, se conforman como factores protectores del sistema nervioso en desarrollo.

Reflexiones.

Hasta este punto, podemos hacernos una idea de que el sistema nervioso en desarrollo es altamente plástico y funcional. Se adaptará según el ambiente en el cual se desenvuelva ese niño y a las influencias de este. El desarrollo neonatal se encuentra en un punto en el cual, las interacciones con el entorno de ese sistema nervioso son altamente estresantes para el neonato, dejando la calidez y tranquilidad de la vida intrauterina, el ambiente extrauterino, sumado a un conjunto de intervenciones que generan dolor y estrés en ese niño, moldearán la futura forma de como ese sistema nervioso se adaptará a las dificultades que representa la niñez y la vida adulta. Es necesario tener esto en cuenta, desde las distintas profesiones y disciplinas afines, al enfrentarnos con niños con historial médico neonatal o adultos que puedan desarrollar alteraciones conductuales o cuadros de dolor crónico.

Generar estrategias a tiempo, con un buen manejo multidisciplinario, con una comunicación cercana entre médicos, kinesiólogos, fonoaudiólogos, psicólogos y educadoras de párvulos puede de alguna forma u otra, mitigar dichas adaptaciones y generar sistemas nerviosos más saludables de aquellos niños que en su temprana vida, se vieron expuestos a un ambiente adverso para ellos.

Referencias

Brummelte S, Chau CM, Cepeda IL, Degenhardt A, Weinberg J, Synnes AR, Grunau RE. (2015). Cortisol levels in former preterm children at school age predicted by neonatal procedural pain-related stress. *Psychoneuroendocrinology*; 51: 151-163.

Brummelte S, Grunau RE, Chau V, Poskitt KJ, Brant R, Vinall J, Gover A, Synnes AR, Miller SP. (2012). Procedural pain and brain development in premature newborns. *Ann Neurol*; 71: 385-396.

Instituto Nacional de Estadísticas. Manual de estadísticas vitales 2020. Disponible en: https://www.ine.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/estad%C3%ADsticas-vitales-cifras-provisionales-2020.pdf?sfvrsn=3f5da8b1_6.

Consultado el 13/05/2022.

International Association for the Study of Pain. (2022). Disponible en: <https://www.iasp-pain.org/resources/terminology/> . Consultado el 25/05/2022.

Jiao J, Vincent A, Cha S, Luedt A. (2015). Association of abuse history with symptom severity and quality of life in patients with fibromyalgia. *Rheumatol Int*; 35(3): 547-53. Doi: 10.1007/s00296-014-3113-0.

Low L, Schweinhardt P. 2012. Early life adversity as a risk factor for fibromyalgia in later life. *Pain Research and Treatment*; doi: 10.1155/2012/14032.

Money-Leber S, Brummelte S. (2016). Neonatal pain and reduced maternal care: early-life stressors interacting to impact brain and behavioral development. *Neuroscience*; <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2016.05.001>

Ranger M, Grunau R. (2014). Early repetitive pain in preterms infants in relation to the developing brain. *Pain Manag*. 4(1): 57-67.

Sun Seo Y, Lee J, Han H. (2016). Effects of kangaroo care on neonatal pain in South Korea. *Journal of Tropical Pediatrics*; 62(3): 246-249. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmv102>

Victoria N, Murphy A. (2016a). The long-term impact of early pain on adult responses to anxiety and stress: Historical perspectives and empirical evidence. *Exp Neurol*; 275(2): 261-273.

Victoria N, Murphy A. (2016b). Exposure to early life pain: long term consequences and contributing mechanisms. *Curr Opin Behav Sci*; 7: 61-68.

Walker S. (2019). Long-term effects of neonatal pain. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*. 24. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2019.04.005>

Williams M, Lascelles D. (2020). Early neonatal pain – A review clinical and experimental implications on painful conditions later in life. *Front. Pediatr.* 8:30. Doi: 10.3389/fped.2020.00030

Zietlow A, Nonnenmacher N, Reck C, Ditzen B, Müller M. (2019). Emotional stress during pregnancy-associations with maternal anxiety disorders, infant cortisol reactivity, and mother-child interaction at Pre-school age. *Front Psychol*; 10:2179. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02179

Liderazgo y Gestión Educativa, dos grandes conceptos que influyen en las condiciones educativas.

Rocío Bastías, Estudiante 3er año

Rocio.bastias@mayor.cl

Montserrat Gallego, Estudiante 3er año

Montserrat.gallego@mayor.cl

Resumen

Para que exista una buena formación dentro de los primeros niveles educativos es necesario en primera instancia ser un buen líder, con esto nos referimos a docentes que puedan trabajar de manera colaborativa y respetuosa, considerando a todo el equipo docente como entes fundamentales para la creación de acciones y la toma de decisiones a favor del aprendizaje de todos los estudiantes y de la institución. Esperando que de esta manera sea posible obtener grandes resultados y un trabajo articulado que comprenda todas las necesidades educativas que pueda tener considerando que los establecimientos educativos son instituciones complejas, que requieren generar un espacio de aprendizaje significativo, donde se debe favorecer un ambiente inclusivo, crítico, creativo y potenciador de la colaboración para la mejora.

Palabras claves

Liderazgo - trabajo en equipo - educación de calidad - - gestión educativa - procesos de mejora.

En primera instancia, para hablar de gestión educativa y liderazgo debemos conocer ambos conceptos, que se interrelacionan. Cuando hablamos de gestión educativa nos referimos a “las prácticas de gestión general de un establecimiento que hacen referencia a lo que ocurre en la escuela fuera de la sala de clases, y que afectan directa o indirectamente en lo que sucede en el aula” (Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas, 2017, p.21), estas acciones además se vinculan a los procesos de mejora experimentados por la trayectoria escolar, trabajo docente y sus condiciones laborales.

Por otro lado, el concepto de liderazgo dentro del contexto educativo “es reconocido como eje crucial para el desarrollo de proyectos educativos con sentido, capaces de potenciar

identidad colectiva y generar cohesión entre los miembros de la comunidad educativa” (Weinstein, 2017 citado en CEDLE, 2019, p.3).

Ambos conceptos podemos decir que son bastante actuales, o más bien el tipo de enfoque que se le da al liderazgo educativo, dando cuenta que a lo largo de la historia se han usado distintos estilos que corresponden a contextos históricos, así como también formas tradicionales de gestión basadas en un control burocrático y en la autoridad técnico-racional (Bolívar, 2010), El paradigma ha ido cambiando en la actualidad, las insuficiencias de resultados en las metodologías utilizadas dentro de los establecimientos escolares posibilitó el cambio, comprender que los centros educativos deben garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles, siendo esta la meta que se debe perseguir y gestionar. Esta nueva visión deja de lado la gestión meramente administrativa, siendo fundamental el liderazgo para el aprendizaje. Todo apunta a la necesidad de “ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores” (Bolívar, 1997. p.2), existiendo como fin “lograr un desarrollo institucional de los centros como unidades de cambio” (p.2) Desde esta perspectiva la integridad profesional cobra valor, clarificando que la meta es el aprendizaje.

El Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) toma estas dos ideas, la capacidad de los profesores y el liderazgo para el desarrollo institucional. Destacando al liderazgo educativo como el segundo factor interno de una escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, después del elemento clave, su profesorado.

Como bien sabemos, el liderazgo es necesario para todo tipo de organizaciones, en la educación este requiere el aseguramiento de procesos y el funcionamiento de todo lo que incluye y ocurre en un establecimiento, por lo que no se puede concebir separado de la gestión en este tipo de organizaciones, no se puede dejar de lado el foco principal de estas instituciones, la calidad de los aprendizajes de los niños.

Todos los niveles del sistema educativo requieren de buenos líderes, lo que invita a pensar en el primer nivel que es la educación parvularia.

¿De qué manera el liderazgo y la buena gestión influyen significativamente en el rol de los docentes, la adhesión al jardín infantil y el aprendizaje de los párvulos?

Abordaremos el liderazgo en el aula, para que exista una buena formación dentro de los primeros niveles educativos es necesario en primera instancia ser un buen líder, con esto nos referimos a docentes, educadores que puedan trabajar de manera colaborativa y respetuosa, considerando a todo el equipo docente como entes fundamentales para la

creación de acciones y herramientas que se puedan realizar a favor del aprendizaje de todos los estudiantes, solo de esta manera es posible obtener grandes resultados y un trabajo articulado que comprenda todas las necesidades educativas que pueda tener un establecimiento. Cuando hablamos de buen liderazgo en educación Parvularia nos referimos a que “el/la educador/a reconoce la importancia de la colaboración con distintos actores de la comunidad” (Ministerio de Educación, 2019, p.55), lo cual permite generar un clima institucional profesionalizante y de bienestar; además, enriquece el contexto y favorece la disminución de las barreras para el aprendizaje.”(Ministerio de Educación, 2019, p.55) El poder valorar el trabajo de cada uno de los profesionales que se encargan de brindar distintos recursos para el bien de todos los niños y niñas es fundamental, ya que, gracias a esto es que se pueden crear nuevas estrategias, metodologías, nuevos conocimientos, instalar procesos, entre otras cosas, que si no se reconociera y valorara una labor conjunta, no lograríamos abarcar todas las áreas y condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad.

“La Educación Parvularia de calidad es fruto del esfuerzo común entre todas las personas que directa o indirectamente se encuentran comprometidas en la educación de las niñas y los niños: las familias, los equipos pedagógicos y directivos, entre otros. A todos ellos les asiste la responsabilidad de contribuir al proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos. Esto por cuanto la participación y la colaboración solidaria constituyen piezas claves, en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la infancia y su educación” (Ministerio de Educación, 2018, p.27).

Para que el liderazgo influya de manera significativa, es primordial que el educador o educadora tenga un pensamiento flexible e innovador, sepa trabajar en equipo y que considere al niño y niña como sujeto de derecho de manera principal, estimando que “El liderazgo se configura desde la centralidad del niño y la niña, cómo se aprende y se enseña en la primera infancia, y cómo se produce la agencia del equipo pedagógico, de manera que se produzca interdependencia de roles, favoreciendo la construcción colectiva de una meta común” (CEDLE, 2019, p.5).

Resulta fundamental que los/as docentes puedan fortalecer su liderazgo personal trabajando en equipo para el logro del aprendizaje en cada uno de los niños y niñas, valorando las diferencias y considerando los contextos y la cultura institucional. Debemos recordar que somos un modelo de referencia que estamos formando permanentemente y desde esta mirada, los párvulos tendrán oportunidades de trabajo colaborativo y de interacciones positivas, favoreciendo que los niños y las niñas tengan mejor tolerancia a la

frustración, valoren las diferencias, se responsabilicen, asuman acuerdos y puedan trabajar de manera colaborativa, respetando a sus compañeros y compañeras y puedan ser sujetos que se integren a la sociedad de manera positiva.

Los beneficios de trabajar en equipo con todo el personal docente posibilitan ampliar perspectivas, aprender y reaprender en este mundo cambiante, en la actualidad se sigue considerando que ciertos tipos de liderazgos más autoritarios que no consideran la mirada colaborativa son mucho más efectivos en la productividad laboral, centrándose en un líder que concentre todo el poder y tenga la capacidad de tomar todas las decisiones, en este tipo de liderazgo los seguidores obedecen las directrices que marca el líder (Sánchez - Reyes & Barraza - Barraza, 2015, p. 164), lo que constituye una visión restrictiva de las capacidades del equipo, relegando a una función de ejecutor de decisiones.

Cuando se ejerce un liderazgo distribuido, donde todas las opiniones son consideradas, se confía en los equipos y se coordina y distribuyen todas las tareas, se puede llegar a crear un ambiente de estabilidad, significado y sentido de pertenencia y así la estructura de funcionamiento es bastante clara y cada uno de los responsables sabe cuál es su labor y qué se espera de ellos, compartiendo la meta y el propósito.

Como se ha señalado, ejercer un buen liderazgo trae consigo diferentes beneficios, como, por ejemplo, la buena gestión en los diseños de proyectos que se quieran hacer dentro del aula o de manera institucional, de la mano con esto, la comunicación asertiva que se genera entre entes educativos, brindando la posibilidad de participación y reconocimiento de su labor, así como de sus ideas, conocimientos, opiniones, etc., dando cuenta de la importancia de que el/la educador/a reconozca que la colaboración con distintos actores de la comunidad es fundamental para lograr un buen desempeño como profesionales entregando herramientas de calidad para todos y todas (Ministerio de Educación, 2019).

Si bien, se considera en muchas ocasiones pertinente ejercer un liderazgo autoritario, estructurado y demandante, dentro de este contexto se podría considerar poco pertinente, ya que, para enriquecer la educación y crear espacios en donde todas las necesidades de los niños y niñas se vean tomadas en consideración deben trabajar todos los actores de manera conjunta y articulada, validando siempre las ideas o comentarios del grupo de trabajo, debido a que de esta manera es posible encontrar nuevas temáticas, complementar opiniones personas, aprender de los otros y con los otros, tener sentido de pertenencia y ser efectivos y eficaces en el propio desempeño.

El tipo de liderazgo que se busca instalar en los establecimientos educativos debe considerar que “el cambio no puede ser impuesto. Sabemos que podemos estar al día en

un programa en particular, pero no es posible que los demás actúen con el conocimiento nuestro. Es imposible llegar a saber lo suficiente como para construir el cambio en la siguiente situación” (Fullan, 2002, p.13). Considerando estos aspectos es que el involucramiento de todas las personas incluyendo a todos los estamentos de la comunidad educativa: educadores, porteros, inspectores, secretarías, personal administrativo, la familia y los protagonistas, los estudiantes, es de vital importancia ir creando una atmósfera de aprendizaje por parte de todos los involucrados, así lo señalaba Tietze (2011) al señalar que la calidad educativa es un tema de todos y es por esto que debe permear al establecimiento educativo en su totalidad, además al momento de “liderar con foco en lo pedagógico involucra la evaluación continua de los procesos pedagógicos que se producen al interior del Jardín infantil, el acompañamiento continuo al equipo a través de la reflexión sobre su propia práctica y, el desarrollo profesional que, la directora ha sabido construir a partir de la entrega a su equipo y de la confianza para empoderarse y poner en uso sus capacidades para la acción” (CEDLE, 2019, p.8)

Trabajar en conjunto para la mejora de la docencia en el establecimiento como en el aula de educación infantil, da sentido a la construcción colectiva del liderazgo, y favorece el conformarse y “sentirse” parte de una unidad, de un grupo (CEDLE, 2019, p.10).

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Caracterización De Escuelas Que Han Tenido Trayectorias Exitosas*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/04_Trayectorias_exitosas.pdf

Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. <http://gice-nira.blogspot.com/2011/12/bolivar-1997-liderazgo-mejora-y-centros.html>

Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. Disponible en: http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion_revista.htm

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Disponible en: <http://www.preal.org/>

Centro de desarrollo de liderazgo educativo. (2019). *¿Cómo se concibe el liderazgo en la Educación Parvularia?* Recuperado de <https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2019/12/liderazgo-parvulos-LR.pdf>

Fullan, M. (2002). *El Significado del Cambio Educativo: Un Cuarto de Siglo de Aprendizaje*.

Ministerio de educación, (2018) Bases curriculares Educación Parvularia. Santiago, Chile.

Ministerio de educación (2019) Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Santiago, Chile.

Sánchez - Reyes, J & Barraza - Barraza, L. (2015). *Percepciones Sobre Liderazgo*.

Tietze , W. (2011). Catálogo de criterios de calidad. LOM ediciones.

Participación de niños y niñas en Educación Parvularia

Carla Rodríguez Sepúlveda
Universidad Mayor, Chile
Carla.rodriguez@umayor.cl

“Le oí decir en cierta ocasión a mi querido y admirado amigo Francesco Tonucci, (...) que las escuelas eran ilegales. Y lo justificaba así. Hay una ley que dice que los niños y las niñas tienen derecho a participar en todos aquellos asuntos que les conciernen. ¿Les concierne la escuela? Claro que sí. ¿Participan en la escuela? Solamente como destinatarios de la acción de los docentes. Si no participan se está incumpliendo la ley. Por consiguiente, las escuelas son ilegales. Una cuestión que nos tiene que hacer pensar”.

Santos Guerra, (2020)

Resumen

La incorporación de la participación infantil en la acción pedagógica de los equipos educativos, educadoras y educadores en formación es un factor concomitante tanto en la garantía de derechos, del ejercicio ciudadano hoy, así como también el desarrollo progresivo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores claves para que niños y niñas puedan desempeñarse en contextos de participación más complejos. A pesar de la creciente sensibilización y recurrencia de los discursos en que niños y niñas son reconocidos como sujetos de derecho, con mayor frecuencia de la esperada, se observa una distancia entre los discursos y la vivencia de experiencias de participación concretas que favorezcan el desarrollo natural de las distintas formas de participación y por tanto del ejercicio de la ciudadanía en edades tempranas. Este diagnóstico reproductivo de la realidad interpela no sólo a profesionales en ejercicio sino, de manera directa es un llamado a estudiantes y principalmente a formadores de formadores, a repensar críticamente el impacto de nuestros saberes y enseñanza.

Palabras claves

Participación, enfoque de derecho, niñez, planificación, ciudadanía.

Contexto inicial

A partir de la ratificación de la Convención Internacional de sobre derechos del niño (UNESCO,1990); CIDN en adelante; el foco sobre la participación infantil a nivel nacional ha experimentado pasos aletargados los primeros años y una acelerada comprensión e

investigación académica, discusión política siendo motivo del rediseño de la institucionalidad y sistemas que hasta entonces tenían como principal foco la “protección” de la infancia durante las últimas décadas.

En materia educativa, a nivel nacional, la comprensión de niños y niñas como sujetos de derecho, activos y ciudadanos del mañana, pero principalmente de la participación en sus contextos y actividades que les conciernen hoy, fue progresivamente abriéndose caminos por las distintas ramas de la institucionalidad, lo que se plasmó en términos discursivos principalmente en orientaciones valóricas, diseño o rediseño de las directrices pedagógicas y orientadoras de la gestión profesional de los distintos actores vinculados de manera más directa con la infancia.

Por mencionar algunos ejemplos, en la en 2016, la promulgada Ley 20.911, se estableció el Plan de Formación Ciudadana, el cual pone de manifiesto la relevancia de la participación y sienta las bases legislativas para indicar el ajuste curricular desde educación Parvularia hasta los niveles de educación media, creando la asignatura de Educación Ciudadana (obligatoria para 3° y 4° medio a partir de 2020)¹, la que en su presentación describe que su implementación *“implica la formación de docentes y directivos, actividades extracurriculares, iniciativas de apertura a la comunidad y una planificación curricular que visibiliza los objetivos de aprendizaje transversales que refuerzan el desarrollo de la ciudadanía, la ética y la cultura democrática en las diversas asignaturas”*. A partir de ésta se erigen documentos tales como *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana (DEG MINEDUC, 2016)*, *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana (MINEDUC, 2016)* y *Orientaciones para la participación de comunidades (DEG MINEDUC, 2017)* aplicables en Planes formativos que iniciaban desde el nivel de Educación Parvularia.

A partir de éstos documentos, se define que la participación es una “acción de involucramiento y colaboración, en un marco de respeto, de las y los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad” (DEG MINEDUC, 2017) y que ésta, además de ser un derecho legítimo de los individuos, es un componente esencial para la formación ciudadana (Ley 20.911/2015; DEG MINEDUC, 2016).

En 2018, se presenta la actualización del marco curricular nacional de Educación Parvularia, añadiendo al otrora núcleo de “Convivencia” un ajuste sustancial en términos de significado ciudadano, especificándolo desde su nomenclatura como “Convivencia y Ciudadanía”, el que sustancialmente tendría como un foco principal el desarrollo ciudadano desde el nivel sala cuna a transición, tomando como sustento el pilar valórico fundamental el enfoque de derecho, perspectiva incorporada como innovación del referente curricular nacional

explicitando el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho, ciudadanos, integrantes de la sociedad y actores participantes del tejido social de sus comunidades y otros enfoques relevantes y fundamentales para formación ciudadana y la convivencia tal como el valor de la inclusión.

En esta lógica y guardando coherencia con los lineamientos valóricos, curriculares y metodológicos establecidos por las Bases curriculares de la Educación Parvularia, B CEP en adelante; (MINEDUC, 2018), le siguieron la actualización del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MINEDUC, 2019), Estándares indicativos para establecimientos que imparten Educación Parvularia (UCE MINEDUC, 2021), El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia (MINEDUC, 2021). De manera paralela, un ajuste al sistema de Evaluación Docente de las Profesionales de la Educación Parvularia (CPEIP, 2020) lo que ha permitido robustecer el sostén discursivo en términos valóricos a nivel teórico y modular la acción práctica de los y las profesionales que se desempeñan en establecimientos dependientes del Estado, quedando pendiente los Estándares para la Formación Inicial Docente de Educación Parvularia.

Se puede señalar que los esfuerzos son notables en materia de difusión y conocimiento curricular, pero ¿qué se observa en la práctica? discursos que paulatinamente incorporan estos nuevos términos, pero con cierta frecuencia, con superficialidad tanto en la comprensión de aquello que implica la participación como el ejercicio pleno de derechos, así como debilidad recurrente en lo referido a la práctica relacional entre niños, niñas y adultos de manera transversal a los distintos estamentos, que reorganiza “el poder” dentro del aula.

Un ejemplo es la toma de decisiones que considere su perspectiva, así como formas de organización para el aprendizaje, descentralizadas de la imagen del profesional de la educación que catalizan y enriquecen los tiempos de participación e interacciones del tejido relacional en el aula; reconocer aún como “imposibles” o no válidas para el aprendizaje la participación diversificada de niños y niñas. Otro ejemplo recurrente es la participación como “evento”, permitiendo que en espacios muy restringidos niños y niñas puedan expresar con validez para la visión de los adultos sus intereses. Los ejemplos anteriores reflejan propuestas pedagógicas desarticuladas parcial o totalmente del discurso y perspectiva valórica relacional, siendo más bien niveles de participación reproductivos de la realidad o que principalmente innovan desde la actividad o el evento, no son parte de una cultura de participación donde se reconocen niños y niñas como agentes clave en la co-construcción social del espacio educativo.

Este escenario se repite más comúnmente de lo esperado en el estudiantado, sin embargo, puede y debe ser revertido en la formación inicial de educadoras de párvulos a través de sus planes de estudio.

En este proceso, la reflexión pedagógica es clave, en tanto permite reconocer que el ideario así como el aprendizaje de la participación a educadoras en formación y sus enseñantes, cargan a costas con siglos de adulto centrismo, que desde el quehacer cotidiano frecuentemente invalida por subestimación u omite por la inercia, la opinión de niños, niñas y adolescentes. Reflexión que ponga foco en las habilidades y actitudes para participar, así efectividad para comunicarnos o participar en este gran “solo” al que nos expone la sociedad a tempranas edades, la generalizan por ausencia o superficialidad en conocimientos pedagógicos y disciplinares como es el caso de la aplicación frente al principio de autonomía progresiva que acompaña en la mayoría de los casos, de manera paralela el desarrollo evolutivo de los párvulos, permite ir reproduciendo simplificaciones de la participación que apuntan a ciertos espacios, momentos o eventos de participación en función de fines o resultados, más que al reconocimiento intrínseco de las potencialidades, a la valoración de las iniciativas, aportes de los propios sujetos, en este escenario a reconocer a niños, niñas como portadores, transformadores y creadores de cultura, que opinan acerca de lo que quieren aprender o intervenir en sus comunidad, las formas en que quieren o pueden participar, manifiestan y valoran sus espacios de participación.

Comprender el concepto de participación y tipos de participación o niveles, así como de los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a dichos niveles, es decir potenciar a nivel de conocimiento y aplicación disciplinar y curricular, es en un segundo lugar clave para modificar las prácticas. Estrategias desde un enfoque teórico, práctico y reflexivo que pueden implementarse en coherencia con el desarrollo de niños y niñas, en decir a un componente didáctico de la promoción de la participación; y en tercer lugar la participación como experiencia vivencial práctica valorada por las estudiantes, que permita enriquecer, complejizar y materializar el “deber ser” en el plano del “ser”. Aquí apuntaríamos al ejercicio pleno de las futuras educadoras en sus espacios de participación con el profesorado. En este sentido, para transformar las prácticas de participación, es preciso ampliar la comprensión cognitiva en tanto conocimiento, análisis y reflexión así como también la experiencia relacional vivida del profesorado con sus estudiantes, vinculada a componentes sociales, emocionales y actitudinales que tienen lugar en las interacciones como dinámicas de las aulas y espacios de formación, necesarias para sostener más allá de experiencias o planificaciones aisladas, acercarse realmente a una cultura de participación, que apunten al saber, saber hacer, saber hacer con otros y en definitiva integrarlo en el ser (Delors, 1996). En este sentido, conviene recordar que *“No se enseña lo que se quiere; diría incluso que no se enseña lo que se sabe o lo que se cree saber: sólo se enseña y sólo se puede enseñar lo que se es”* (Jean Jaurès, s/f)

La participación de niños y niñas en este sentido se erige como un derecho humano, una actividad vital como también propia de los ciudadanos que haya sustento en el marco de un

enfoque de derechos humanos y de infancia, pero comprendemos en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales ¿qué implica para el individuo participar? ¿Qué tan conscientes somos de favorecer la triada conceptual, procedimental y actitudinal para favorecer en el ejercicio de la participación en los espacios relacionales y de gestión de la formación inicial en nuestras propias aulas?

De los contenidos conceptuales: Comprender profundamente el concepto de participación.

Resulta esencial poder acordar qué se entiende por participación. Según la RAE (2022) ésta deriva “Del lat. participāre. Puede implicar: Tomar parte en algo; Recibir una parte de algo; Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona. Participa de sus pareceres; Tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ellos; Dar parte, noticiar, comunicar”.

En esta misma línea, Aparici & Osuna (2016) definen que “participar implica formar parte, colaborar con los demás y conformar el grupo de consenso para conseguir metas comunes”, proponiendo que el yo de la participación necesariamente requiere darse en el conjunto o con los otros y que este darse supera la presencia paralela, sino que implica una comunión de fines, intereses, acuerdos.

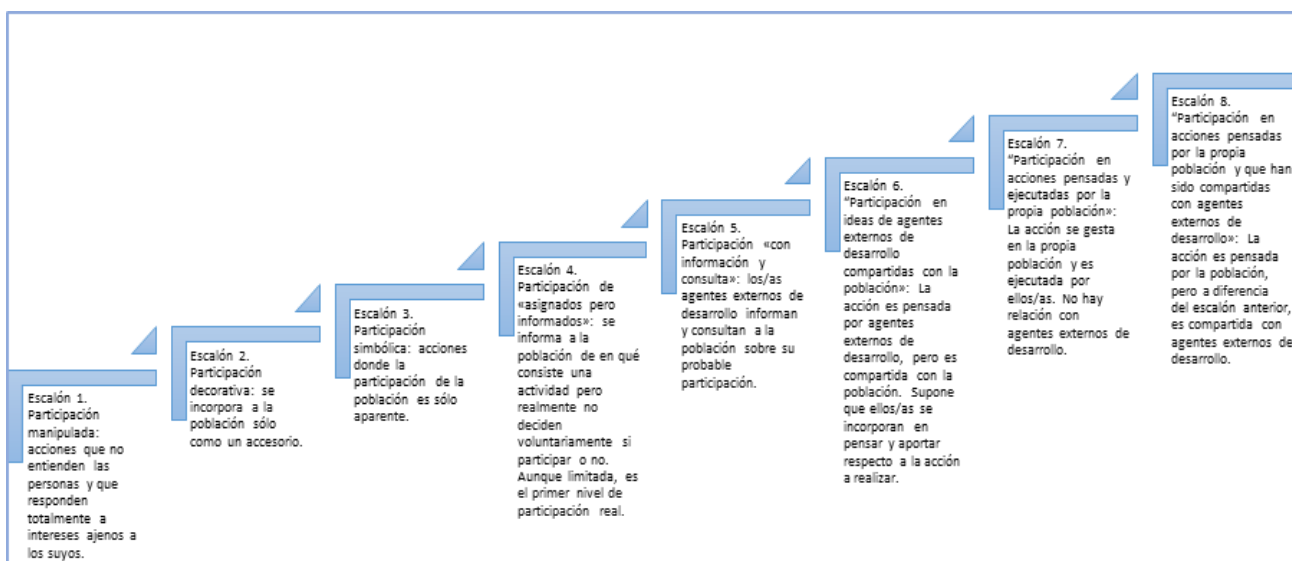
Desde el marco normativo de la enseñanza aportado por las B CEP (2018) El diseño del Núcleo Convivencia y ciudadanía, tiene como principal objetivo “*promover el ejercicio de una ciudadanía activa, a través de la participación, la colaboración y el respeto*” y describe como objeto de la enseñanza para éste un “*conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades sociales y emocionales, que permiten al niño y la niña, convivir pacíficamente con otros, tomar decisiones que favorecen el bien común, y desarrollar progresivamente un sentido de pertenencia a una comunidad cada vez más amplia, compartiendo valores y responsabilidades sobre la base de los derechos humanos*” (MINEDUC, 2018; P.53) Al respecto, Aparici & Osuna (2016) precisan que “En realidad, la participación es un derecho de la ciudadanía y así debe ejercerse de forma libre, crítica y responsable en todos los sectores de la vida”

La participación infantil es asumida como la actividad o experiencia vivencial que operacionaliza la calidad de ciudadanos y garantía del derecho de niños y niñas a quienes no sólo les atribuye ser objeto pasivo de protección sino que el reconocimiento y la valoración como sujetos activos que forman parte, comunican, expresan, opinan, intercambian, colaboran, construyen y transforman dinámicas relacionales de acuerdo a sus comprensiones, relaciones con su entorno, así como la relación consigo mismos a través del

aprendizaje y el juego, resignificando o dando sentido a los espacios, acciones y situaciones que les suceden y que hacen que sucedan (Adlerstein et. al, 2022)

Resulta importante señalar los tipos de participación o niveles descritos en la literatura. En materia de participación infantil, los aportes de Hart (1993) permiten caracterizar diferentes grados o niveles de participación los que erige en una escalera con gradiente ascendente en términos de complejidad de la participación infantil:

Escalera de la Participación de Hart (1994)



Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, Novella (2018) en relación con los aportes de Hart (1993) que existen 4 tipos de participación “Cada una de las formas de participación se define por sus propios rasgos característicos. Son formas cualitativa y fenomenológicamente diferentes, pero todas ellas aportan elementos significativos para el desarrollo de competencias participativas”.

Novella (2018) define cuatro niveles de participación: simple, consultiva, proyectiva y la meta participación.

“Cada una de ellas incluye subtipos o grados diferentes de participación. Las diferencias tienen que ver, principalmente, con cuatro factores moduladores que son: el grado de implicación, de información-conciencia, de capacidad de decisión y de compromiso-responsabilidad”

Desde la participación simple hasta la meta participación se da un incremento progresivo de la complejidad de la participación. Lo anterior exige necesariamente la reflexión respecto a

la autonomía alcanzada, la observación, valoración de las expresiones de participación y evaluación de las podes de niños y niñas desde sala cuna a transición.

El conocimiento disciplinar de base, desconocido para muchos en nuestra formativa durante los primeros años, es clave para fortalecer la relevancia, profundizar en la comprensión de éstas en un plano teórico-práctico-reflexivo y por tanto observar críticamente la realidad para diversificar las posibilidades de participación de nuestros niños y niñas, reconstruyendo preconceptos de la ciudadanía como contenido cívico y la participación como evento esporádico.

Finalmente, cabe señalar que, podemos encontrar experiencias participativas que impliquen más de una forma de participación. Desde esta perspectiva, los niveles o formas de participación que se observan en la práctica no son excluyentes sino complejas, multidimensionales y complementarias entre sí (Novella, 2018). Por tanto, es esperable que niños y niñas en un momento determinado, en contexto similares o no y a lo largo de su ciclo vital puedan desplegar conforme a su desarrollo múltiples y variadas formas de participación que se despliegan en el marco de sus escenarios sociales compartidos con otros, conforme al desarrollo de ciertas habilidades o aprendizajes así como fuertemente vinculado a sus intereses personales determinado altamente por un componente subjetivo, es decir la valoración afectiva de este tipo de experiencias que han ido siendo modeladas a través de la misma experiencia vivencial de convivencia con otros.

De los contenidos actitudinales: Participar implica la integración del yo en sentido con los otros.

El sentimiento de confianza para tomar iniciativa o parte en el espacio con otros, pensando en los primeros acercamientos a un grupo distinto es un factor esencial a considerar tanto en la formación del estudiantado de pregrado como de niños y niñas; la autoestima, entendiendo que tengo algo valioso por compartir con otros y que ese algo es relevante, necesario o valorado; el sentimiento de autoconfianza y competencia en la práctica es habilitante emocional a la percepción de “poder hacerlo”, puedo aportar en esta actividad y enfrentarme a la relación con otros; el interés por la actividad y en específico por establecer relaciones con otros.

Con relación al último punto, es necesario reconocer y validar el interés por tipos de actividades más individuales o sociales hacia las cuáles se está mejor predispuesto a disfrutar, es decir los intereses auténticos del sujeto por participar, involucrarse en tareas colectivas más que en aquellas individuales. La valoración afectiva de este tipo de experiencias que han ido siendo modeladas a través de la misma experiencia vivencial de

convivencia con otros desde la primera infancia, carácter, cultura familiar y otros. Al respecto, Aparici & Osuna (2016) señalan que una de las claves es la comunicación horizontal “base para establecer una relación colaborativa basada en el consenso y la confianza mutua. Este binomio consenso - confianza puede ser la clave del éxito para conseguir una verdadera cultura de la participación”

Por otra parte, Jenkins (2008) en Aparici & Osuna (2016) hablan de la educación del siglo XXI como aquella que debe atender las habilidades sociales necesarias para la cultura de la participación.

Parece esencial destacar que este componente actitudinal es un elemento clave a desarrollar en el plano formativo desde una perspectiva teórica del desarrollo socioemocional y un enfoque de trabajo reflexivo, práctico y vivencial con las estudiantes, pues no podemos enseñar lo que no poseemos, y en concreto debemos estar conscientes de que nuestras propias características de relacionarnos y participar podrían delimitar o expandir las oportunidades y el estilo participativo de sus niños por modelado e imitación.

Por otra parte, es delgada la línea que nos separa de validar los intereses individuales y estilos de participación. Conviene entonces reconocer que hablar de participación es en realidad hablar de participaciones, pues si bien conceptualmente podemos encontrar definiciones comunes, cada individuo ejercerá en la práctica unas determinadas formas de participar de acuerdo a su contexto, su interés y características individuales que a ratos podrán visualizarse de manera más homogénea y de tanto en tanto encontrarán como único soporte común el espacio físico y temporal y la reflexión docente permanente es clave para establecer un equilibrio individual y social tanto de los individuos como de las dinámicas de grupo.

De los contenidos procedimentales: Las prácticas, estrategias desde un enfoque teórico, práctico y reflexivo que pueden implementarse y son coherentes con el desarrollo de niños y niñas

Conviene reconocer y acordar que la incorporación de la participación infantil en la acción pedagógica de los equipos educativos y futuras educadoras delimita el ejercicio de la ciudadanía hoy, así como también el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes o enfoques valóricos, claves para desempeñarse en contexto de participación ciudadana más complejos y venideros.

Hablar de las prácticas, estrategias y abordajes metodológicos para la participación infantil nos abre el cuestionamiento hacia el “cómo” del quehacer, el que en términos concretos ocurre generalmente asociado a la secuencia didácticas y sería esperable se transfiriera y profundizara en las prácticas cursadas durante la trayectoria formativa, plasmándose en

propuestas pedagógicas a distintos niveles de concreción curricular: Análisis PEI, formulación de Planes curriculares semestrales y experiencias cotidianas variables y estables.

Al respecto el núcleo Convivencia y ciudadanía señala refiriéndose a las *actitudes, habilidades y valores descritos en los objetivos de aprendizaje “deben ser integrados desde el ámbito de la planificación, la evaluación y ciertamente desde la práctica cotidiana con un carácter (...) permanente, continuo y transversal a los distintos ámbitos de experiencia”* (MINEDUC, 2018 p.53)

Se sostiene entonces que la participación es una acción permanente y que en este entendido niños y niñas participan de manera más o menos superficial, comprometida, apropiada o desafiante/enriquecida en las interacciones diarias con otros niños, niñas y adultos de su comunidad, así como también que la planificación y la evaluación son medios para concretarla.

Cabe entonces revisar de qué manera participan niños y niñas en cada momento de la jornada y cómo las experiencias brindadas desde la planificación y evaluación favorecen su participación con sus pares, con adultos y con su comunidad, representa sus opiniones, así como es vinculante a la toma de decisiones de acuerdo a sus intereses y el de otros.

Los foros a largo plazo para recoger las opiniones acerca del jardín o el aprendizaje que sueñan que permitan nutrir el PEI proyectos institucionales, comunitarios; la planificación compartida con los párvulos de proyectos de aprendizaje acerca de sus propias y la mayor parte de las veces genuinas preguntas e intereses; la implementación y modificación de espacios sí como recursos y materiales para el aprendizaje, así como el ajuste temporal de la secuencia de experiencias diarias o mal llamada “rutina” en función de sus necesidades, intereses y características; el valor del juego como actividad primordial, gozosa y global que permite forjar un intercambio auténtico entre individuos y relevar el rol protagónico de niños y niñas, poner en ejercicio las distintas habilidades de comunicación de intereses, comprensiones y aprendizajes, la capacidad de empatizar, la habilidad negociadora para tomar acuerdos y de decisiones, en suma sujeto visualizar al sujeto. Por último, las experiencias variables cotidianas que son planificadas con y para ellos y ellas, que tienen en consideración el desarrollo progresivo y la variedad de oportunidades de participación brindadas, en el marco de interacciones cálidas, de confianza, respetuosas que dignifican en trato y en términos de validación proyectan, así como consideran genuinamente su perspectiva.

Participación, más allá de la planificación y experiencias de aprendizaje en Educación Parvularia, hacia una cultura de participación.

La participación de las niñas y los niños no es una práctica de la escuela, sino una forma de ser escuela, como micro sociedad. Cuando la participación es parte de la escuela, permea a las niñas y los niños, los educadores, la dirección, personal administrativo y todo espacio posible. Convirtiéndose en el primer espacio social democrático, entre las diferentes generaciones que en su interior conviven. (UNICEF, 2016).

“La cultura de la participación es una de las características de las primeras décadas del siglo XXI. La cultura de la participación es aquella que no tiene barreras para la expresión ciudadana, que apoya la creatividad y la puesta en común de creaciones propias y colectivas. Los individuos creen en la importancia que tienen sus contribuciones y sienten una conexión entre lo que dicen los demás y sus propias aportaciones” (Aparici, 2016 Osuna, p.138).

En el contexto de los desafíos globales, el desarrollo humano actual guiado hacia las competencias del Siglo XXI pero el estado actual ciudadano que convive en el marco de la producción y consumo en masa así como la individualidad de los sujetos, la alta segregación pero las posibilidades impensadas de comunicación global por distintos medios, índices de violencia, desconfianza y escasa participación colectiva, la escuela y los jardines infantiles no deberían seguir siendo espacios de reproducción de la participación ciudadana actual, sino deberían ser concebidos como contextos de generación de ciudadanía y ejercicio democrático. Según lo propuesto por Liwski, 2006 en Unicef, 2020, deberían guiarse por tres propósitos fundamentales: a) desarrollar aprendizajes que permitan a los estudiantes asumir su condición de ciudadanos plenos; b) promover el sentido de pertenencia hacia un estilo de vida basado en la confianza y la participación; c) crear una cultura democrática que elimine la exclusión y la discriminación en todas sus formas.”

Reflexiones finales

A la luz de estos últimos 4 años de vigencia de las orientaciones valóricas y marco curricular, es relevante reflexionar en qué medida el discurso más o menos homogéneo acerca de la consideración de niños y niñas como sujetos de derechos y ciudadanos, ha instalado la necesidad imperativa de transformar, enriquecer y garantizar la participación pero, ¿se trata de un cambio sustancial respecto a las relaciones al interior del aula entre niños y educadores?, ¿de qué manera estos nuevos mandatos y discursos favorecen los escenarios pedagógicos apropiados para el ejercicio pleno y la garantía de derechos de niños y niñas de participación desde sus primeros años de vida?, ¿de qué manera podemos profundizar en fortalecer desde una perspectiva sólida basada en derechos humanos que permita sostener

o modificar prácticas de participación que permeen la lógica actual de nuestras aulas de educación inicial?, ¿de qué manera la formación inicial de educadoras transforma o reproduce prácticas más o menos participativas? como formadores de formadores ¿vemos interpelada nuestra acción pedagógica y relacional con el estudiantado? ¿de qué manera favorecemos planes de estudio consistentes para el desarrollo de la participación infantil?

La reflexión de formadores de formadores como de las y los futuros educadores es esencial. En este contexto debemos preguntarnos acerca de la efectividad de nuestra enseñanza en consideración con los aprendizajes previos, los escenarios actuales y el futuro prometedor que se teoriza desde los discursos, el qué y cómo abordar la participación, cómo ésta se vincula a las experiencias previas de participación que construyen la comprensión y vivencia de participación, los escenarios actuales y estado del arte de la participación en los espacios prácticos que son una muestra empírica de la diversidad de contextos en los que tendrán que desempeñarse desde la formación las futuras profesionales.

Enseñar a participar exige profundizar distintos procesos esenciales para su materialización, los que tienen el potencial de ser transformadores de las prácticas de educadoras en sus procesos de formación inicial en la medida en que sean intencionados con sistematicidad a lo largo de la trayectoria, es decir con un carácter transversal e integrado tanto en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este artículo propone componer una melodía orquestada entre profesionales que permee la metodología de enseñanza de las distintas asignaturas de un plan curricular, asignaturas disciplinares, pedagógicas y prácticas las que en consecuencia permitan tanto vivenciar como profundizar las comprensiones compartidas entre el profesorado, las y los estudiantes subyacentes a las prácticas de participación y relación entre los sujetos y de esta forma, vivir la participación, haciendo pleno ejercicio del derecho a participar.

Referencias

- Aparici, R. y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. Revista Mediterránea de Comunicación, vol. 4, nº 2, 137-148. Doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.0 En: [91-622-1-ED \(ua.es\)](https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.0)
- UNICEF Comité Español (2006) Convención sobre los derechos del niño 1989. [CDN \(un.org\)](https://www.un.org/)
- [Participación Infantil – Guía de buenas prácticas para la Participación Infantil en municipios y ciudades \(participacioninfantil.com\)](https://participacioninfantil.com/) Rescatado el 15/06/2022.

- Asociación Los Glayus (2014). Entendiendo la participación infantil. Ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil paso a paso. Programa de Ciudades Amigas de la Infancia. Madrid: UNICEF. Rescatado el 15/06/2022. Disponible en: <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2014/05/entendiendo-participacion-infantil.pdf>
- Hart. R. (1993) La Participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti. No.4. UNICEF. Rescatado el 15/07/2022. Disponible en: [La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/312111111-La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica-pdf)
- Hart, R. (2001), La Participación de los niños en el desarrollo sostenible. UNICEF, P.A.U. Education. Barcelona.
- Universidad Autónoma de Barcelona-UNICEF (2018) Participación infantil en los centros escolares. Rescatado el 15/06/2022. Disponible en: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Participacion.pdf>
- MINEDUC (2001) Bases Curriculares de Educación Parvularia. Rescatado el 15/06/2022. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>
- MINEDUC (2018) Bases Curriculares de Educación Parvularia. Rescatado el 15/06/2022. Disponible en: [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bases-curriculares Educ-Parv IMPRENTA-v3-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bases-curriculares-Educ-Parv-IMPRENTA-v3-1.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022) ¿Cómo definimos participación ciudadana? Rescatado de Portal de Participación ciudadana, el 15/06/2022. Disponible en: <https://participacionciudadana.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/que-es-participacion-ciudadana>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. Educación Social, 38, pp.77-93

- Delors, J. (1996.) “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103
- Santana-Clavijo, S., Gasca-Collazos, P., & Fernández-Cediel, M. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. Revista de
- Adlerstein, C.; Manns, P.; González, A. (2016) Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje (MAFA). Ediciones UC. Santiago, Chile.

Análisis de propuesta educativa para nivel de Educación de Párvulos centrada en el potencial de aprendizaje

Dra. Nancy Tello Muñoz
Universidad Mayor, Chile
Nancy.tello@umayor.cl

Resumen

Por qué a veces nos cuestionamos como enseñar a niños en sus primeros años de vida, han cambiado mucho ...o poco, pero siguen siendo niños, con un indefinido potencial de aprendizaje, que tendrá dependencia de las interacciones, acciones y trabajo de cada uno de ellos. Poner a disposición de este análisis a las funciones ejecutivas, nos permitirá visualizar un camino educativo posible y que otorgue oportunidades y experiencias educativas de calidad y pertinentes al contexto educativo.

Palabras Claves

Funciones ejecutivas, aprendizaje, experiencias de aprendizaje.

Uno de los grandes retos de los últimos 15 años en educación tiene que ver con la mejora continua en la etapa inicial de la educación de niños y niñas, en los primeros años de infancia donde el nivel educativo en el que son integrados según indica el Ministerio de Educación (2022) “atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica. Su objetivo es favorecer los aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol educador”.

Es en este contexto escolar y en años turbulentos como han sido los años en Pandemia 2020 y 2021, que toma real relevancia este periodo de desarrollo en niños y niñas, más aún... definir que el contexto social, económico y cultural mundial ha cambiado y por ende las familias, la crianza y todo el entorno de cada niño que nace en nuestro país.

¿Como haremos para educar en conciencia del contexto de los niños y niñas, sin olvidar el desarrollo del pensamiento, las competencias y habilidades para el siglo XXI?

Bajo este cuestionamiento es que la neurociencia nos proporcionó una ruta, describiendo y caracterizando las funciones ejecutivas que amplían la mirada que antes nos dio la psicología cognitiva, los estudiantes en los primeros niveles de educación parvularia nos presentan desafíos diversos, pero todos presentan un proyecto de vida lleno de

oportunidades, es deber de quienes educan fortalecer sus potencialidades con un enfoque diverso y contundente.

Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos de alto nivel que nos permiten asociar ideas, movimientos y acciones simples para llevar a cabo tareas más complejas (Shallice, 1988)

Una de ellas que tiene gran injerencia en la educación básica posterior a los primeros años y que en el desarrollo educativo siempre se requiere, es la Iniciación de tarea, siendo la función ejecutiva que nos permite tener la habilidad de comenzar una tarea en el momento adecuado, no dejar para después y no llegar, abandonar el intento y todas las interferencias que no nos permiten gestionar nuestra propia acción. Esta capacidad de decirse a sí mismo que hay que empezar un proyecto o trabajo es una parte importante para conseguir hacer cualquier cosa y esta decisión, muchas veces es inhibida puesto que otro distinto al niño/a le dice cuándo y por donde iniciar, cuánto podría cambiar el neurodesarrollo si la opción del adulto que educa fuese ¿por dónde quieres iniciar? y ...danos aviso cuando lo harás para apoyarte, estas “libertades” para muchos, desde el contexto del desarrollo neuronal son opciones que desencadenarán diversas funciones, acciones y andamios para futuras actividades.

Es también claro definir en este periodo la importancia de otra función ejecutiva que nos permite tener la habilidad de pensar antes de actuar, inhibición de tarea. A veces, actuamos de forma automática, y entonces ya no hay marcha atrás. Aquí el reto con niños/as tiene que ver con preparar o entrenar la inhibición de su respuesta ante una tarea o una situación social... resistir la tentación de decir o hacer algo para estas edades de alta dificultad, aquí debemos cuidar en enfoque punitivo que inhibe mediante la interacción disciplinaria, aquí conviene ofrecer al estudiante la oportunidad de tomarse tiempo de evaluar una situación y las consecuencias de su accionar, muchas veces la relación causa-consecuencia es muy difícil de comprender, pero proveer e inhibir una respuesta requiere preparación y experiencia.

En estudios de neuroimagen con tareas de inhibición de respuesta se ha visto que los niños con TDAH tienen una peor inhibición de respuesta. Además, los datos sugieren un papel importante del córtex prefrontal izquierdo en inhibir las respuestas preponderantes (Casey et al., 1997).

La planificación, es otra de las funciones ejecutivas que nos permite tener la habilidad de identificar y organizar los pasos necesarios que te llevarán a lograr una meta concreta. Esta función es clave para el periodo escolar y los objetivos trazados en el currículo de nuestro país. Tiene implicancias en la toma de decisiones acerca de lo que es importante y la

posibilidad de distinguir entre aquello que es prioritario y aquello que no lo es, planificar y secuenciar acciones para lograr una meta es parte de lo que cada individuo vivencia en su proyecto de vida, en el paso a paso del desarrollo infantil cada pequeña meta es parte del constructo de proyecto vital de ese individuo.

La organización, es la función ejecutiva que nos permite tener la capacidad para poner los medios adecuados y coordinar a las personas y las tareas necesarias para lograr tus objetivos, relacionada directamente con la planificación, permite el logro de metas. Sin organización nuestros niños/as, presentan dificultades frente a cada trabajo, actividad, o tarea que emprenden, inclusive se habla de espacio de trabajo organizado para potenciar un mejor aprendizaje. Junto al manejo del tiempo como función ejecutiva que nos permite tener la capacidad de estimar cuánto tiempo tienes para realizar una tarea, se tornan dos capacidades relevantes en el día a día y para el desarrollo escolar. El manejo del tiempo implica la capacidad de asignar, deliberada y conscientemente, la distribución del tiempo disponible para una tarea concreta, y cómo mantenerte dentro de los plazos adecuados controlando el tiempo consumido y el que te queda.

Otra función radical en el trabajo escolar y para el aprendizaje es la memoria de trabajo, como una de las funciones ejecutivas que nos permite tener la capacidad de mantener la información en la mente, de forma transitoria, durante la realización de tareas complejas, para todos es una función ejecutiva muy importante ya que está implicada en todas las tareas mentales que se realizan, ayuda a los estudiantes a seleccionar, mantener y manipular la información que necesitan para el logro de cualquier actividad, también a razonar correctamente, a calcular y a tomar decisiones.

Las funciones ejecutivas, de relevancia para los procesos de aprendizaje y desarrollo del pensamiento, son la metacognición, autorregulación, flexibilidad cognitiva y persistencia dirigida a la meta.

Estas funciones permiten tener la capacidad de observar y pensar sobre cómo funcionan tus propias habilidades cognitivas, y la capacidad de analizar el modo en que piensas para resolver los retos de tu vida cotidiana, también acerca de tener la habilidad de gestionar las emociones, los estados de ánimo, la motivación, con el fin de lograr los objetivos, completar las tareas, mantener el control y dirigir el comportamiento hacia la meta. Funciones que permiten cambiar los planes para adaptarte a los cambios del entorno, sin salir perjudicado, así también te permiten mantenerte firme en la consecución de una meta. Esto implica perseverar a pesar de las dificultades, y no desistir si aparece algún contra tiempo o la tarea parece demasiado aburrida o complicada.

¿Cómo promover el espacio educativo del nivel de educación parvularia?, a continuación,

describiré una propuesta diversa, actualizada y llena de fortaleza pedagógica para la promoción de aprendizajes en contextos vulnerables, donde se apuesta por educación de calidad.

El Jardín al que haré referencia tiene como propósito central “Ofrecer experiencias de aprendizajes respetando y potenciando la singularidad de cada niño y niña, considerando los fundamentos, ámbitos, núcleos y objetivos de aprendizaje de las B CEP, (2018) y con énfasis en el desarrollo de habilidades para relacionarse adecuadamente con su entorno, generando un ambiente cálido, familiar, confiable, para que puedan aprender y convivir libremente y en un clima armónico”.

Las principales actividades, se describen bajo los siguientes lineamientos

- Ambiente organizado, como tercer educador: espacio cuidadosamente dispuesto que provoque e invite al aprendizaje, materiales nobles y puros evitando el uso excesivo de plástico e interacciones enriquecidas que potencien pensamiento divergente, lógico matemático y lenguaje desde el amor.
- Planes de aula elaborados en forma rigurosa y detallada que reflejen fielmente las necesidades, intereses de los niños y niñas y consideren como sustento teórico los principios pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Resulta fundamental la elaboración, ejecución y desarrollo de planificaciones de experiencias de aprendizaje, variadas, desafiantes, creativas y pertinentes elaboradas con profesionalismo y dedicación.
- Evaluaciones permanentes, auténticas y sistemáticas, en forma de proceso que considere por lo menos tres instancias de elaboración de informe escrito para cada niño y niña.

Dentro del proyecto educativo se detalla el sentido de innovación, en relación con los nuevos desafíos de nuestros tiempos, el contexto psicosocial y cultural; innovación que pretende la diversificación de la enseñanza, entendiendo que “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación” (Imbernón. 1996: 64).

Se tienen principios pedagógicos, como destacado el JUEGO Y POTENCIACIÓN para incluirse en el resto de los ámbitos y núcleos del currículo de forma global e interdisciplinario.

Se ha escogido como base de trabajo diario la realización de proyectos, por las siguientes razones:

- Para mantener y fomentar la capacidad innata que tienen los niños y niñas de investigar y descubrir el mundo que les rodea, y potenciar funciones ejecutivas antes descritas.
- Para adquirir un pensamiento crítico. Estamos inmersos en un mundo que cambia de forma rápida y constante. Debemos procurar que nuestros niños y niñas tengan ese espíritu crítico que les ayude a comprender mejor este entorno cambiante e interactuar con el manteniendo un espíritu investigador, emprendedor, con ganas de saber el porqué de las cosas y esto les ayude a escoger.

Los proyectos de investigación nacen, casi siempre, de los intereses y las motivaciones que manifiestan los niños y niñas; pero también se podrá incluir a otros agentes como, por ejemplo, entrevistas con las familias además de provocaciones planificadas y no planificadas. A partir de estas propuestas, los párvulos se agrupan de forma natural y en grupos que, no sólo son heterogéneos, sino que solo duran mientras el proyecto que los une se lleva a cabo.

Como fundamental se fortalece la pedagogía de la “escucha”, del “asombro” y de las “relaciones”, ya que constantemente y en todo momento los niños y niñas, comunican sus emociones, sus necesidades, sus deseos y sus sueños; y es parte de la labor de equipo de educadores/as, descifrar, descubrir y favorecer experiencias de aprendizaje pertinentes y significativas.

Aunque las provocaciones y/o experiencias y/o actividades dentro de esta metodología se realiza en pequeños grupos, se define que el aprendizaje es un proceso personal e individual. Esto nos ayudará a mirar a los niños y niñas sin comparaciones o mediciones estandarizadas, sino en comparación a su propia experiencia y en coherencia con su proyecto vital.

En método de proyectos, se registra y recogen las observaciones, los resultados, las generalizaciones y las conclusiones de lo que se está investigando, para esto la participación de todos es fundamental. En algunas ocasiones el informe se suple por algún tipo de presentación o producción que refleja el proceso del trabajo.

Los niños y niñas son investigadores innatos, activos en cada uno de los proyectos, por lo que, para el equipo pedagógico y sus familias, lo más importante es el proceso vivenciado, más allá de los resultados demostrados.

Todos los involucrados en el o los proyectos pueden intervenir ya que consiste en hacer

preguntas al entorno, a los objetos, a los seres vivos, a los sistemas; observando, interviniendo, haciendo hipótesis y anticipando respuestas.

También es posible representar correctamente las respuestas: haciendo esquemas, dibujos, tablas, gráficos, resúmenes. Luego es fundamental entrar en análisis los datos obtenidos, sacar conclusiones y, si es necesario, verificarlas con nuevas propuestas e intervenciones. Continuar contrastando los resultados obtenidos con la hipótesis formulada, sacar conclusiones, buscar información en diversas fuentes y contrastarlas; hacer modelos y / o maquetas para explicar hechos y procesos; si es posible, contrastar los resultados obtenidos con los de los compañeros y compañeras que hayan investigado sobre lo mismo.

En general, los proyectos son liderados por adultos, pero se pretende que niños y niñas sean el centro de la acción educativa y por tanto estén al centro del proceso de aprendizaje. La acción de aprender es una acción intencionada, es decir, se aprende más y mejor cuando el niño/a tiene una motivación intrínseca.

El verdadero aprendizaje requiere la movilización de los intereses de los párvulos, ya que los saberes impuestos (educación tradicional, en donde el educador es el protagonista) se convierten rápidamente en simples ejercicios sin ninguna base significativa.

En esta circunstancia, el papel del maestro es de guía, de mediador que fomenta el diálogo, el esfuerzo, la toma de decisiones, la negociación y / o los acuerdos.

Para el desarrollo de este proceso metodológico, se deben viabilizar, aprendizajes interdisciplinarios: posiblemente se integren los distintos saberes de ser necesario para complementar el proyecto, las teorías e hipótesis. Así también los aprendizajes competenciales que incluye los saberes (conocimientos teóricos), las habilidades (conocimientos prácticos) y las actitudes (compromisos personales). Estos, implican saber resolver situaciones cotidianas en las que se hace necesario aplicar conocimientos de diversas áreas del saber y vincularlos entre sí. Ser competente significa entender un problema o situación, reflexionar sobre lo que está pasando y tener la libertad para aplicar una acción diferente en cada situación.

También se desarrollan aprendizajes significativos y funcionales, estos son aquellos que el individuo asimila y acomoda dentro de su red de conocimientos previos. Desde la sala cuna se debe velar por que los aprendizajes que construyan los niños/niñas sean significativos y por lo tanto se integren con facilidad y los ayuden a evolucionar y madurar. Es importante que estos aprendizajes sean funcionales, es decir que puedan ser aplicados en otras situaciones de aprendizaje y sean útiles. Desde el centro educativo, se velará por que los niños y niñas enfrenten desafíos que puedan resolver de forma autónoma y que los ayuden a mantener una actitud abierta y motivada.

El entorno escolar debe estar lleno de estímulos, estímulos diversos que ayuden a los párvulos a encontrar intereses y mantener una actitud abierta y agradable hacia los procesos de aprendizaje. Estos estímulos deben conducir a situaciones de aprendizaje diversas y variadas de manera que no todos los párvulos aprendan lo mismo al mismo tiempo y de la misma forma; se deben valorar los procesos y los resultados del aprendizaje teniendo muy en cuenta el punto de partida de cada niño/a.

Otra condición ha de ser la integración social; en el entendido del aprendizaje como un proceso social, este proceso nos humaniza y retroalimenta. Poner en común, compartir lo que se sabe, discrepar, actuar con la perspectiva de comprender mejor el mundo y, si es necesario, modificarlo, supone reconocer el valor de la experiencia humana y de las trayectorias vitales y de conocimiento de cada uno.

En este Jardín se pretende que los niños y niñas se agrupen por intereses, como ocurre en el resto de las situaciones de la vida. Muchas veces la interrelación que se crea entre los niños y niñas diversos favorece en gran medida el aprendizaje y sobre todo la tolerancia, la comprensión y la colaboración.

Como una prioridad para que todos los párvulos puedan desarrollar la propia expresión empleando diversos lenguajes: artístico, musical, corporal, matemático, verbal, o el que desee, todos son contemplados como medios de comunicación, cada uno de ellos potenciando diferentes aspectos del desarrollo de la persona.

No se dejarán de lado las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TIC). El papel de las nuevas tecnologías es importante, porque están en la vida diaria de los niños y niñas fuera del Centro Educativo, se utilizarán todas las herramientas tecnológicas de las que se disponen de forma significativa y funcional.

Con respecto de la organización del espacio, se ha priorizado un espacio cómodo que esté facilitando e inspirado en el principio de bienestar para el niño y la niña desde sala cuna menor considerando en cada nivel las características, necesidades y prioridades motivacionales de los niños y niñas, espacios cálidos y luminosos, ordenados y muy claramente estructurados en zonas o áreas de trabajo las que permitan funcionalidad de flexibilidad y movimiento de los mismos según el período de la jornada, las experiencias a realizar, las condiciones climáticas y la asistencia de adultos. Los espacios tienen un sello claro preestablecido en protocolo que orienta el diseño, el uso del color, la limpieza y orden, la calidad de los materiales y recursos pedagógicos a utilizar priorizado la incorporación de elementos naturales, que faciliten el contacto del niño y la niña con la naturaleza.

El diseño del espacio exterior considera como fundamental la presencia de elementos naturales como plantas, maicillos y arenas, troncos y piedras, árboles, arbustos, matorrales y plantas de flores variadas que brinden al niño y niña la posibilidad de aprendizaje respecto

del cuidado de los seres vivos, resulta de suma importancia para los fundamentos de la institución la existencia de animales que puedan relacionarse con los niños y niñas en forma natural cautelando protocolos de higiene y cuidado pre establecidos y controles veterinarios permanentes que protejan el bienestar de las especies y fundamentalmente de los niños y niñas.

Aunque los niños/as de los diferentes grupos tienen unos espacios de referencia (salas asignadas) se considera que todo el centro educativo, es un gran espacio de aprendizaje y de trabajo. Aparte de las aulas, están los espacios de trabajo los pasillos, el taller y el patio techado. En definitiva, el proceso de aprendizaje se puede llevar a cabo en todo el establecimiento. El trabajo que se desarrolla no podría darse sin la libertad y la autonomía que tienen los niños/as. Los diferentes espacios, están pensados para favorecer la autonomía, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la adquisición y logro de aprendizajes; así como las funciones ejecutivas definidas anteriormente.

Se ha priorizado jornada de momentos variables entre interacciones adulto – niño/a, niño/a – niño/a, en momentos de grupo pequeños, momentos de grupo grande, momentos de trabajo en zonas, momentos de juego libre, momentos en el interior o exterior del aula manteniendo cada nivel una estructuración que responde con claridad a las intencionalidades pedagógicas y las orientaciones para adultos y niños en cada momento de la jornada diaria en protocolos claros y accesibles para todos los involucrados en el desarrollo de las diversas etapas de la jornada de organización del tiempo.

Referirnos al espacio educativo no es solo “espacio físico” de un lugar determinado, este concepto va más allá, pues implica tanto los aspectos organizacionales, funcionales y estéticos, como también, los espacios internos y externos, siendo una fuente de oportunidades de aprendizaje fundamentales dentro del espacio que, utilizados según su propósito, permite el desarrollo integral de niños y niñas desde el primer nivel educativo.

El equipo educativo por definición cree y confía en las capacidades innatas de los niños y niñas. De recién nacido, el niño/a está dotado de capacidades extraordinarias, las cuales deben ser estimuladas abarcando todos los sentidos. Según un estudio sobre el desarrollo del cerebro, “el neurodesarrollo se da a través de un proceso dinámico de interacción entre el niño y el medio que lo rodea; como resultado, se obtiene la maduración del sistema nervioso con el consiguiente desarrollo de las funciones cerebrales y, a la vez, la formación de la personalidad.” Medina, M. et al. (2015)

Relacionándolo con los principios de Emmi Pikler, quien propone una manera diferente de mirar a los niños, un cambio de perspectiva; donde el adulto está en un lugar de igualdad y respeto hacia ellos, y en la confianza en sus capacidades, cada niño y niña tiene su propio

ritmo de aprendizaje, sus avances son graduales, de modo que el éxito de cada paso depende del éxito del paso anterior, todo esto basado en su propia estabilidad emocional. En ese sentido debemos ofrecer a los niños y niñas una relación afectiva y la sensación de seguridad en sí mismos y en su entorno.

Basándonos en la filosofía Reggio Emilia, vemos al niño/a constructor de su propio aprendizaje, es por esto que queremos que ellos sean protagonistas en todo momento, que potencien todas sus capacidades a través de la exploración, manipulación, construcción e investigación de su propio entorno, relacionándolo igualmente con la naturaleza, para que puedan desarrollar todas sus capacidades mediante sus intereses y curiosidades.

Desde esta misma Filosofía educativa, se basa el proyecto Jardín, señalando que el espacio educativo es denominado “Tercer Maestro” otorgando experiencia/aprendizaje al estar disponible, organizado, limpio, seguro y además interesante para ser abordado por los niños/as.

Los materiales educativos al igual que el mobiliario solicitado, son los instrumentos que se utilizan en educación para facilitar la comunicación entre el adulto (educadora o técnico en párvulos) y el niño/a insertos día a día en este espacio. La finalidad de estos es favorecer la relación interpersonal entre ambos y mejorar el proceso educativo; por tanto, son recursos que se utilizan con unos objetivos determinados en el contexto de una intervención. Su finalidad genérica es ayudar a construir el conocimiento de las personas implicadas, puede tener un planteamiento informativo o didáctico al momento de plantearse como un recurso para el proceso de enseñanza aprendizaje.

La propuesta de juego a realizar en la sala cuna es el juego heurístico; los niños y niñas descubren y exploran por voluntad propia, siempre y cuando tengan los materiales necesarios. Gracias a este juego, los niños/as no sólo no pierden la capacidad de concentrarse, sino que demuestra claramente que, dadas las condiciones y el material adecuado, pueden desarrollar las funciones ejecutivas, también la concentración de una nueva forma. Además, con este juego, los niños y niñas desarrollan la destreza óculo-manual, aprenden variadas cualidades de los objetos, nociones de cantidad y capacidad, fomenta la motricidad fina, motricidad gruesa y les permite formar sus propias referencias espaciales. Todo esto, gracias a que ellos actúan de forma autónoma, con oportunidad de planificar, organizar y otras variadas habilidades, niños y niñas son los propios constructores de sus aprendizajes, con los adultos como guía para el aprendizaje.

Se potencia el juego con un gran valor sensorial y de experimentación, fomenta la libre elección, y para que los niños y niñas exploren con todos sus sentidos al mismo tiempo. Además, despierta la curiosidad y concentración del niño/a.

Los materiales y el nuevo estándar de mobiliario están diseñados y elegidos sin estereotipos de género en relación a características físicas, colores, u otras particularidades, esto con el propósito que puedan ser utilizados indistintamente por niños y niñas, favoreciendo así la equidad de género, así también, responderán a las múltiples necesidades de sus ocupantes, ya que estos poseen características variadas en relación al peso, grosor, textura, tamaño, volumen, entre otros, permitiendo con esto el acceso a ellos de todos los niños y niñas sin excepción. Es importante destacar que además los materiales didácticos y fungibles deben favorecer los procesos educativos inclusivos de los niños y niñas que se encuentran en situación de discapacidad, (intelectual, motora, auditiva, visual) con la intención de minimizar las barreras para la participación y el aprendizaje.

Vistos los elementos analizados en este artículo, es preciso destacar la idea de que reforzar la potenciación y preparación de aprendizajes en el nivel de educación parvularia requiere de profundización en diversas áreas, desarrollar las funciones ejecutivas desde la primera infancia ofrece a niños y niñas un potencial en el desarrollo de sus aprendizajes que les permitirá acceder a los aprendizajes de manera fluida, sin grandes tropiezos y con oportunidades de proyectarse positivamente frente a los estudios. El jardín descrito en sus bases teóricas profundiza en una diversidad de conceptos que valora y prioriza las funciones ejecutivas en concordancia y coherencia con el currículo chileno.

Referencias

Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje, Infancia: educar de 0 a 6 años, 78, 4-10.

Calvo, C. (2015). ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? como si... Saber en la complejidad. Revista de educación y cultura, 0 (1), 1-17. Recuperado de: https://docs.wixstatic.com/ugd/221b47_bb113ec658434bc386a01e497362fc55.pdf

Coria, V. B. (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: UNICEF.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). Más allá de la calidad en educación Infantil. Barcelona: Grao. Daniels, H. (2003). Vigotsky y la pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Majem, T. & Ódena, P. (2007). Descubrir jugando. Barcelona: Editorial Octaedro.

Malaguzzi, L. (2009). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Editorial Octaedro. MINEDUC. (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC - SdEP (2014). Prácticas efectivas en educación parvularia: Un estado del arte para pensar la reforma curricular del nivel. Documento interno elaborado en colaboración con Adlerstein, C., para asesoría a reforma curricular.

MINEDUC – SdEP (2014). Bases y antecedentes para la actualización de las bases curriculares de la educación parvularia. Documento interno elaborado en colaboración con Peralta, M.V., para asesoría a reforma curricular.

MINEDUC-SdEP (2017). Características de currículums de Educación Parvularia: Revisión de Experiencia Comparada. Documento de Trabajo.

Molina, V. (2015). Más allá de la socialización. Un aporte de las neurociencias a la comprensión del fenómeno educativo. En: “El cerebro en el aula”, editado y publicado por la Universidad de Santiago de Chile (USACH) en noviembre de 2015.

OEA/OEC. (2010). Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. Publicación fue preparada por la Oficina de Educación y Cultura de la Organización de los Estados Americanos (OEA/SEDI/ DDHEC/OEC)

Peralta, M.V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna En: Fundación Bernard Van Leer (Ed). La educación infantil. El desafío de la calidad. Serie Espacio para la Infancia. N°29 (pp. 3-13). Países Bajos.

Rinaldi, C. (2001). Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia. Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas, 1, 3-6.

Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: Convergencias y posible articulación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2 (2), 173-191.

Seguel, Ximena (2007). Estándares de desarrollo y aprendizaje temprano. Serie reflexiones Infancia y adolescencia N°8. Santiago: UNICEF.

I. ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA DOCENCIA

Hacia una caracterización de juego comunicativo y habla dirigida al niño y niña en niveles medio de educación parvularia

Patricia Leal Figueroa

Universidad Mayor, Chile

Patricia.leal@umayor.cl

Resumen

El lenguaje verbal es esencial en el desarrollo humano, por lo mismo se considera fundamental en el nivel de educación parvularia, ya que permite desarrollar el pensamiento, autorregularse y desarrollar aprendizajes cada vez más complejos, por lo que la forma en que los adultos referentes realizan mediación para favorecer el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal en los párvulos es crucial en esta etapa. Una posibilidad de acercarnos a esta problemática es conocer los aspectos que caracterizan la forma en que las educadoras de párvulos se dirigen a los niños y niñas en algunos establecimientos educativos que imparten educación parvularia de la comuna de Providencia y Las Condes. Esta investigación cualitativa es un estudio de caso que busca relevar las características del juego comunicativo y el habla dirigida al niño y niña en niveles medio menor y medio mayor. Los resultados nos permiten establecer, por una parte, que en la muestra investigada las educadoras de nivel medio mayor atienden el acto comunicativo de un niño o niña y lo interpretan emitiendo una respuesta relacionada, más que en el nivel medio menor. Por su parte, las características comunicativas que las educadoras intencionan como de tono de voz, gestos, inflexiones, entre otras de habla dirigida al niño y niñas, van desapareciendo en la medida que los niños y niñas van creciendo.

Palabras Claves

Habla dirigida al niño y niña, lenguaje verbal, juegos comunicativos.

El lenguaje verbal considera distintos aspectos o niveles: nivel fonológico que estudia los sonidos de la lengua, nivel morfológico que estudia los morfemas que componen las palabras, el nivel sintáctico que corresponde a la forma en que se estructuran gramaticalmente las palabras para formar oraciones, el nivel semántico que aborda el

significado de las palabras y el nivel pragmático relacionado con el uso del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas y que incluye componentes para verbales es decir que acompañan la expresión lingüística.

Es importante considerar que el desarrollo del lenguaje verbal no surge de forma aislada en algún momento determinado y por solo por la maduración del sistema nervioso central, sino que es un proceso mediado socialmente por el entorno y las personas con quienes se relaciona cada niño o niña y que tiene lugar a partir de las habilidades desarrolladas en el periodo pre lingüístico y que se relacionan fundamentalmente con la toma de turnos, tópico o referencias comunes al momento de comunicarse y el aprendizaje de los sonidos básicos del sistema de signos de su comunidad de hablantes (fonemas de su propia lengua), lo que en la etapa lingüística permite evidenciar el desarrollo de los diferentes niveles de la lengua (Villalón, 2008).

El desarrollo pragmático requiere eminentemente de interacciones comunicativas y sociales para su óptimo desarrollo. Desde esta perspectiva el desarrollo pragmático en el niño es gradual y se intenciona a través de interacciones comunicativas potenciadoras que facilitan la construcción que el sujeto hace a partir de las relaciones que establece con su entorno (Halliday, 1975).

Según Acuña y Sentis (2004) los modelos que se han utilizado para describir el desarrollo de habilidades conversacionales en niños y niñas consideran variables como: toma de turno, tópico de la conversación, comunicación de las referencias, adaptación del habla al oyente y la realización de peticiones, tal como se observa en el cuadro 1.

Cuadro 1. Variables asociadas a las habilidades conversacionales

Variables asociadas a las habilidades conversacionales	Definición breve	Edad aproximada en la que emerge en el discurso infantil
Toma de turnos	Referida a la alternancia en la conversación	Desde alrededor de los 3 meses de vida, siempre que las cuidadoras/es traten a los niños como interlocutores conversacionales activos, interpretando sonidos u otros comportamientos producidos por ellos como turnos conversacionales.

Tópico de la conversación	Corresponde a la habilidad pragmática para elegir un tópico de conversación, iniciar, continuar y mantener dicho tópico o cambiarlo según los requerimientos del acto de habla.	11 meses è iniciación del tópico 19 meses è continuación del tópico 27 meses è cambio de tópico
Comunicación de las referencias	Referida a la habilidad para tomar en consideración al oyente, al momento de formular un discurso en coherencia con su nivel de comprensión.	Antes de los 3 años se dan inexpertas comunicaciones de referencias, dada la inmadurez al considerar al oyente en el diálogo.
Adaptación del habla al otro	Se asocia a la “comunicación de referencia” y es una habilidad pragmática que los niños desarrollan tardíamente y se relaciona con las estrategias para producir enunciados breves y simples adaptándose espontáneamente a través del “cambio de código”.	3 años
Peticiones de clarificación	Relacionada con las habilidades para usar estrategias de reparación en la conversación efectiva cuando se generan interferencias o quiebres del flujo interactivo dialógico.	Antes de los 3 años para estrategias enfocadas a quiebres comunicativos (Por ejemplo: ¿Qué dijiste?)

Fuente: Adaptado de Acuña y Sentis, (2004).

Al respecto es importante que educadores, familia y cuidadores consideren al niño y niña como un interlocutor válido, manifestando interés por sus intentos comunicativos verbales o no verbales (algún gesto, un ademán, un foco de atención, etc.), estableciendo estructura de diálogo al momento de comunicarse con el bebé o niño, ya que esto, como podemos ver en el cuadro uno se relaciona con el desarrollo de la toma de turnos o alternancia en la comunicación, habilidad que los bebés comienzan a desarrollar durante los primeros meses de vida siempre que sus cuidadores la potencien.

Además, es importante favorecer la capacidad de “atención conjunta” del bebé y del adulto hacia algún estímulo del entorno (Subsecretaría de educación parvularia, 2019), esto favorece habilidades conversacionales relacionadas con el tópico de la conversación. Esta misma “atención conjunta” podría utilizarse para favorecer el desarrollo del vocabulario y la estructuración fonológica y sintáctica de la lengua, en tanto el adulto serviría de modelo de referente para el desarrollo del proceso comunicativo.

Cuadro 2. Estrategias a considerar para favorecer el desarrollo de habilidades conversacionales en niños y niñas.

Considerar al niño y niña como un interlocutor válido, manifestando interés por sus intentos comunicativos verbales o no verbales

Establecer alternancia en la comunicación (mantener estructura de diálogo al momento de comunicarse con el bebé o niño)

Favorecer la capacidad de “atención conjunta” del bebé y del adulto hacia algún estímulo del entorno

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar existen diferentes estrategias que educadores, familias y adultos cuidadores pueden intencionar para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas y que están directamente relacionados con el desarrollo de habilidades conversacionales asociadas a la pragmática.

Algunas estrategias pedagógicas concretas que contribuyen al desarrollo del lenguaje oral son los juegos comunicativos, las conversaciones a partir de un foco de interés del niño o niña y la lectura en voz alta que permiten enriquecer el vocabulario y fortalecer la comprensión de la narración oral Fomentando procesos de pensamiento más complejos

mediante preguntas, uso del lenguaje avanzado incluyendo distintos tipos de palabras (nivel sintáctico) y promoviendo espacios de conversación en grupo mediante el apoyo en la expresión con oraciones completas y comprensión del mensaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que los cuidadores utilicen estrategias para reformular preguntas, mensajes y expresiones, ya sea mediante el uso de preguntas clave o a través del modelamiento de la reformulación.

Cabe destacar qué este desarrollo del lenguaje verbal se inicia durante los primeros meses de vida e incluso antes, siendo crucial que el bebé sea considerado como una persona con la cual es posible entablar una conversación, sin embargo al tratarse de un bebé las características de esa conversación son diferentes, en ella el adulto utiliza características prosódicas especiales, en donde se intensifica la acentuación y la entonación de las oraciones, las que suelen ser en un ritmo melodioso, se habla de forma más pausada, con una mejor pronunciación con el uso de vocales más alargadas, entre otras, además el adulto se conecta efectivamente con el bebé, predominan las expresiones faciales positivas y de afecto (sonrisas, contacto físico, etc.) y se utilizan las repeticiones, se deja un espacio para que el bebé emita respuestas, lo que favorece el desarrollo de la alternancia en la comunicación (Fernald y Kuhl, 1987). A esto se le ha denominado habla dirigida al bebé (HDB) o habla dirigida al niño (HDN) y aunque no es propio de todas las lenguas, es una característica muy común en nuestra lengua (Stone, Petitto y Bosworth, 2017).

Marco metodológico

En la presentación de resultados se busca identificar los aspectos que caracterizan el juego comunicativo y el habla dirigida al niño en los niveles medio menor y medio mayor a partir de la observación de interacciones espontáneas realizadas por 11 educadoras de párvulos de niveles medios en jardines infantiles particulares de las comunas de Las Condes y Providencia.

Para el desarrollo de la investigación se recogió evidencia empírica a través de un instrumento dicotómico construido a partir de indicadores que se categorizaron a partir de la revisión teórica.

A partir de la información recogida es posible señalar que el nivel medio mayor hay más educadoras dispuestas atender el acto comunicativo de un niño o niña, así como de

interpretarlo y emitir una respuesta relacionada, siendo menos frecuente la respuesta inmediata al acto comunicativo expresado por el niño o niña, tal como se puede observar en el gráfico 1.

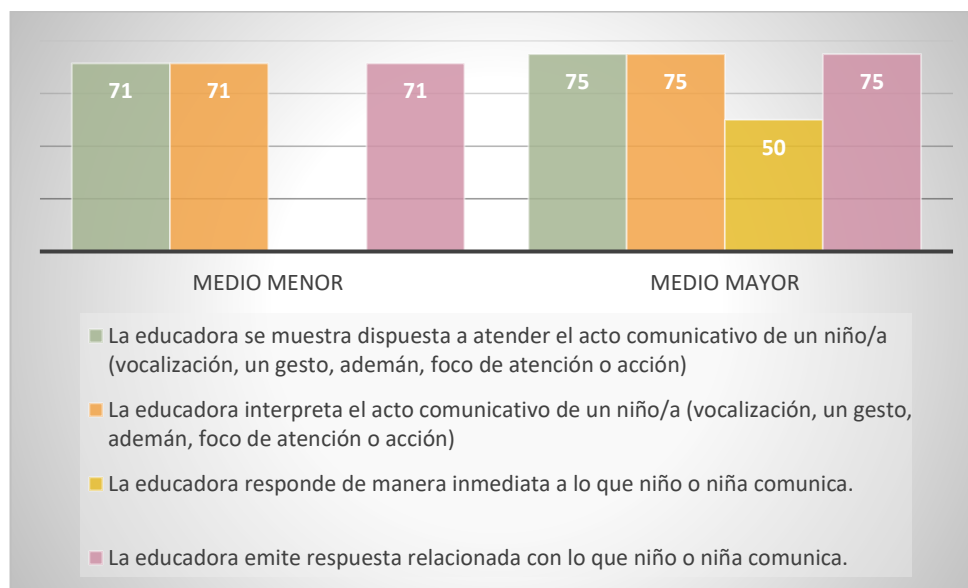


Gráfico 1. Aspectos que caracterizan la forma en que las educadoras de la muestra favorecen el juego comunicativo.

Por su parte, en el nivel medio menor es posible observar que en términos generales hay menos disposición a atender, interpretar y emitir una respuesta ante el acto comunicativo de un niño o niña, más aún en la muestra no se observa una respuesta inmediata de parte de la educadora sino más bien tardía, lo que podría tener relación directa con el grado de interés de los niños o niñas por realizar esfuerzos comunicativos.

Relacionado con lo que hemos llamado juego comunicativo, está el habla dirigida al niño o niña, que corresponde a una forma de comunicarse con características particulares que ya hemos mencionado anteriormente. En la muestra utilizada se observa que lo que más caracteriza al habla dirigida al niño en las educadoras observadas, es el uso de un tono más lúdico y variado al momento de comunicarse, así como la conexión física de forma amable o acogedora con el niño o niña en los niveles medio menor, siendo lo más descendido la emisión de vocales más extendidas, tal como se puede observar en el gráfico 2.

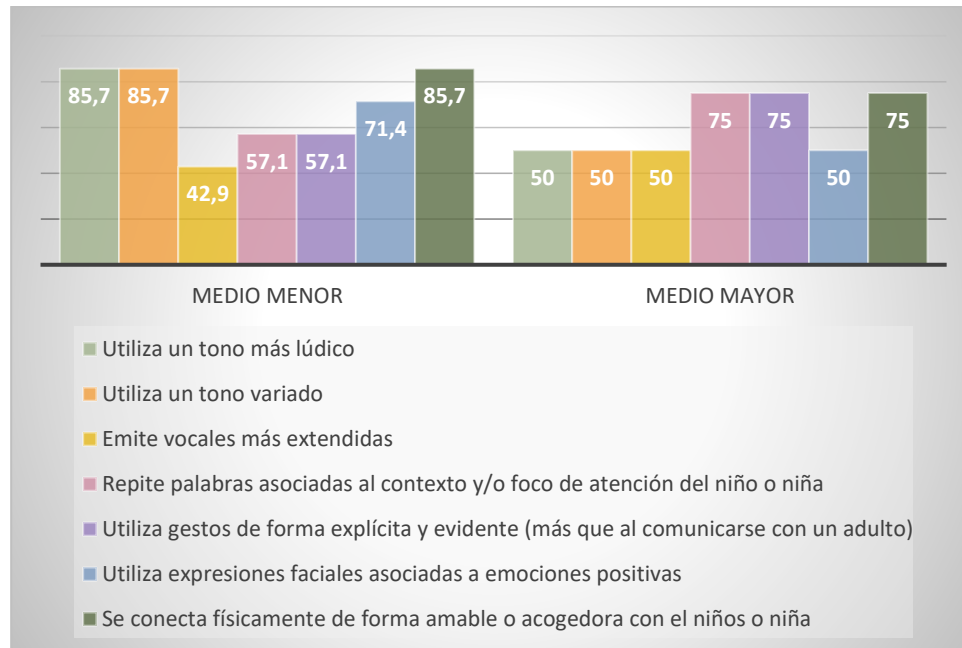


Gráfico 2. Aspectos que caracterizan el habla dirigida al niño/a que realizan las educadoras de la muestra.

Por su parte, en el nivel medio mayor se mantiene la conexión física de forma amable o acogedora, pero en lugar de ocupar un tono más lúdico y variado lo que más caracteriza al habla dirigida al niño/a en nivel medio mayor es la repetición de palabras asociadas al contexto o al foco de atención y la utilización de gestos de forma explícita y evidente (más que al comunicarse con un adulto).

Lo anterior podría relacionarse con que, al ser niños más pequeños en el nivel medio menor, las educadoras seguramente favorecen la comunicación más lúdica desde el uso de la voz (tono lúdico y variado) mientras que en el nivel medio mayor la comunicación en el contexto de habla dirigida al niño podría estar orientándose a facilitar la comprensión de mensajes orales a través del vocabulario asociado al contexto o tema de conversación y a los gestos como apoyo paraverbal.

En este sentido no es de extrañar considerando que a medida que los niños crecen el habla dirigida al niño va desapareciendo en la medida que este ya ha ido adquiriendo las habilidades lingüísticas que le permiten comunicarse eficientemente de forma oral. En este sentido Kitamura, Thanavishuth, Burnham y Luksaneeyanawin (2002) señalan que las características tonales del habla dirigida a los niños dependen de su edad, lo que podría

relacionarse con los hallazgos de la presente investigación en que las características asociadas a las tonalidades por parte de las educadoras son más frecuentes en el nivel medio menor que en el nivel medio mayor, en donde el foco aparentemente, está puesto en intencional de forma más dirigida la comprensión y vocabulario.

Considerando los hallazgos aquí presentados es importante destacar la necesidad de responder de manera inmediata a los intentos comunicativos, verbales o no verbales, que realizan los niños y niñas, ya que aunque los adultos cuidadores estemos dispuestos a atender interpretar y responder al acto comunicativo de un niño o niña, es imprescindible que esa atención interpretación y respuesta sea inmediata y conectada con el foco de atención, para evitar desincentivar los actos comunicativos tan trascendentes en el desarrollo del lenguaje verbal, considerando que nuestras habilidades lingüísticas las desarrollamos eminentemente por una necesidad comunicativa.

Referencias

Acuña, X & Sentis, F. (2004). DESARROLLO PRAGMÁTICO EN EL HABLA INFANTIL. Onomázein, 2(10),33-56.[fecha de Consulta 5 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0717-1285. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134517755002>

Fernald, A., & Kuhl, P. (1987). Acoustic Determinants of Infant Preference for Motherese Speech. Infant Behavior and Development, 10, 279-293. [http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383\(87\)90017-8](http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383(87)90017-8)

Halliday, M. (1975): Estructura y función del lenguaje. Lyons, J. (comp.) Nuevos horizontes de la lingüística, Alianza, Madrid

Kitamura, C., Thanavishuth, C., Burnham, D., Luksaneeyanawin, S. 2002. Universality and specificity in infant-directed speech: Pitch modifications as a function of infant age and sex in a tonal and non-tonal language. Infant Behavior & Development, 24, 372–392.

Stone, A., Petitto, L.A., & Bosworth, R. (2017). Visual sonority modulates infants' attraction to sign language. Language Learning and Development, 1-19. doi:10.1080/15475441.2017.1404468.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). Lenguaje Verbal: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Nivel de Educación Parvularia. División de Políticas Educativas

Villalón, M. (2008): Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Con participación de Paula Bedregal y Verónica Figueroa. Septiembre. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Aprendizaje autónomo e internacional en la formación profesional y la cultura de la colaboración

María Patricia Astaburuaga V

Universidad Mayor, Chile

Maria.astaburuaga@umayor.cl

Resumen

Las oportunidades de internacionalización que nos entrega la tecnología, sumado a la capacidad de innovar en la formación profesional del futuro educador dejó sobre la mesa significativos aprendizajes que nutren tanto los saberes disciplinarios como las estrategias formativas en las aulas de la educación superior. Las experiencias de aprendizaje colaborativo e intercultural (COIL) realizados por la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia con universidades extranjeras, aportan con nuevos espacios de interacción, colaboración y desarrollo del aprendizaje autónomo, en el cual una de sus riquezas fue traspasar las fronteras del aula a contextos interculturales y fortalecer la reflexión sobre su propia formación profesional, al tiempo de descubrir nuevas estrategias de fortalecimiento del autoaprendizaje y meta aprendizaje.

Palabras claves

Aprendizaje autónomo, internacionalización, colaboración, interculturalidad.

Introducción

Los desafíos de la formación profesional para el futuro educador se dinamizan en una serie interminable de formas, dimensiones, estrategias, nuevos saberes y proyecciones, así, el

proceso de internacionalización ha emergido con fuerza al alero de las oportunidades que brinda la tecnología para la concreción de estos propósitos, reduciendo las fronteras y las distancias. “La metodología COIL aporta a las clases un valor agregado de manera integradora e inclusiva promoviendo la Internacionalización” Velásquez, D. (2021)

“La internacionalización contribuye a la construcción de una cultura institucional internacional promoviendo la comprensión de otras culturas y de los fenómenos y tendencias mundiales, generando una consciencia ética respetuosa de la diversidad y fortaleciendo las interacciones fraternas con personas de disciplinas afines o diversas en un intercambio y construcción de nuevos significados de la realidad local y global” Meza, O. (2018).

El Proyecto COIL, busca favorecer la colaboración y la autonomía en el aprendizaje desde una mirada amplia y abierta al diálogo intercultural, la búsqueda de los sentidos más profundos asociados a la educación en general y la adquisición y desarrollo de nuevos aprendizajes disciplinarios y pedagógicos en compañía y colaboración con estudiantes y académicos de carreras afines de universidades extranjeras.

De esta manera la propuesta se orienta a la apertura del aula universitaria al contexto internacional con carreras similares de universidades latinoamericanas en convenio, utilizando la metodología COIL entre asignaturas afines, valorando esta metodología, en palabras de Blanca Cely, como un” proceso en el cual diversas personas analizan y abordan colaborativamente problemas complejos que trascienden las fronteras. Esto, desde luego, requiere el despertar de una conciencia global, definida como el conocimiento de la interrelación de los problemas, tendencias y sistemas locales, globales, internacionales e interculturales” Cely, B., Guerrero, J. et al (2020)

Objetivo: Favorecer el aprendizaje autónomo, colaborativo e intercultural de educadoras en formación, para la profundización del saber propio de la disciplina, a la luz de la discusión pedagógica con pares internacionales mediante el desarrollo de las competencias de análisis, reflexión educativa y trabajo en equipo.

Experiencia

El universo estudiado corresponde a 29 estudiantes correspondientes a dos asignaturas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Uno de los grupos trabajó con su homólogo de la Universidad Antenor de Orrego del Perú, en tanto el otro grupo lo hizo con sus pares de la universidad Uniminuto de Colombia. El total de estudiantes de la U. Mayor fue de 11 estudiantes en el primer grupo y 18 en el segundo caso.

La unidad de contenidos compartida en ambos casos se desarrolló durante el primer semestre de 2022, la que fue monitoreada por sus docentes a cargo durante todo el proceso, y sometida a la valoración de las estudiantes al final del proceso a través de una encuesta online, que fue respondida por un total de 40 participantes, entre chilenas y extranjeras.

La evaluación final de tipo mixto consideró en su primer ítem una escala de Likert, la que buscaba identificar el grado de acuerdo con el constructo; y también contempló un segundo ítem de respuesta abierta, cuyos resultados aportaron elementos relevantes para las conclusiones y la valoración global de la experiencia.

Cabe señalar que, aun cuando el instrumento abordó los diversos criterios, enfatizó en la autopercepción de los aprendizajes logrados, y los aportes de las tareas de aprendizaje a su formación profesional.

El proyecto de aprendizaje colaborativo intercultural (COIL) en el marco de la asignatura de Planificación y Evaluación para el Aprendizaje I, se instaló a partir del análisis de “la observación” como contenido relevante de la unidad de evaluación en educación inicial, y que en la universidad colombiana se insertaba en la reflexión sobre la práctica para favorecer la pertinencia de las decisiones pedagógicas del proceso de aprendizaje de los párvulos.

El segundo grupo abordó la observación de las interacciones poderosas estudiadas en la asignatura de formación personal y social por las estudiantes chilenas en las prácticas pedagógicas realizadas por sus pares peruanas.

Análisis de la experiencia

El proceso formativo a través de esta metodología, lleva consigo dos caras primordiales, como primera idea, la complejidad del proceso de aprendizaje, pues deja de ser un proceso individual para definirse como un aprendizaje en colaboración, aspecto central y distintivo de esta metodología, ya que sólo se puede avanzar en las tareas de aprendizaje si se realizan en equipo, lo cual implica sortear todas las posibles dificultades de comunicación, organización del tiempo, calibración de saberes, reflexión conjunta y lo que es muy relevante, la diversidad cultural, dejando fluir las soluciones y puntos de encuentro, cuestiones que se verán reflejados en la calidad de los aprendizajes que vaya demostrando cada uno de los equipos de estudio en colaboración, favoreciendo así el desarrollo de competencias interculturales y “el cambio de perspectiva de la educación, de modo que se lleve de la mirada local a una más global” Cely, B., Guerrero, J. et al (2020)

Ahora bien, el aprendizaje se hace extraordinariamente visible, ya que las tareas asociadas a los objetivos del proyecto COIL se presentan en modalidad online, en un foro, panel de tareas, blog, u otro similar, ya sea en algún documento, imagen o video que evidencia el manejo conceptual, la reflexión asociada a dicho conocimiento, la profundidad del nuevo conocimiento adquirido, la precisión técnica, si procede; y también hace visibles aspectos disposicionales, ya que queda en evidencia la entrega oportuna de las tareas y la necesidad de mayor o menor atención para resolver dificultades cotidianas. “Esta innovación del aprendizaje fomenta el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la comunicación intercultural, que a su vez promueve una ciudadanía global, a través de las herramientas tecnológicas y en colaboración en equipos multiculturales y en nuevos entornos virtuales de trabajo” Velásquez, D. (2021)

Desde la perspectiva de la estrategia de enseñanza, el COIL contempla el propósito de fortalecer la autonomía en el aprendizaje, a través de la definición muy clara de los objetivos y de cada una de las tareas que los estudiantes deben trabajar en colaboración; implica desprenderse del control del proceso, dejando espacio más amplio al acompañamiento y la valoración de la autogestión del estudiante, sus estrategias y decisiones. En este marco se destaca la oportunidad de uso tecnológico productivo en contextos interculturales, “COIL

facilita la alfabetización digital desde un punto de vista crítico y reflexivo, pues, finalmente, brinda la oportunidad para desarrollar actitudes para responder a las exigencias de un mundo multicultural e interconectado” Cely, B., Guerrero, J. et al (2020). Asimismo, implica la anticipación y claridad en el proceso de evaluación y retroalimentación, pues, en el marco de la formación inicial docente, es además una instancia que modela y ejemplifica la autenticidad y rigurosidad de la evaluación.

En este contexto, las lecturas, las actividades creativas y las reflexiones se revisan en las clases semanales, y se configuran como la base de la discusión académica o pedagógica en el análisis de los contenidos complementarios. Este aspecto reviste tanto para los estudiantes como para sus docentes un valor agregado, principalmente porque favorece una discusión sobre temáticas que cada uno ha estudiado considerando otras miradas, además de la propia, generando oportunidades de auto interrogarse y auto cuestionarse en contraste con la diversidad de puntos de vista, enriqueciendo y nutriendo el nuevo saber y su profundidad.

No obstante, este proceso de aprendizaje colaborativo e intercultural da cuenta, además, de un componente de suyo significativo para el aprendizaje: las expectativas. Este aspecto, que opera como disparador, principalmente en los primeros pasos del COIL, es necesario canalizar para cautelar mantener el foco en la esencia del proceso y su riqueza formativa, por sobre las reacciones emocionales que, en ocasiones pueden complicar, o entorpecer, constituyéndose como barreras difíciles de derribar, las que se traducen, o pueden llegar a traducirse en verdaderos bloqueos para aprender y avanzar si el imaginario inicial emergente de las expectativas es interferido por las dificultades, que todo proceso conlleva.

“La apertura y aceptación del otro, solo puede llevarse a cabo mediante el establecimiento de una mínima base de confianza centrada en el conocimiento personal. La aceptación de la otredad como medio para el intercambio respetuoso y la negociación abierta a las diferencias, requiere un primer intercambio de información que permita reconocer en el otro, características comunes, de ahí la

necesidad de un tiempo mínimo para el intercambio y la convivencia, así como de actividades rompehielos que promuevan el acercamiento” Meza, O. (2020)

En nuestra experiencia, el manejo de las expectativas tuvo consecuencias durante el proceso y después; en el camino se fueron descubriendo los distintos modos de abordar el desafío de aprender en colaboración, así como también, aparecieron diversos enfoques que ya habitaban en el consciente cognitivo de las estudiantes de ambos planteles, algunos equipos se adentraron en diálogos de gran valor formador, logrando incrementar sus aprendizajes, reflexionar sobre las diferencias y los puntos de encuentro; otros se conformaron con exponer cada quien su perspectiva sobre el tema en discusión, sin embargo hubo otros, los menos, que no llegaron a estos encuentros, por no lograr resolver las dificultades iniciales de comunicación. “El modelo COIL al tener varios componentes como aprendizaje, colaboración, en red e internacional invita a conocer más al respecto y valorar de qué forma impacta en la formación de ciudadanos globales” López, R. y López O. (2021)

Análisis de Resultados

En términos globales, en el proceso, el vaivén del quehacer académico en las cátedras y talleres fue alimentando la lectura, la reflexión y el diálogo que cada tarea planteaba, ayudando a comprender a mayor cabalidad los conceptos, su alcance y profundidad. Estos aprendizajes se podían evidenciar en la calidad de los trabajos entregados. El primer balance es favorable, ya que queda en evidencia la reflexión, y ¿qué puede ser más prometedor que asegurar la reflexión de un educador en formación? Esa reflexión que permea sus conocimientos, el contexto de su entorno cultural y traspasa las fronteras intentando explicarse las diferencias de enfoque que saltan a la vista con gran elocuencia, dando origen a la amplitud y la complejidad de la mirada, a entender que son muchos los caminos que llegan al mismo lugar, mediante la conversación respetuosa y cuyos desacuerdos y diferencias son valorados como legítimos.

Al finalizar se realizó una evaluación que levantó información referida a las tareas realizadas, y a una mirada objetiva y crítica de los aprendizajes alcanzados y su proceso. En los dos grupos de estudiantes chilenas que tuvieron oportunidad de realizar un COIL, la valoración ofrece puntos de encuentro, tanto en las dificultades observadas, así como en algunos aspectos asociados a la autogestión, trabajo colaborativo y aprendizajes relevantes.

Al respecto, el primer dato que se observa es que un 83% de las estudiantes opina que el proceso COIL le permitió desarrollar competencias técnicas para reconocer en el aula infantil interacciones poderosas de las que no lo son; aun cuando es posible señalar que un 50% de las estudiantes del segundo grupo considera que las reuniones con sus compañeras de grupo de la universidad par en el COIL le permitieron profundizar en la reflexión sobre el saber pedagógico de las interacciones, mientras que el otro 50% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con este punto.

En el primer grupo, entre el 80% y el 95% valoraron que las diversas tareas realizadas aportaron en el desarrollo de competencias técnicas en relación con la evaluación en educación inicial, y el 86% considera que parte esencial del aprendizaje y resultados obtenidos sobre la observación como componente relevante de la evaluación en educación inicial, se deben al trabajo realizado en el proceso COIL.

En cuanto al trabajo colaborativo, un 77% del segundo grupo considera que durante el proceso logró superar las dificultades que se presentaron en el trabajo colaborativo, mientras que un 22% opina que no logró superar dichas dificultades. Un 77% de las estudiantes estima que a partir de la experiencia en COIL tiene una visión más amplia de lo que implica trabajar colaborativamente. A lo que se suma que la misma cantidad de estudiantes considera que a partir de su experiencia en el COIL, puede valorar más que antes la importancia de saber trabajar colaborativamente a pesar de las dificultades que se presenten

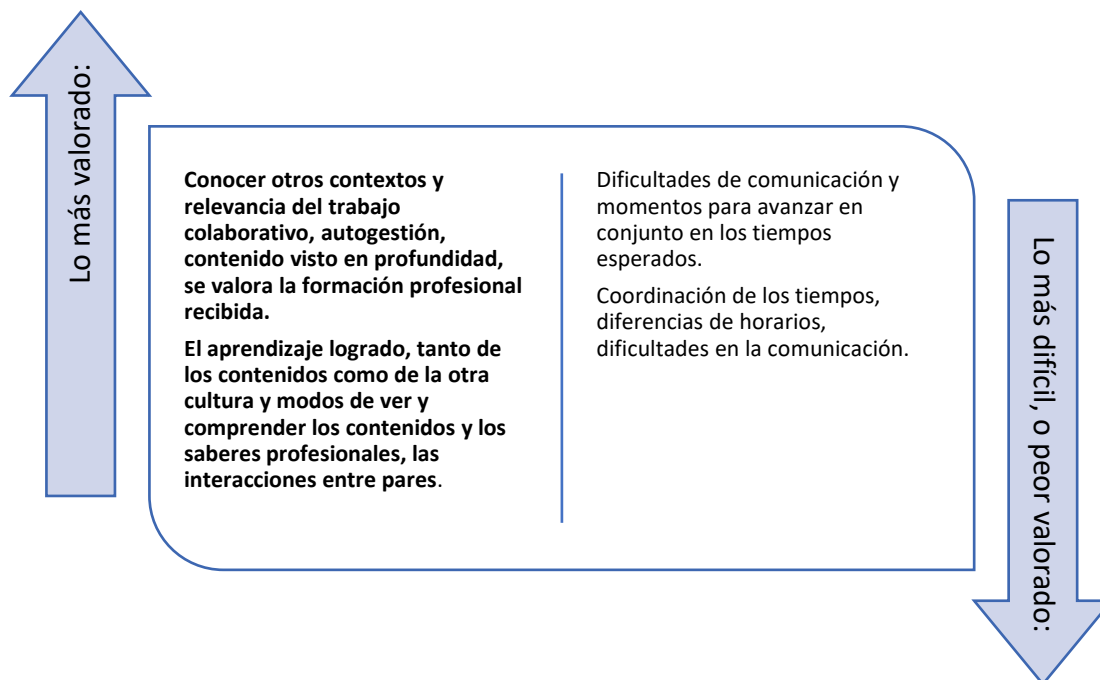
La palabra o concepto que mejor define la experiencia vivida en COIL es La Siguiente:

A word cloud of terms related to learning and education. The words are arranged in a circular pattern, with 'aprendizaje' (learning) being the largest and most central word. Other prominent words include 'experiencia' (experience), 'trabajo' (work), 'motivación' (motivation), 'educación' (education), and 'aprender' (to learn). Smaller words include 'significativo' (significant), 'pensamiento' (thought), 'innovación' (innovation), 'compleja' (complex), 'bueno' (good), 'reto' (challenge), 'colaborativo' (collaborative), 'compañeras' (female companions), 'cultura' (culture), 'compañerismo' (companionship), 'formas' (forms), 'diferencias' (differences), 'embargo' (however), 'disgusto' (disgust), 'diferente' (different), 'demás' (the others), 'compartiendo' (sharing), 'enriquecedor' (enriching), 'apertura' (opening), 'equipo' (team), 'horarias' (timetable), 'conocimiento' (knowledge), 'asertiva' (assertive), 'conocer' (to know), 'sin disposición' (without disposition), 'compartir' (to share), 'comunicación' (communication), 'permitieron' (they allowed), 'diversidad' (diversity), 'enseñanza' (teaching), 'logró' (managed to), 'mucho' (much), and 'perspectiva' (perspective). The words are in various colors and sizes, creating a dynamic and visually appealing composition.

Grupo 2



Conclusiones



- COIL representa una instancia de aprendizaje que valora la experiencia de compartir un espacio de aprendizaje autónomo y en colaboración desde dos miradas que

buscan el mismo objetivo en el contenido abordado para la formación inicial de educadoras de párvulos.

- El entusiasmo y expectativas son un factor que impacta directamente en la capacidad de las estudiantes de avanzar en su proceso de relacionarse y aprender de manera colaborativa con compañeras, hasta ese momento desconocidas. Este factor debe ser acompañado para cautelar mantener la motivación durante todo el proceso.
- En la mayoría de los casos, se valora la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas desarrolladas y su calidad, la profundidad de las reflexiones realizadas, y la autonomía demostrada durante el proceso para desarrollar los aprendizajes comprometidos, ámbitos que, en su mayoría, son coherentes la valoración realizada por las estudiantes y docentes.
- Las estudiantes de avance más lento o que no reportan avances, dan cuenta de un grado de dependencia mayor para progresar en su trayectoria académica, demostrando dificultades evidentes para aprender de manera autónoma, así como para buscar nuevas estrategias en nuevos contextos de aprendizaje. A la luz de los resultados finales de las asignaturas se observa un grado alto de consistencia con las estudiantes que reprobaron las asignaturas implicadas.

Referencias

Velázquez, D. A. (2021). Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL. Revista Científica Estudios E Investigaciones, 9, 85-86.
<https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.85>

Guerrero, J.I., et al (2020), INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS, Pertinencia y aprendizaje global en educación superior. Universidad Uniminuto.

López, R. y López O. (2021), Intervenciones educativas con metodología COIL en la universidad veracruzana: un acercamiento a los saberes digitales y competencias interculturales de los docentes. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE.

Meza, O. (2020), El Modelo COIL, una experiencia intercultural transformadora, Memoria del XX Encuentro de Formación Docente, Universidad de La Salle.

II. ARTÍCULOS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Mesa Internacional de Educación Inicial Prácticas Pedagógicas y Transformación Social

MARÍA ISABEL FERNÁNDEZ M.

Universidad de La Salle Nezahualcóyotl, México

mfernandez@ulsaneza.edu.mx

IORELLA FORERO

Universidad Compensar, Colombia

fporeroa@ucompensar.edu.co

MARÍA ISABEL LUIS R.

Universidad de Burgos, España

mluis@ubu.es

PATRICIA LEAL F.

Universidad Mayor, Chile

Patricia.leal@umayor.cl

MARÍA PATRICIA ASTABURUAGA

Universidad Mayor, Chile

Maria.astaburuaga@umayor.cl

Resumen

La pandemia SARS COVID-19 ha impactado en la formación inicial docente en el contexto global internacional, y especialmente en el ámbito de las prácticas pedagógicas, debido al cierre temporal de los jardines infantiles y colegios, y/o en el mejor de los casos, por la necesidad de desarrollar competencias digitales que permitieran llevar las experiencias educativas a contextos de aprendizaje virtual.

El presente artículo recorre el proceso vivido por cuatro universidades iberoamericanas en el marco de la formación práctica en el nivel de educación inicial, correspondiente a cuatro carreras de dicha especialidad, y recoge los principales desafíos, proyecciones para la formación profesional y conclusiones.

Universidad de La Salle Nezahualcóyotl, México

María Isabel Fernández

¿Cómo nos encontramos?

México se enfrenta a uno de los retos más grandes de los últimos cien años: la pandemia generada por la COVID-19 no solo afectará la salud y la oferta de servicios disponibles para atenderla, también generará efectos en materia económica y en el cumplimiento de los derechos sociales. En cuanto a los efectos económicos, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, estimó una caída anual del Producto Interno Bruto (PIB) del 10.2% en el primer trimestre (SHCP como se citó en Coneval, 2021).

En este contexto las Universidades tanto públicas como privadas contaban con plataformas preestablecidas que tuvieron que fortalecerse para ampliar su capacidad de atención. Con la existencia del modelo de educación a distancia fue posible ampliar la cobertura en la mayor parte de los estudiantes, docentes y autoridades educativas.

Ante esto, la Universidad La Salle Nezahualcóyotl implementó una serie de capacitaciones, además del acompañamiento y apoyo en todo momento. Lo anterior, implicó la elaboración del Modelo de Operación Académico Flexible. Se logró que el personal docente pudiera continuar con el abordaje de los contenidos programados y algo fundamental, el continuar con el contacto directo a distancia con los estudiantes sin dejar de ser sensibles a sus circunstancias personales y familiares que estaban viviendo a razón de la pandemia.

En este sentido se realizó una vinculación con instituciones educativas, tanto públicas como privadas para rescatar las fortalezas de las estudiantes de pedagogía para continuar con la realización de prácticas profesionales que motivaran e impulsaran su interés por aprender en y con el contexto de la realidad, aun de manera virtual.

A nivel público se realizaron prácticas en línea en Centros de Atención Múltiple (CAM) de la Ciudad de México de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para la recuperación de la experiencia vivida de manera síncrona mediante la aplicación de Google Meet; donde se sistematizó cada práctica mediante una guía de observación, recuperando los siguientes aspectos:

- Estructura organizacional del CAM
- Niveles educativos considerados para la intervención
- Perfil docente
- Tipo de discapacidades que se atienden

Cada elemento permitió identificar las funciones de los docentes titulares del CAM relacionados con la observación directa para la emisión de una retroalimentación en la dinámica de las clases y las estrategias que fueron utilizadas y las que se pueden implementar. También se puede vislumbrar la importancia del acompañamiento por parte de los padres y/o cuidadores, así como los elementos pedagógicos en el campo de la inclusión.

¿Qué encontramos en este contexto?

- Un número reducido de alumnos conectados.
- El medio de conexión fue 100% a través de teléfonos inteligentes.
- El 90% del apoyo para la conexión de clases de los alumnos de educación básica con discapacidad fue por parte de alguno de sus padres y el otro 10% de sus hermanos mayores u otro familiar.
- La duración del trabajo escolar se generó por períodos de dos horas en promedio y de dos a tres veces por semana como máximo.
- El trabajo entre docentes se basó en la exploración del área socioemocional (pérdidas, contagios y distanciamiento social).
- El trabajo pedagógico se centró en el apoyo socioemocional de los alumnos.

Es posible que México pueda tardar años en conocer los efectos de la pandemia en la calidad educativa que se imparte en este momento; lo que se agravará por la disminución de recursos para los programas y la ausencia de un proyecto para la nueva escuela mexicana.

¿Qué aprendizajes construimos durante esta pandemia?

I. Fortalecimiento del Modelo de Operación Académico Flexible

- Garantizar que en cada escenario (aprendizaje en casa, híbrido y presencial) los estudiantes accedan a los aprendizajes con un alto nivel de calidad y profundidad.
- Concretar la línea central del modelo de tal forma que docentes, colaboradores y alumnos realicen un acompañamiento puntual en el proceso de aprendizaje y enseñanza, contribuyendo así a la democratización del conocimiento.
- Responder en comunidad a los retos del desarrollo integral con responsabilidad social, espíritu de servicio y perspectiva de trascendencia.

II. En operación

- Facilitar el libre tránsito de los estudiantes entre las diferentes modalidades para dar cumplimiento a la valoración de las circunstancias de las dos secretarías a cargo de ello (Secretaría de Salud y de Educación Pública).
- Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de privilegiar no sólo la entrega de actividades de manera mecánica, sino a través de un ejercicio ético basado en el diálogo, trabajo de en equipo y socialización de lo aprendido.

III. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación

- Concientizar a los estudiantes en el uso de las TIC's sin olvidar la importancia de la lectura, análisis, reflexión e intercambio entre pares como una interrelación necesaria para salvaguardar la calidad en el aprendizaje y la enseñanza.
- Ubicar la pertinencia y necesidad de incluir estrategias didácticas basadas en las TIC's con un sentido pedagógico, constructivo y reflexivo como medio para promover el aprendizaje y no como un fin en sí mismo.

Proyección a futuro:

- Enriquecer y ampliar la oferta educativa de la Universidad La Salle Nezahualcóyotl con el uso permanente del Modelo de Operación Académico Flexible.
- Democratización del conocimiento.
- Fomentar el trabajo en equipo y colaborativo.
- Uso de las TIC: relevarla como un sentido pedagógico y no como fin en sí misma.
- Flexibilizar la oferta educativa de acuerdo con las necesidades de los estudiantes sin menoscabo de la calidad educativa.
- Subrayar y promover un aprendizaje significativo en los estudiantes que nos permita alcanzar un cambio apreciable de forma decidida en el tiempo y con resultados diversos.
- Revaloración de la importancia de la interacción social como base del intercambio social y enriquecimiento que brinda el contacto humano en la diversidad de historias, contextos y experiencias que cada uno aporta en el aula.
- Construir una cultura del cuidado y responsabilidad personal y social para asegurar una mayor y mejor convivencia como resultado del distanciamiento social y la parálisis de la economía que sigue golpeando al país.

Para finalizar:

***¿Cómo ser más humanos, más sensibles, más compañeros
ante el dolor y las pérdidas que hemos tenido de
diferentes formas (salud, economía, lazo social)?***

Referencia bibliográfica:

Coneval. (2021). Panorama de los programas y acciones sociales en las entidades federativas para dar respuestas a los efectos de la pandemia por virus SARS-CoV-2 (COVID-19). Recuperado de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Panorama-COVID-dic_2020.pdf

Universidad Compensar, Colombia
Fiorella Paola Forero Aranguren

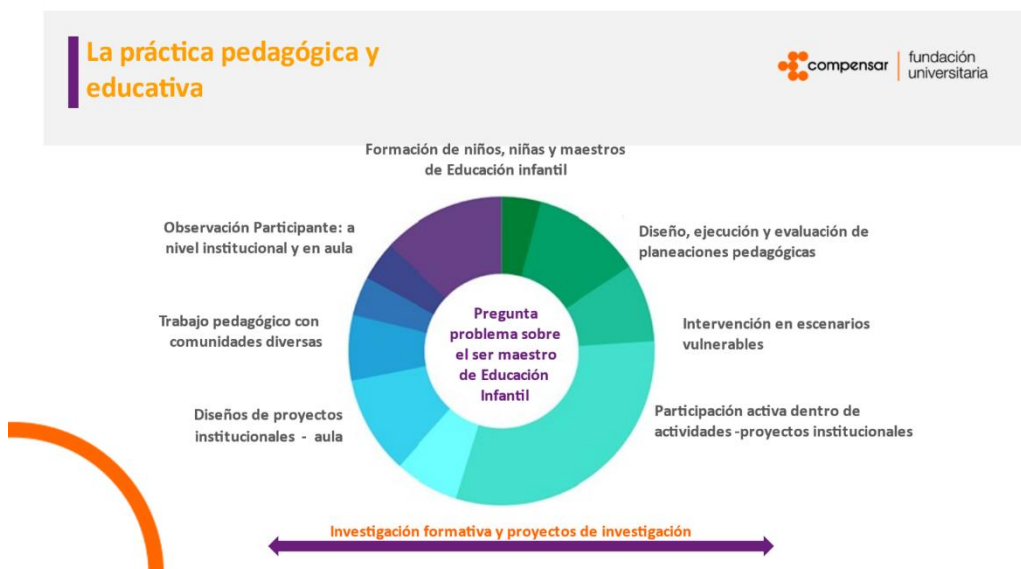
¿Cómo comprendemos en la Fundación Universitaria Compensar, la práctica pedagógica y educativa en el complejo escenario de la pandemia?

La comunidad educativa muchas veces se queda en el problema y no se enfoca en buscar soluciones. Es fundamental para encontrar el camino, poder comprender la totalidad de las situaciones presentadas en el escenario educativo, siempre desde una mirada que adopte la diversidad como oportunidad de mejora y construcción colectiva. Así, al interior de la Licenciatura en Educación Infantil con énfasis en diversidad e inclusión social de la UCompensar, se ha cambiado la forma de ver la práctica pedagógica y el accionar del maestro en ello, pues no es posible transformar el camino, si no aplicamos la pedagogía de la pregunta, invitando a reflexiones de cara a: ¿qué es lo que está pasando a mi alrededor?, ¿qué y cómo puedo solucionar?, ¿cómo es ese niño o niña al que voy a acompañar?, ¿cómo es ese maestro con el que dialogo?

Pues bien, la pandemia hizo difícil la misión de encontrar-nos y responder a esas preguntas por diversas razones, entre ellas económicas, demográficas, sociales y culturales; pensar cuáles eran las otras formas de trabajar con los niños y niñas y que se pudieran generar apoyos reales se convirtió en consigna, pensar en volcar los esfuerzos pedagógicos y metodológicos a la garantía de una educación de calidad para la población vulnerable y proponer diversas opciones educativas para esos contextos, aunque fue difícil por la violencia y vulneración de derechos, se convirtió en todo un reto que movilizó acciones territoriales que desde diferentes organizaciones tanto públicas como privadas, apuntaron a mancomunarse para lograr llegar a todos y todas sin excepción. La UCompensar en este ejercicio no fue la excepción, dado que, así como garantizó la conectividad y participación de toda la comunidad educativa desde la práctica pedagógica de las maestras y maestros en formación, brindó la posibilidad de acercarse a diferentes poblaciones y contextos a través del acompañamiento a niños y niñas por medio de la mediación tecnológica.

Así, la práctica pedagógica en el marco de la pandemia se convirtió en el escenario perfecto para asumir nuevos retos de cara a las necesidades, intereses y capacidades de la población. Entonces, pensar una educación diferente, transformadora y disruptiva, permitió generar alianzas estratégicas que abrieran paso a proyectos de aula innovadores, a generar sinergia entre instituciones de diferente naturaleza y la vinculación de maestros y maestras en formación que desde la observación participante, activa y la reflexión sobre esos contextos, diera como resultado el diseño e implementación de proyectos adecuados y coherentes con el territorio y la población, lo cual ampliaría la experiencia frente a las prácticas, para acompañar a esas diversas necesidades territoriales.

Teniendo en cuenta que desde la Licenciatura se asume la práctica como un proceso de carácter teórico – práctico caracterizados por la acción en un contexto y por el acercamiento al saber pedagógico mediados por procesos reflexivos y críticos de las realidades educativas, con el fin de aportar, transformar e interpretar los modelos pedagógicos, la pluralidad de conceptos y el fundamento del discurso pedagógico, éstas se instauran en el saber, el tiempo y el espacio, provisto de percepciones y acciones ligadas tanto a lo subjetivo como a las construcciones colectivas del contexto educativo. A continuación, se presenta la práctica pedagógica y educativa desde la comprensión propia desde la licenciatura:



Entonces, al ser un ejercicio que atraviesa de manera constante el proceso de formación a lo largo del programa, teniendo un 53% de peso frente al componente curricular, exige que se trabaje de manera articulada con los demás saberes pedagógicos, disciplinares y de énfasis, lo cual permite diálogos de saberes profundos, mediados por la realidad diversificada del contexto colombiano.

Práctica pedagógica de primero a noveno semestre

compensar | fundación universitaria



Nuestra práctica en tiempos de pandemia

En busca de encontrar respuestas a las necesidades propias del contexto en tiempos de pandemia, la Licenciatura en Educación Infantil con énfasis en diversidad e inclusión social buscó aportar a la transformación de las prácticas y saberes pedagógicos de los maestros y maestras en formación, así como también de las entidades aliadas, logrando incidencia directa en las instituciones, las familias y los niños y las niñas.

Ello se hizo posible gracias a la generación de diálogos de saberes entre todos los actores y siempre trabajando en clave de responder al entorno y las necesidades propias de cada escenario. A partir de ello y mediante el trabajo mancomunado entre los líderes y docentes del programa, se logró:

TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- Mediación tecnológica: brinda la posibilidad de diseñar recursos virtuales que al ser aplicados con niños y niñas demuestran efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Digitalización de contenidos: creación de casos de análisis, los que son sistematizados en un compendio de casos que surgen de la atención personalizada en el escenario de las prácticas pedagógicas.
- Diseño de estrategias de mediación de aprendizajes con tecnología, diseño y aplicación de material didáctico en pro de la intervención de funciones ejecutivas.
- Acompañamiento personalizado a niñas y niños.

- Generación de propuestas pedagógicas innovadoras desde las asignaturas dentro de cada semestre, considerando la aplicación de aprendizajes teóricos de manera integrada a la práctica pedagógica.
- Aprendizaje autónomo de procesos de mediación.
- Mentorías y formación de docentes.
- Análisis de material escolar en video.
- Material didáctico gamificado como elementos de mediación en la intervención de funciones ejecutivas y dispositivos básicos de aprendizaje para niños y niñas dentro de sus escenarios.
- Mediación online
- Acciones conjuntas con asignaturas
- Scape Room
- Sistematización de experiencias de prácticas anteriores.

****LA EDUCACIÓN NO SE DETIENE, SE TRANSFORMA****

Desafíos y proyecciones a futuro:

En el ejercicio del diálogo al que llevó la pandemia, el mayor reto es acercarse armoniosamente a la real innovación desde la práctica pedagógica y la incidencia que ella tiene en la transformación social. Así, el llamado es claro: ser parte de esa transformación. A través del diálogo con los maestros y maestras en formación, pensarse cómo es la transformación del Ser Maestro, invita a establecer alianzas amistosas con la mediación tecnológica y así enfrentarse desde diversas latitudes a esto de la cultura digital y en lugar de quedarse únicamente en la digitalización de contenidos, aprovechar todo tipo de recursos que se encuentran en línea permitiéndose llevar el ser maestro y el ejercicio de enseñanza y aprendizaje a otro tipo de trabajo con los niños y niñas: más personalizado, más adecuado, más contextualizado, más equitativo, más inclusivo y más pertinente, lo cual llegó para quedarse pensando una educación de calidad postpandemia.

Es así como las dinámicas pedagógicas, metodológicas y epistemológicas de las infancias alrededor del maestro y la educación infantil, deben salir desde la cotidianidad y no solo desde un ambiente de aula formal: ocupando los espacios de la casa, del parque, de la ciudad, trabajando con y para las infancias desde la articulación con la familia, los maestros y la conectividad abierta a la localidad.

Todo aquello, permite entonces enriquecer la práctica pedagógica y la investigación, para dar las respuestas qué se necesita:

1. Transformar la práctica pedagógica: mediación tecnológica con un acompañamiento personalizado a los niños y las niñas.
2. Generación de propuestas pedagógicas innovadoras. Mediante la experiencia sincrónica entramos a la casa de los niños, éramos una gran familia.
3. Acercamiento a las familias: ejercicio colaborativo que genera diálogo de saberes entre todos los actores.
4. Reconfigurar el rol del maestro como agente de transformación social.
5. Promover la divulgación de productos y prácticas caracterizadas por la flexibilidad curricular y el enfoque inclusivo.

Así, este proceso busca generar a toda luz, un saber que se teje alrededor de los diálogos y experiencias propios de cada maestro, cada niño, de cada niña y de cada territorio. Este ejercicio en tiempos de pandemia permitió mucha cercanía con las familias, potenció la generación de comunidad en un trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y la sociedad, lo cual les otorga mayor sentido y genera un impacto significativo a nivel social: transformación real. Lo que se construye en la Academia debe ser transferido al contexto social, debe ser llevado a una a los procesos educativos para la sociedad completa, y desde allí aunar esfuerzos para impactar el quehacer social y educativo.



Universidad de Burgos, España

María Isabel Luis Rico

Las Prácticas Curriculares Del Grado En Maestro De Educación Infantil El Caso De La Universidad De Burgos

Normalmente, en tercer y cuarto nivel los estudiantes de pedagogía desarrollan sus prácticas en establecimientos educativos dependientes de la dirección provincial de educación, en colegios tanto públicos como privados, y también a través de la asignación de importantes becas; y un porcentaje de ellos también las realiza en el extranjero, específicamente en República Dominicana, con quienes tienen convenio.

¿QUÉ SUCEDIÓ EN MARZO DE 2020?



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

Campus de Excelencia INTERNACIONAL

CALENDARIO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

- 1º SEMESTRE: De septiembre a febrero
- 2º SEMESTRE: De Febrero a Julio

MARZO DE 2020

Los alumnos de 4º del Grado en Maestro de Educación Infantil se encontraban realizando las prácticas en los centros escolares desde febrero.

La presencialidad en las aulas NO se recuperó en el segundo semestre.

Los alumnos sería evaluados de sus prácticas en junio de 2020

Nuestros alumnos no sabían si podrían finalizar su formación, y para nuestra universidad fue todo un reto, debido a que no sabíamos cómo íbamos a continuar el proceso.

Los estudiantes se fueron confinados sin saber qué íbamos a hacer.

Diferenciamos 2 momentos muy significativos, hasta junio de 2020, no pudo haber presencialidad; hubo que tener un sistema de tutoría tanto en el colegio como en la universidad quienes debieron sincronizarse para hacer seguimiento al alumnado.

¿QUÉ SE PROPUSO?

A NIVEL INSTITUCIONAL

- Conferencia de Decanos de las Facultades de Educación realizaron un estudio sobre las posibilidades de adaptación en la adquisición de competencias.
- Establecieron 3 supuestos a través de la elaboración de adendas a los planes de prácticas para que se pudieran titular, cumpliendo con sus competencias:
 - A (seguimiento a través de las tecnologías del desarrollo pedagógico del aula) tanto para los niños y los padres.
 - B (seguimiento intermitente a través de las tecnologías del desarrollo de pedagógico del aula) se observó gran desigualdad en el acceso a las tecnologías en sectores rurales o más alejados.
 - C (ningún contacto con el aula)
- En septiembre de 2020 se pudo realizar prácticas presenciales con todo tipo de medidas y restricciones, y aunque hubo bastantes dificultades se logró dar curso a la vuelta a la presencialidad.

A NIVEL PERSONAL

Observamos muchas desigualdades, varios con problemas de conexión o acceso a dispositivos. La universidad brindó los apoyos y soportes necesarios para apoyar a los estudiantes en este periodo y contexto tan complejo.

- Determinar en qué supuesto se encontraba cada alumno de prácticas supuso entrar en contacto con cada uno de los maestros tutores de los centros y con cada alumno del Grado de la Universidad de Burgos.
- El profesor tutor de la UBU elaboró un informe sobre cada alumno para unificar los criterios de evaluación.
- Cada alumno se encontraba en situaciones diversas debido a la disparidad en el acceso a los recursos y plataformas de aprendizaje, así como por el acceso a internet.
- Desde la UBU se facilitó al alumnado y al profesorado recursos informáticos y de acceso a internet para facilitar el desarrollo de las prácticas.

EN LO FORMATIVO

Se organizaron formación online sobre el uso de plataformas de aprendizaje para el alumnado y el profesorado de la UBU.

Se formó al alumnado en el procedimiento de adecuación de sus prácticas a las adendas

DESAFÍOS Y PROYECCIONES A FUTURO

El camino que se nos abre a partir de las enseñanzas que nos deja este proceso, nos dimos cuenta de que debemos potenciar la capacidad de flexibilización y adaptación ante las realidades que nos acontecen.

INSTITUCIONAL:

- Mejorar la coordinación institucional entre la UBU y las instituciones educativas, relacionadas con las prácticas. Cuanto mayor es la coordinación la mirada es más holística y coherente es la formación.
- Desarrollar protocolos de actuación para posteriores circunstancias
- Disminuir la burocracia en la toma de decisiones, para agilizar los procesos y las respuestas.

PERSONAL:

- Desarrollar la capacidad de resiliencia en el alumnado, adaptarse a generar nuevos entornos de aprendizaje, desarrollando la creatividad.
- Mejorar la capacidad de adaptación en los procesos de aprendizaje. Los estudiantes debieron aprender desde la urgencia nuevas formas de abordar el proceso formativo, por uno más adaptado a la incertidumbre de las condiciones.

FORMATIVO:

- Priorizar la investigación y la difusión de resultados del impacto de la pandemia en el alumnado. Debemos aprovechar todo el aprendizaje alcanzado en este periodo, fomentar el nuevo conocimiento que se genere desde este, y hacernos cargo de su difusión. El impacto de la pandemia debe ser investigado y publicado.
- Reivindicar la presencialidad como un elemento fundamental de la educación inicial, Reivindicar la importancia de la interacción social en educación: la escuela un espacio seguro.; se pudo observar la necesidad de presencialidad de los actores del proceso de aprendizaje, aun cuando aprendan a desarrollar otros espacios educativos según la contingencia.
- Desarrollar herramientas y plataformas de aprendizaje inclusivas, existe una brecha de acceso a plataformas, por lo tanto habrá que desarrollar herramientas y plataformas realmente inclusivas y que

no sean un factor diferenciador para los que tienen y los que no tienen ese acceso.

UNIVERSIDAD MAYOR, Chile

Patricia Leal Figueroa

María Patricia Astaburuaga

La situación sanitaria del COVID-19 ha puesto a nuestra sociedad en escenarios inesperados y complejos, generando incertidumbres, temor y sufrimiento; y, además, ha implicado un cambio en la forma de vida en todos los planos: trabajo a distancia, relaciones sociales, protocolos para la convivencia saludable desde la prevención, entre otros aspectos.

En este contexto, la formación inicial docente se ha volcado al diseño de estrategias formativas pertinentes a las necesidades de los estudiantes y coherentes con los resultados de aprendizaje que exige cada asignatura del plan de estudio, dando muestras de una gran capacidad de adaptación al contexto, sus necesidades y muestras de innovación en la marcha, ofreciendo en muy poco tiempo el desarrollo fluido del semestre académico, dando a su vez un salto cualitativo importante en el manejo eficiente de la tecnología.

No obstante, un factor clave no resuelto del todo, y que es de primera importancia en la formación basada en competencias, que es la práctica en terreno o en contextos reales. En pedagogía, la práctica en establecimientos educacionales es la instancia necesaria para afianzar las competencias, consolidar los conocimientos e interactuar con los demás actores sociales vinculados a la educación, como lo es principalmente la familia. La necesidad urgente que era evidente en Educación Parvularia, por ejemplo, nos llevó a revisar cual es la situación concreta en que se encontraban los establecimientos como jardines infantiles y colegios en relación con su rol educativo, se revisaron las propuestas y requerimientos del MINEDUC al respecto, y en general se veían pocas o nulas opciones de desarrollar prácticas ni siquiera online de manera sincrónica en este primer nivel educativo.

Por todo lo anterior, la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia crea el proyecto de Centro De Apoyo Pedagógico Infantil Online para ser evaluado por las autoridades universitarias y para contar con el respaldo institucional para todos los efectos de soporte tecnológico, difusión y patrocinio.

Objetivos:

1. Generar un espacio concreto para el desarrollo de prácticas intermedias y profesionales de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia.
2. Favorecer el avance curricular de las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia dentro de los plazos comprometidos en el calendario académico y plan de estudio.
3. Potenciar las competencias profesionales de nuestras estudiantes en el marco de un escenario diferente de interacción, referido al trabajo pedagógico en el nivel de educación parvularia, mediante la creatividad al servicio de la profesión y el uso eficaz de la tecnología.
4. Ampliar las oportunidades de vinculación con el medio, ofreciendo un servicio educativo serio y responsable, alineado con el marco curricular vigente; brindando oportunidades de aprendizajes de calidad a niños y niñas, cuyo proceso educativo se ha visto desfavorecido a raíz de la emergencia sanitaria y sus consecuencias directas.
5. Ofrecer un espacio a la comunidad universitaria que lo requiera, para complementar la experiencia formativa de sus hijos e hijas menores de 6 años.

Entonces...

La responsabilidad social profesional que sella el compromiso de los educadores por llevar adelante sus propósitos educativos, levantándose una y otra vez, haciéndose cargo de los ajustes que sea necesario implementar, es una carta fundamental de navegación en la decisión de atreverse a dar un paso hacia la innovación sobre bases que se fundan sobre la marcha, es decir, impulsados principalmente por la imperiosa necesidad de responder efectivamente a las necesidades más genuinas de formación responsable, oportuna y de calidad.

Contexto: situación en Chile, mayo, junio y Julio de 2020:

o Los colegios, que son básicamente las instituciones de educación primaria que están funcionando en diversas plataformas, lo hacen principalmente de manera asincrónica, es decir con envío de cápsulas breves grabadas con algún aprendizaje que deberá producirse desde allí, envío de materiales de trabajo con instrucciones para que los padres o cuidadores orienten en casa, y pautas de registro que los padres deben completar con las evidencias de la realización de las actividades sugeridas; todo ello es indudablemente parte de lo que se debe hacer, sin embargo, no se dan espacios de trabajo sincrónico, que permitan la interacción en pequeños grupos de niños y niñas con sus educadoras o profesores, situación

que finalmente pone en tela de juicio la certeza del trabajo formativo que se está realizando, el real avance y trayectoria de aprendizajes de los niños y niñas, y naturalmente la formación social, personal y ciudadana que cada día los párvulos desarrollan en las interacciones que realizan con sus pares y educadores en la escuela o jardín infantil. Existen algunos establecimientos que han hecho el esfuerzo de realizar pequeños espacios de encuentro sincrónico entre educadores y estudiantes, principalmente en educación básica y media, y en muy pocos casos, en educación parvularia, con encuentros breves que en ningún caso están dispuestos a compartir con estudiantes en práctica.

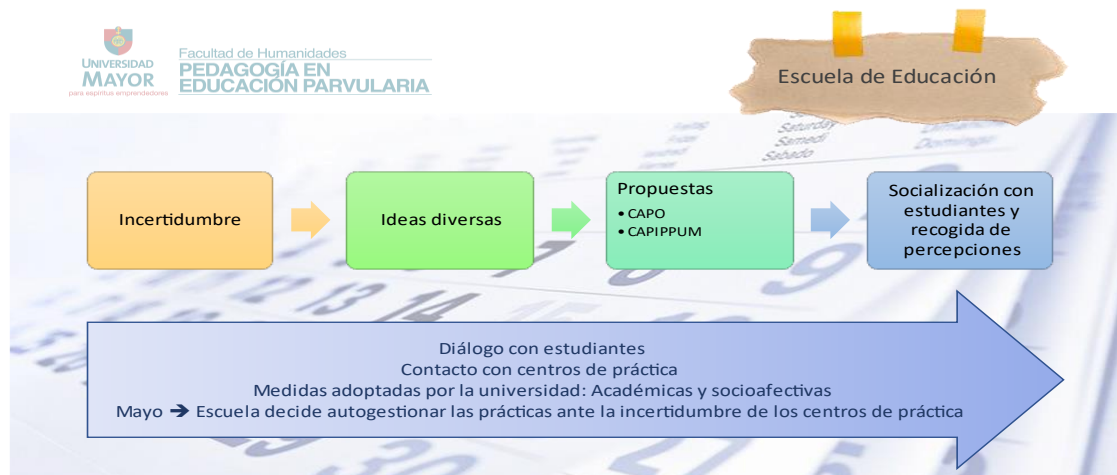
o Las estudiantes de la carrera se encuentran viviendo situaciones familiares y económicas de gran complejidad, y en reiteradas oportunidades han manifestado su preocupación por las implicancias que podría tener la actual emergencia sanitaria en una extensión de su plan de estudio, por la imposibilidad de realizar sus prácticas, debido a la falta de espacios para ello en centros educativos, y el retraso en su egreso y titulación, con el perjuicio económico que ello conllevaría. Esta inquietud ha sido contenida por la dirección de carrera, y dirección docente, a través de permanente diálogo sobre esta problemática, comprometiendo las gestiones que sean necesarias así como la búsqueda de diversas estrategias y contactos que permitan el avance curricular requerido; no obstante, habiéndose cumplido tres meses de confinamiento preventivo y obligatorio, y a la luz de los antecedentes de salud que alarman cada día más a la sociedad, ante un repunte permanente de contagios por COVID 19, así como los índices de mortalidad, la carrera se ve en la necesidad de dar un paso más seguro que permita ofrecer respuestas concretas a las estudiantes, garantizando su avance y finalización de la carrera, en el caso de las prácticas profesionales.

o En mayo recién pasado, el Consejo Nacional de Educación publicó el documento Priorización Curricular COVID-19, en el cual expresa que la interrupción prolongada de los estudios, “provoca no sólo la suspensión del tiempo de aprendizaje, sino también una pérdida de conocimiento y habilidades adquiridas”, y agrega que “es probable que la pandemia COVID-19 genere la mayor disrupción en oportunidades educativas a nivel mundial en una generación. Esta disrupción afectará los medios de vida de las personas y la prospectiva de sus comunidades”. (Reimers y Schleicher, 2020, p.5).

Lo anterior, sumado a la necesidad de situar la educación parvularia allí donde más se requiere apoyo pedagógico, y habiendo tantas familias y niños que, así como nuestras estudiantes, necesitan la habilitación de un espacio formativo que favorezca sus aprendizajes y su trayectoria formativa de manera integral.

Al respecto, el documento antes citado, en sus orientaciones, se refiere también a la necesidad de “asegurar que los niños continúen su aprendizaje en un entorno acogedor, de respeto, inclusivo y solidario, reducir los miedos y la ansiedad de los estudiantes a causa de la enfermedad les ayudará a enfrentarse a los efectos secundarios que pueda tener sobre sus vidas”. (Unicef, Covid 19)

o La Escuela de Educación se encuentra habilitando el Centro de Apoyo Pedagógico Online CAPO, para ofrecer un servicio a la comunidad universitaria, el cual nutre las diversas especialidades que integran sus carreras, de la que nuestra carrera forma parte en su organización, y espera aportar a la mejora de la calidad de vida personal y escolar de los niños y niñas que disfruten de los beneficios de aprendizaje que ofrezca este espacio, que se encuentra alojado en el sitio web de Vinculación con el Medio.



¿Qué hicimos?



Pequeños pasos

Centro de apoyo pedagógico infantil

Proyecto CAIPPUM

La carrera de Pedagogía en Educación Parvularia propone la apertura de un espacio educativo virtual que ofrezca experiencias de aprendizaje significativas, diversificadas, y de calidad para niños y niñas de 18 meses hasta los 5 años 11 meses, desde una plataforma que permita administrar diversas salas para la interacción entre estudiantes en práctica profesional, prácticas intermedias, docentes tutoras de práctica y niños y niñas.

El Centro de Apoyo Pedagógico Infantil Online, desarrollará actividades sincrónicas de diversa extensión según la edad de los niños y niñas que atienda, de lunes a viernes en la jornada de la mañana. Dispondrá de un canal de YouTube vinculado a la web, que almacenará las cápsulas temáticas que se vayan elaborando para complementar el trabajo sincrónico. En las actividades sincrónicas se espera desarrollar un trabajo pedagógico progresivo, oportunamente planificado y supervisado por las docentes tutoras semanalmente.

Con la finalidad de dar coherencia a este servicio educativo en su totalidad, será deseable contar con el compromiso de los padres o cuidadores de cada niño y niña que asista regularmente, mediante la fluidez de la comunicación de estos con las educadoras en práctica a cargo, colaborando con el proceso formativo y asistiendo a las instancias de

reunión que amerite dicho proceso, entre otras formas de participación. En este contexto, será también deseable la presencia de los padres y cuidadores en las diversas sesiones sincrónicas, instancia en que se fortalecerán sus interacciones educativas en el hogar a través del modelamiento realizado por las educadoras en práctica.

Asimismo, y como parte del compromiso de las educadoras en práctica, se incorpora un trabajo colaborativo con las familias o cuidadores principales de niños y niñas, ofreciendo de acuerdo a necesidades detectadas, talleres, charlas y/ o guías de sugerencias de actividades complementarias para reforzar en casa el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, pertinentes al tramo en que se encuentran de acuerdo a referente curricular, sus hijos e hijas.

Niveles de atención:

- El Centro de Apoyo Pedagógico Infantil Online, atiende niños y niñas de 18 meses a 5 años 11 meses, ofreciendo los siguientes niveles o tramos educativos:
 - Sala Maternal: 18 a 24 meses
 - Nivel medio menor: 2 a 3 años
 - Nivel medio mayor: 3 a 4 años
 - Nivel Transición I: 4 a 5 años
 - Nivel Transición II: 5 a 6 años

Público Objetivo: Abierto a la comunidad, servicio gratuito.

Periodos de funcionamiento:

- Plan piloto: 26 de octubre de 2020 al 15 de enero de 2021

Cupos disponibles: 10 a 15 niños por sala, máximo 12 salas distribuidos en los niveles según su demanda.

Etapas de implementación del proyecto:

- 1.- Creación de canal de YouTube para difundir cápsulas educativas creadas por las estudiantes de la carrera destinadas a niños y niñas de 1 a 6 años: Última semana de junio-2020.
- 2.- Difusión de material creado: Julio 2020 en adelante.
- 3.- Diseño de espacio virtual a través de plataforma que permita la organización de aulas virtuales para cada uno de los niveles de atención del Jardín Infantil. Julio de 2020
- 4.- Implementación de soporte digital. Agosto 2020
- 5.- Implementación pedagógica funcional de las aulas virtuales del jardín infantil. Agosto 2020

6.- Convocatoria e inscripciones: canal de YouTube, redes sociales. 21 de sept. Al 20 de octubre 2020

7.- Inicio de Plan Piloto: 26 de octubre de 2020

8.- Fin primera etapa y evaluación del proceso y resultados: 15 al 30 de enero de 2021.

Prácticas de la Carrera involucradas y su vínculo con la Línea de Práctica

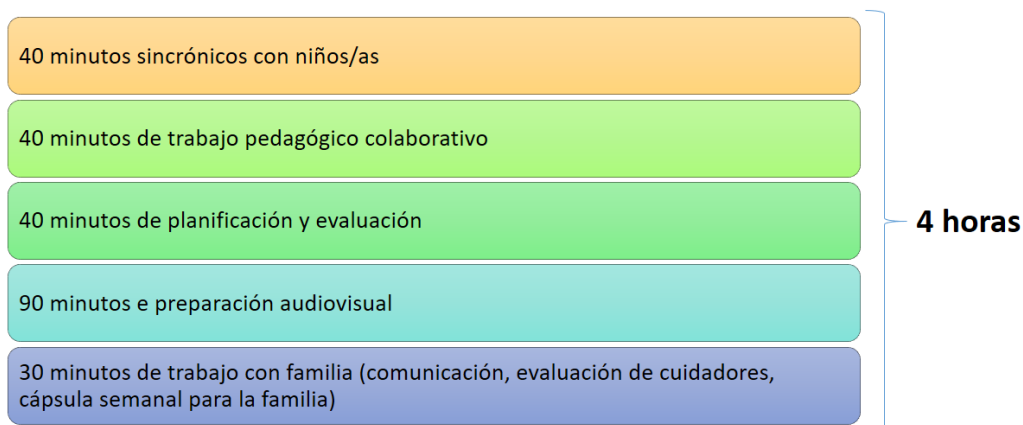
Práctica intermedia	POPEP	Práctica profesional en ed. parvularia
• Sala cuna y nivel medio • Análisis situacional • Implementación de experiencias de aprendizaje articuladas con estrategias específicas para primer ciclo. • 2 jornadas de 4 horas semanal.	• Diagnóstico, plan curricular • Implementación, (planificación y evaluación) • Proyecto con la comunidad a partir de necesidad detectada. • Trabajo colaborativo en equipos pedagógicos. • 2 jornadas de 4 horas semanal.	• Diagnóstico, plan curricular • Implementación, (planificación y evaluación) • Proyecto con familia. • Trabajo colaborativo en equipos pedagógicos. • 5 jornadas de 4 horas semanal.

Modo de funcionamiento:

Práctica Profesional en Educación Parvularia:

Cada nivel estará a cargo de dos educadoras en práctica, guiadas y acompañadas por su docente tutora.

- Cada dupla de educadoras en práctica, en adelante el equipo pedagógico del aula debe cumplir las siguientes funciones que garantizan un proceso educativo completo, serio, responsable y de calidad:
 - Elaborar un diagnóstico individual y grupal.
 - Diseñar y elaborar un plan curricular a partir de la Priorización Curricular entregada por en MINEDUC.
 - Diseñar y elaborar la propuesta evaluativa del plan curricular según los criterios técnicos de rigor e incorporando una diversidad de procedimientos e instrumentos evaluativos.
 - Sistematizar y retroalimentar su práctica pedagógica y la toma de decisiones educativas de manera semanal.
 - Elaborar una cápsula educativa semanal para los padres o cuidadores dando a conocer la planificación semanal.
 - Guiar y retroalimentar a las estudiantes de Prácticas Intermedias que participan dos veces por semana en sus aulas.

Organización de la Jornada Diaria:***Descripción del trabajo pedagógico colaborativo:**

- Acompañar 2 veces a la semana a estudiante de prácticas intermedias a su experiencia sincrónica.
- Orientar 3 veces por semana a estudiantes de prácticas intermedia en su trabajo pedagógico: Tutoría para la formación de comunidades de aprendizaje.
- Dejar registro escrito semanal del trabajo realizado.

***Descripción del trabajo con familia:**

- Se considera a la familia, cuidadores o adultos significativos responsables de los niños y niñas, teniendo en cuenta que son el pilar fundamental y principales educadores, por tanto, quienes influyen mayormente en la crianza. Por tal motivo se espera que las educadoras en práctica realicen un trabajo con la familia en torno a las siguientes acciones:

- Realización de talleres o charlas para la familia.

Entrega sistemática de orientaciones y sugerencias para el trabajo de refuerzo en el hogar de las habilidades cognitivas, destrezas motrices y/o actitudes, siempre privilegiando las tareas cotidianas propias de cada hogar.

Cualidades que debe tener el material audiovisual:

- Duración aproximada entre 6 y 10 minutos
- Planos limpios y sencillos
- Uso de la voz: tonalidades, modulación, inflexión, volumen.
- Uso de material cotidiano, disponible en las casas.
- Tomas iluminadas en primeros planos.
- Corrección idiomática
- Ejemplificativos: deberán tener ejemplos, escenarios auténticos y relevantes.
- Cuidar uso de imágenes protegidas por derecho de autor.

¿Cómo y dónde?

https://www.umayor.cl/vinculacion-con-el-medio/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=698



Resultados de la experiencia:

A partir del pilotaje, se observan los primeros resultados favorables, entre los que destacan los siguientes:

“la experiencia educativa para párvulos en modalidad online es factible”

“...se destaca que la necesidad de pertenencia a un grupo social se ha visto incrementado en tiempos de cuarentena, y una oportunidad de interacción entre pares de párvulos en torno a una experiencia educativa adecuada a su edad y etapa del desarrollo es una opción no solo

válida sino deseable e interesante, ya que permite expandir las oportunidades de desarrollo de múltiples habilidades en un espacio protegido, seguro y formativo. “

“La experiencia del covid-19 nos ha demostrado con creces el gran rol de la familia en el proceso educativo, así como la necesidad de establecer alianzas de trabajo colaborativo poderosas y potenciadoras entre la institución educativa y la familia, y en conjunto, y a partir de la reflexión compartida, descubrir nuevos caminos, coherentes, pertinentes y teniendo al niño y la niña como centro de todo análisis”

Se inicia el proceso de prácticas tras los ajustes requeridos por el pilotaje y a continuación se presentan algunas evidencias y conclusiones del proceso:



Algunas evidencias del proceso... actividades educativas sincrónicas y asincrónicas



Cierre del proceso: informe pedagógico individual...el recorrido que hicimos juntos tuvo hermosos frutos y aprendizajes compartidos...



TESTIMONIOS DE PAPÁS Y MAMÁS	
Comentarios y sugerencias...	Nos encantó la experiencia que tuvimos en la Sala Cernícalo junto a Agustina, fue una excelente primera maestra para Alejandro y la recordaremos con mucho cariño. En casa intentaremos volver a realizar las actividades de las cápsulas de Las Aventuras de Lulú. Gracias por tan linda labor en esta época de pandemia tan difícil para todos.
	Excelente trabajo realizado por las educadoras Excelente experiencia. Muy agradecida de las tías. Fue una gran experiencia que le sirvió mucho a mi hija Es un excelente proyecto, nos sirvió como antesala a lo que es el colegio ahora, mi hija experimentó un crecimiento y fortaleció su desplante Destacamos el trabajo de las estudiantes en cuanto a la dedicación y entrega. Agradecemos la preocupación y ocupación que desarrollaron en todo el proceso
	en general la experiencia fue buena, hay que considerar que la educación telemática hay desafíos grandes, en temas de manejo de la atención, sobre todo en niños tan chicos, es difícil lograr que los niños atiendan la hora de clase. se entiende que en la época de pandemia es la opción mas segura para todos, pero en ningún caso se compara con las experiencias e interacciones que pudieron haber logrado en sistema presencial. en todo caso las chicas hicieron un gran trabajo.
	Mi pequeña, le encantaba entrar a clases y hacer sus actividades mi hija aun se acuerda de sus tías a pesar que el ultimo tiempo no pudimos participar mucho ella aun las recuerda, recuerda conectarse es mas ahora me preguntó si tendría clases online. muchas gracias por a experiencia, espero que se repita
	La realización de una misión El lunes para terminar el viernes. Hacer manualidades. Me encanto el trabajo de las Educadoras, amables, alegres, cariñosas y muy comprometidas con la enseñanza. Mi hijo avanza mucho en ese periodo y despertó gran interés por aprender. Felicitaciones por formar profesionales con un gran interés por las futuras generaciones. Muchas gracias.

Conclusiones:

Desde el trabajo con la familia:

La respuesta y compromiso de los padres y familia es directamente proporcional a la calidad de la comunicación y la diversificación de oportunidades de participación generadas por el equipo educativo del aula.

- Diálogo permanente entre la academia, la institucionalidad y la realidad del contexto social y educativo, construyendo una visión socio educativa intersubjetiva, valorando los diversos puntos de vista y análisis de los actores clave, “evitando crear narraciones cerradas en etiquetas y estereotipos” Hoyuelos (2015)
- Educación parvularia online: cambia el tiempo y el espacio educativo, el espacio es el hogar, el ambiente está en el aula virtual... la familia está dentro del aula, en un proceso de acompañamiento integral.
- Comprensión real del proceso formativo por parte de la familia.
- Valoración del proceso por sobre el resultado cuantitativo.
- Documentación pedagógica compartida

- Observación sensible y profunda del proceso de descubrimiento y aprendizaje de los párvulos.
- Reflexión conjunta
- Valoración de aprendizajes clave para la vida: autorregulación, respeto, responsabilidad, interacción a través de plataformas digitales, uso productivo de la tecnología, construcción de la identidad cultural y social en tiempos de aislamiento por pandemia...
- Trabajo colaborativo y toma de decisiones conjuntas en base a una visión estratégica compartida.

Desde la mirada pedagógica:

- El tiempo destinado al aprendizaje se optimiza en el aula virtual, disminuyendo significativamente los tiempos muertos o desperdiciados, y pone el foco en la pertinencia y diversidad estratégica del educador y su equipo.
- Las experiencias de aprendizaje online ya sea sincrónicas como asincrónicas, relevan el contexto del hogar, vinculando el aprendizaje y su mirada holística y sistémica, a las actividades de la vida cotidiana, agregando significado al aprendizaje, y potenciando los principios de juego y singularidad.
- La educación del S XXI debe profundizar sus competencias para la mediación del aprendizaje a través de la tecnología, y con ello constituirse en un real aporte a las exigencias y necesidades del complejo contexto social, territorial, cultural y socioeducativo.
- La educación parvularia, reconoce nuevas oportunidades de generación de vínculos y desarrollo de nuevos ambientes educativos a los que deberá adaptarse, perfeccionar y desarrollar, recreando la dinámica del aula y la gestión pedagógica en conjunto con la familia.
- La calidad de las prácticas pedagógicas y de las interacciones se hacen más evidentes en modalidad online y la participación de los párvulos entrega luces para la toma de decisiones al respecto.

- Se evidencia la relación entre el desempeño general, responsabilidad, nivel de reflexión y calidad de los recursos didácticos y metodológicos usados por los equipos pedagógicos.
- Se evidenció en los párvulos el desarrollo de habilidades sociales y lingüísticas principalmente, así como competencias de interacción oportuna y ágil a través de plataformas virtuales.
- Se relevan en esta modalidad las estrategias vinculadas a la creación del clima e identidad del aula y sus rituales.
- Destaca la singularidad y diversidad de cada párvulo, favoreciendo su expresión y participación potenciando su seguridad personal, ritmo e intereses.
- La visibilidad de la gestión pedagógica, con sus aciertos y desaciertos, potencia la reflexión pedagógica y la transformación metodológica, lo que conlleva la mejora continua auténtica y basada en evidencias.

“La experiencia educativa para párvulos en modalidad online es factible y potencialmente significativa para el aprendizaje y las interacciones”

¿Qué proyecciones y aprendizajes surgieron de esta experiencia?

Principales aprendizajes:

- Desarrollo de habilidades tecnológicas para mediar aprendizajes, asimismo la conciencia de su necesidad, estudio y perfeccionamiento
- Estrategias para el trabajo con familia para favorecer aprendizajes y lograr vínculos de trabajo colaborativo.
- Diversificación estratégica
- Relevancia de la reflexión pedagógica para la mejora continua del quehacer educativo.
- Fortalecimiento de capacidades de autoaprendizaje
- Fortalecimiento de capacidades de trabajo en equipos pedagógicos (comunidades de aprendizaje entre estudiantes)

- Mayor conciencia de las necesidades de mejora en el ámbito de la gestión pedagógica, en especial en metodologías y trabajo con familia

El impacto del estado socioemocional en el aprendizaje y desarrollo de habilidades en los párvulos quedó en evidencia a la luz de las investigaciones realizadas en periodo de pandemia los años 2020 y 2021, efectos que aún se desconoce su alcance en el mediano y largo plazo. La emergencia sanitaria asociada al COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en el acceso a la educación. En educación parvularia ha sido especialmente complicado para las instituciones implementar situaciones de aprendizaje de forma remota, lo que genera un potencial de impacto en aprendizajes y desarrollo socioemocional, que posiblemente demoraremos décadas en cuantificar.

Como carrera y universidad, nos complace haber tenido la oportunidad de generar un espacio educativo de calidad para los más de 450 párvulos que asistieron a nuestra aula virtual, y aportar a la sociedad en este complejo escenario.

Proyecciones:

- Dar continuidad al espacio educativo online como una modalidad más de acceso y de gestión pedagógica a través de la realización de talleres extraprogramáticos en áreas disciplinarias específicas como Lenguaje verbal, pensamiento matemático y pensamiento científico para párvulos de 2 a 5 años, en horarios alternos a su asistencia al jardín infantil.
- Proyectar una potenciación programática en la formación de competencias profesionales asociadas a la mediación de aprendizajes utilizando las TIC.
- Favorecer los espacios de innovación educativa para diversificar las modalidades de acceso y gestión educativa para el nivel de educación parvularia.
- Fortalecer y remirar el trabajo colaborativo que se desarrolla con la familia en los centros educativos, de manera de avanzar hacia nuevas formas y modelos de gestión educativa conjunta.
- Documentar los avances e innovaciones asociados al trabajo colaborativo de equipos de aula, reflexión pedagógica, diversificación de estrategias, prácticas evaluativas y trabajo con familia.
- En la formación profesional, esperamos construir un saber que constituya un aporte a la educación de nuestro país.

Desafíos:

- Enfrentar de manera asertiva y efectiva las brechas en los aprendizajes que dejó la falta de acceso global a la educación parvularia, que, de acuerdo a los estudios más recientes, podrán tardar décadas en recuperarse.
- Prepararnos como educadores para abordar significativamente el impacto socio emocional que ha dejado el confinamiento, y los cuadros de tristeza, dificultades de atención y motivación en los párvulos.

Reflexiones finales

A partir de las diversas realidades revisadas se concluyen las siguientes ideas:

- La pandemia del COVID 19 puso en evidencia la necesidad de abrir nuevos espacios formativos para la FID, así como para el acceso a la educación inicial, lo que implica la diversificación de estrategias, modalidades y esencialmente miradas educativas que, desde la emergencia es preciso incluir en un tipo de educación que emerge desde la incerteza para fortalecer una educación pertinente y oportuna.
- El uso de las tecnologías pasa a ser parte de la naturaleza del diario vivir y es preciso trabajar para posibilitar que este también sea un espacio inclusivo y no un espacio de disgregación según el contexto socioeconómico y/o territorial.
- Siendo la presencialidad un aspecto valorado como esencial por la riqueza de las interacciones sociales en la educación, la sociedad actual y la formación de formadores debe considerar la virtualidad, y el aprendizaje en contextos virtuales, así como el desarrollo de competencias pedagógicas para mediar aprendizajes en entornos de aprendizaje virtuales e híbridos, y con ello evitar las amplias brechas de aprendizaje y dificultades socio emocionales que genera la desconexión y la falta de acceso a un derecho fundamental de los niños y niñas como es la educación oportuna y de calidad.
- Lo aprendido y lo vivido en pandemia debe ser investigado y publicado para favorecer el aprendizaje y la readaptación social a contextos altamente complejos desde el conocimiento generado y latente en los diversos rincones del mundo.
- Es preciso resignificar el rol de la familia en el proceso formativo de los párvulos, así como en su trabajo colaborativo con la escuela y el jardín infantil, repensando a la luz de la experiencia en las fortalezas logradas y en su posible impacto en el bienestar integral de los seres humanos en formación.
- La colaboración interuniversitaria e internacional ha permitido visibilizar estos y muchos otros importantes puntos neurálgicos de la formación inicial docente, por lo que, desde esta experiencia es preciso fortalecer los lazos y generar proyectos

investigativos, académicos, reflexivos y de movilidad estudiantil que enriquezcan la trayectoria universitaria de estudiantes y la gestión académica.

María Isabel Fernández

Cuenta con una maestría en “Saberes sobre subjetividad y violencia” en el Colegio de Saberes y con reconocimiento SEP. Es licenciada en Psicología por la UNAM y es Técnica en Puericultura. Tiene una experiencia laboral de 38 años en educación básica sistema público SEP en educación inicial. Actualmente es docente de la Universidad La Salle Nezahualcóyotl en el Área de Preespecialización de Atención a la Diversidad y Educación Especial. Ha impartido asignaturas como Desarrollo Humano, Competencias Docentes, Diversidad reto actual de la Educación, Introducción a la Educación Especial y Modalidades de Intervención para Personas con Discapacidad I y II. Y coordina las prácticas pedagógicas en los sistemas públicos y privados (Centros de Atención Múltiple- SEP, Estancias Infantiles ISSSTE, Escuelas Primarias-SEP, CAM- Nezahualcóyotl, APAC, RAEL, entre otros).

Fiorella Forero

Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Innovación educativa, con estudios en Infancia, cultura y desarrollo y Desarrollo educativo y social. Docente y coordinadora académica en educación superior, formadora de agentes educativos en temas relacionados con educación inclusiva e inclusión social, flexibilización y adecuación curricular, ajustes razonables y apoyo pedagógico de población con discapacidad. Gestora de proyectos sociales y educativos en el marco del reconocimiento de la diversidad. Maestra de corazón apasionada por la educación.

María Isabel Luis Rico

Doctora en Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Doctorado. Licenciada en Pedagogía y Especialista Universitario en Servicios Sociales. Profesora Contratado Doctor del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Coordinadora del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Burgos. Autora de monografías y artículos en revistas científicas nacionales e internacionales.

Patricia Leal Figueroa

Magíster en Lingüística Aplicada de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Educadora de Párvulos y Profesora en Educación Básica de la Universidad Mayor, Psicopedagoga de la Universidad del Pacífico, Educadora Diferencial mención en Trastornos del Aprendizaje de la Universidad de Playa Ancha. Docente universitaria de asignaturas del

área de la psicolingüística, iniciación a la lectura y escritura, ciencia y tecnología, procesos cognitivos, supervisión de prácticas profesionales e intermedias. Amplia experiencia en procesos de prácticas pedagógicas, asumiendo roles de tutora de prácticas profesionales e intermedias. Académica regular, profesora Asociada y actualmente Coordinadora de Prácticas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Mayor

María Patricia Astaburuaga

Educadora de Párvulos, Diplomada en Políticas Educativas y Magister en Educación mención Liderazgo, Gestión y Administración Educacional, con pasantías en Canadá y USA en metodologías y sistemas educativos de alto rendimiento, se ha desempeñado en cargos de responsabilidad directiva en áreas de gestión escolar en el sistema público y particular subvencionado, diseñando y supervisando la instalación de sistemas de calidad para la mejora de los aprendizajes; ha dado conferencias, charlas y capacitación a directores, jefes técnico-pedagógicos y profesores en numerosos establecimientos educacionales de 9 regiones a lo largo del país. Docente titular en programas de Diplomado en Docencia Efectiva y Magister en Pedagogía Universitaria, Guía de tesis de pre y post grado en la Universidad Mayor, Profesora Asociada, Académico y directora de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor.

Bases para un Modelo de Articulación Curricular en la Escuela de Educación, en el Contexto del Currículum Mayor

Cristián Venegas Traverso

Universidad Mayor, Chile

Cristian.venegas@umayor.cl

Resumen

El artículo tiene por objeto central exponer las bases teóricas y contextuales para la construcción de un modelo de articulación curricular que permita la integración de los aprendizajes, y que responda a las características del currículum de la Universidad Mayor [CMY] y de los planes de estudio de la Escuela de Educación. La literatura establece que la necesidad de articular o integrar curricularmente obedece a la formación por competencias profesionales en la educación superior; y reconoce la presencia de distintos niveles y modalidades de articulación curricular. El modelo propuesto propone cinco modalidades posibles de ser combinadas: asignaturas articuladas, unidades y contenidos, metodologías, evaluaciones, y bibliografías. Al cierre, se reflexiona sobre los desafíos de la articulación curricular: el origen de los planes de estudio que no necesariamente propenden a la articulación y las relaciones entre quienes deben diseñarla e implementarla.

Palabras claves

Articulación curricular, integración curricular, planes de estudio, currículum por competencias.

1. Antecedentes contextuales

De acuerdo a su declaración oficial, el Modelo Educativo de la Universidad Mayor se implementa a través de una propuesta curricular particular denominada *Currículum Mayor* (CMY), el que orienta la enseñanza de todas las carreras y programas especiales de la institución.

El CMY adscribe a la *formación de competencias profesionales* y se aplica en cada plan de estudio a través de una organización curricular que involucra *Bloques Curriculares* y *Áreas de*

Formación, las que, a su vez, conducen a progresivas evaluaciones de competencias de los estudiantes². Estas, al aplicarse a una carrera específica permiten configurar su perfil de egreso³, y con ello asegurar que el profesional resultante del CMY se distinguirá claramente de profesionales formados en otros planteles.

Particularmente, la Escuela de Educación, sus carreras y sus planes de estudio se ajustan institucionalmente al desarrollo de un proyecto educativo y curricular basado en la *formación de competencias profesionales*, atendiendo a los actuales paradigmas de la educación superior en Chile y el mundo. Consecuentemente, se ha asumido gran parte de las características de este enfoque curricular, tendientes a favorecer la flexibilidad curricular en los planes de estudio y la integración de conocimientos, habilidades y actitudes entre las diversas áreas de formación, bloques curriculares, asignaturas y otros; con el fin de superar la visión del plan de estudio como “una simple agregación de asignaturas” (Universidad Mayor, 2014, p.53), fragmentando el aprendizaje.

2. Antecedentes teóricos

La Articulación Curricular (AC) y la Integración Curricular (IC) se encuadran en una atmósfera en que el desarrollo de competencias profesionales es un aspecto formativo central. En términos generales una *competencia* se entiende como la capacidad de movilizar recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes) y externos (entorno de su área de desempeño) para solucionar problemas en diversos contextos (Universidad Mayor, 2016). Bajo esta lógica, el aprendizaje alcanzado se encontraría en un modo menos “estático” respecto de otros enfoques curriculares, es decir, se enseña bajo la pretensión que el aprendizaje se movilice y se use integradamente y en contextos reales.

Pues bien, el desarrollo de un currículum para la *formación de competencias profesionales* impacta directamente, por un lado, en la manera en que se comprenden las finalidades educativas y, por otro, en cómo se organiza el currículum para su logro.

Primeramente, la idea máxima que sostiene la formación profesional tradicional radica en el cumplimiento de una malla curricular compuesta por asignaturas más o menos atingentes,

² Según el CMY, los Bloques Curriculares corresponden a las etapas del plan de estudio: *Inicial, Disciplinar y Profesional*. Por su parte, las Áreas de Formación corresponden al “espacio curricular, donde se selecciona, organiza contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en función del desarrollo de capacidades identificadas en las distintas áreas de competencia del perfil de egreso” (Universidad Mayor, 2016, p.7). Las áreas son: *Formación Básica, Formación Específica, Formación General y Formación en Gestión*.

³ El perfil de egreso de cada carrera se conforma por *competencias genéricas y competencias específicas*.

buscando fundamentalmente la apropiación de determinados contenidos. Se desconoce mayormente el concepto *perfil de egreso* (o bien, no se reconoce) y al cierre de la formación se espera que el estudiante sepa lo definido por su disciplina científica y por lo que su docente experto ha pretendido enseñar (Abarca, 2010). Así, gran parte de la atención de los procesos educativos se hallan centrados en el “saber”, llevando incluso a confundirse la finalidad educativa con sus medios: aprender un contenido es igual a reproducirlo de la misma manera en que fue enseñado.

De modo contrario al enciclopedismo que centraba todo en el saber (Vidal, Salas, Fernández y García, 2016), el enfoque de *formación de competencias profesionales* requiere que todos los elementos formativos (plan de estudio, mallas curriculares, asignaturas, contenidos, bloques, áreas, etc.) estén al servicio de las competencias definidas en los perfiles de egreso de cada carrera (Vidal et al., 2016; Benatuil y Laurito, 2014; Barra y Mora, 2013), involucrando la integración tanto entre las diversas disciplinas, como entre teoría y práctica. A decir de Tejada y Ruiz (2016) y de López (2011), una *competencia* no puede lograrse solo en una disciplina o en un curso, sino al contrario, esta se desarrolla desde variados campos que se asocian, potenciándose a medida que se avanza en la trayectoria formativa.

Por otro lado, la implementación de un enfoque para la *formación de competencias profesionales* involucra también la disminución de contenidos y una economía de unidades temáticas que se estiman innecesarias para el logro de determinado perfil de egreso (López, 2011); en este sentido, se aplica la idea de favorecer la profundidad curricular por sobre su amplitud. No obstante, es debido establecer que la *formación de competencias profesionales* en ningún caso desestimaría la importancia de los conocimientos, por el contrario, su pretensión estaría en darle utilidad al saber (información, hechos, datos, etcétera) dentro de un contexto, evitando su enseñanza solo para la acumulación conceptual (Benatuil y Laurito, 2014). A mayor abundamiento, Perrenoud (2008) plantea que dicho “detrimento de los saberes (...) es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes” (p.02). Al respecto, complementa Zabalza (2012, p.27) que “durante mucho tiempo se ha mantenido el estereotipo de que los estudios universitarios eran excesivamente teóricos y memorísticos, que estaban alejados de los problemas que los futuros profesionales deberían afrontar, que concluir una carrera era algo muy diferente a saber hacer algo eficaz en el mundo laboral. Los nuevos enfoques formativos basados en competencias tratan de volver a equilibrar este doble componente (teoría y práctica) de la formación”.

Sin embargo, el camino de una formación profesional que involucre el desarrollo de competencias, es decir, que movilice la integración de aprendizajes y saberes, no ha sido sin sobresaltos. La inercia de la desintegración curricular es permanente, pues el currículum educativo no se agota en el mero planteamiento de fines, sino que se juega buena parte de su éxito en su desarrollo (Grundy, 1998; Haas, Molina, Bravo & Manghi, 2016; Venegas, 2021).

Al respecto, Hawes y Rojas (2012) concuerdan con lo siguiente: “Una de las fuentes de crítica de las actuales propuestas curriculares se basa en la constatación del carácter fraccionario y fraccionado de las propuestas formativas. El currículum está constituido por una serie de unidades temáticas, con objetivos y propósitos formativos generalmente limitados a la propia disciplina más que a la profesión” (p.56), esto es, existe un enfoque centrado en el dominio unos saberes centrales de la disciplina, más que su aplicación integrada en la profesión repercutiendo en la calidad de esta última. Asimismo, los autores analizan esta fuerte división entre los componentes de la formación profesional desde la teoría del *Currículum Código Integrado* de Bernstein, señalando que comúnmente en el currículum universitario existen evidentes límites y separaciones entre las disciplinas enseñadas.⁴ Dado esto, Hawes y Rojas (2012) plantean como alternativa la construcción de un “currículum integrado”, de clasificación débil, en que las materias o contenidos estén estrechamente relacionados.

Así también, la urgencia de un currículo que aspire a la integración se justifica en las actuales necesidades de la Sociedad del Conocimiento, tales como: “Las diversas demandas económicas (globalización, competitividad de los mercados), epistemológicas (ruptura de las fronteras disciplinarias), tecnológicas (nuevas formas de organizar y difundir el conocimiento), políticas (democratización de la sociedad) y sociales (búsqueda de una educación equitativa y de calidad) a las que debe responder la educación terciaria” (Gaete y Morales, 2011, p.56).

Resulta evidente el requerimiento imperativo de una formación profesional que ponga a las diversas disciplinas y saberes a disposición de los problemas y las necesidades sociales, para que a través de su práctica se aporte a la superación de estas, desde un escenario educativo articulado e integrado. Las disciplinas, esto es, construcciones humanas generadas para comprender la realidad, ofrecen distintas miradas para el tratamiento de problemas

⁴ Ahora bien, siguiendo a Bernstein (1985) se puede establecer que un currículum altamente clasificado repercute en una mayor o menor “estima social” sobre ciertas materias, asignaturas y carreras, que finalmente se expresan en una “división social del trabajo”.

globales, debiendo actuar organizadamente para que no se entorpezcan o sean contraproducentes.

En este escenario, emergen dos conceptos curriculares de vitales para todo lo indicado hasta ahora: *Articulación Curricular* e *Integración Curricular*. Si bien los conceptos de *Articulación* e *Integración* son estimados por Zabalza –prácticamente- como equivalentes, la visión de Hawes y Rojas (2012) ofrece matices. Para estos, la *Integración* corresponde a un “propósito estratégico de parte de los gestores del currículum”, y la *Articulación* a una “expresión operacional” de la *Integración*, lo que significa que cada una responde a jerarquías distintas en cuanto a aplicación. Por su parte, para Illán (1999, citado por Mendoza, 2016) la *Integración* responde a “una modalidad de diseño del currículum, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro” (p. 32).

No obstante, lo anterior, se optará de aquí en adelante por hablar de *Articulación Curricular* (AC), a fin de simplificar el uso de conceptos e igualmente para evitar la confusión con el término *Integración* utilizado en contextos de educación especial, y también por la proliferación de usos de ambos conceptos en distintos espacios.

Dicho lo anterior, Garzón y Gómez (2010, p. 93) describen en particular a la *Articulación Curricular* como “un código que permite expresar diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, entre sujetos, entre sujeto y objeto, entre conceptos, entre procedimientos, entre procesos, entre dos dudas (...) Articular está más en la línea de que los esfuerzos colaborativos bien pensados producen siempre mejores resultados que los esfuerzos aislados”. Lo que en la cita preside es un sentido de asociación organizada (“esfuerzos bien pensados”) de sujetos, objetos y contextos educativos, en mayor o menor grado sobre la base de puntos de acuerdo. Para la ejecución de dichos puntos de acuerdo se requiere de un currículum/plan de estudio flexible y abierto para expresar las “diversas formas y estilos” de articulación. En síntesis, sin flexibilidad es muy difícil contar con una articulación concreta.

No obstante, la existencia de una “flexibilidad curricular” más vinculada con lo administrativo y sistémico de la AC⁵, es adecuado profundizar en una perspectiva más integral de esta, una visión fundamentalmente curricular y pedagógica que supere su funcionalidad administrativa para la movilidad estudiantil entre distintos planes de estudio, por ejemplo. En efecto, la AC debe plantearse esencialmente como un proyecto formativo, con un fundamento de base, el que implica, a decir de Zabalza (2012), “basarse en unas ideas que le den fundamento (sobre qué es la educación superior, sobre el tipo de actividades que se pueden realizar con los estudiantes, sobre cuestiones de organización de espacios y recursos, etc.) y (que) debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará”(p.20).

De esto se puede interpretar que la AC debe operar bajo una finalidad educativa y un contexto preciso. La necesidad de articular y su satisfacción requiere de una profunda reflexión y justificación, ajeno al interés activista de “articular por articular”, por la exigencia institucional o la simple voluntad. La AC requeriría de profundidad en su diseño y desarrollo, porque, finalmente, lo que se busca generar es generar una modificación paradigmática de una cultura académica y curricular desintegrada, y no solo programática o estética.

Consecuentemente, dicha “modificación cultural” para una articulación concreta no puede pasar de “cero a cien”; requiere de un camino con progresivos grados de ejecución. Harden (citado por Zabalza, 2012) presentó una *Escalera de Integración*, descrita en once niveles, desde currículos altamente separados hasta planteamientos transdisciplinares. Cada nivel, del más atomizado al más integrado, se expone a continuación:

- ✓ Nivel 1. Aislamiento: Las asignaturas organizan su enseñanza sin considerar el desarrollo de sus similares. Cada una define su profundidad, secuencia y progresión.

⁵ Esta perspectiva “administrativa” responde al desarrollo de la autonomía del estudiante mediante la elección de uno u otro programa, antes o durante su formación. Es decir, la AC serían “acuerdos o mecanismos institucionales que reconocen los conocimientos y/o competencias previas, tanto desde el mismo sistema de educación superior como desde la educación media y el mercado laboral” (Domínguez, Fariás, Torre, Santander y Díaz (2014, p.01). En esto, la AC tiene una mera función instrumental para la convalidación y coincidencia entre programas e instituciones –atendiendo a competencias requeridas y previas-, para generar un espacio curricular común por el cual el estudiante pueda transitar. Esto se promueve al expresar que la AC es una “sintonización eficaz y coherente entre dos o más planes de estudio, de manera que mantienen entre sí algún movimiento o flexibilidad relativa, permitiendo salidas intermedias, múltiples vías de ingreso, movilidad horizontal vertical entre programas del mismo o diferente nivel formativo. Para que esto pueda ocurrir es necesario que los planes de estudio de los niveles o carreras que pretenden articularse se diseñen en conjunto como un todo coherente” (Gaete y Morales (2011, pp.56-57). En suma, aquí se piensa en la AC como una herramienta absolutamente técnica para la movilidad y flexibilidad del estudiante, que, sin duda, puede llegar al límite innecesario de homogenizar la formación profesional.

- ✓ Nivel 2. Conocimiento: Las asignaturas “saben” lo que se realiza en otras. A partir de este conocimiento -aunque no necesariamente- se puede ajustar la planificación propia para evitar conflictos o dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, si es que se tocan los mismos temas.
- ✓ Nivel 3. Armonización: Las asignaturas y sus responsables consultan a sus pares para “perfilar” su “propuesta curricular”. Para la armonización es aconsejable que dicha interacción sea mediada por algún responsable que coordine la adaptación entre los programas de asignatura, para facilitar el logro de los objetivos educativos. No obstante, las unidades y contenidos siguen aplicándose en forma particular en cada asignatura, aunque en los programas se incluyen “posibles puntos de contacto entre los contenidos y operaciones que se trabajan en unas y las que se trabajan en otras. Es decir, comienzan a visibilizarse las redes existentes entre las diversas disciplinas” (Zabalza, 2012, p.30).
- ✓ Nivel 4. Inclusión: Las asignaturas integran en sus programas competencias y contenidos de otros programas y disciplinas, pretendiendo que los estudiantes vayan aplicando contenidos y competencias comunes, según diversos contextos. De acuerdo con Zabalza, es en este escenario en donde el currículum se mueve en competencias genéricas y contenidos transversales, aunque las asignaturas sigan trabajando en forma atomizada.
- ✓ Nivel 5. Coordinación Temporal: Se hacen coincidir temporalmente contenidos de sus asignaturas, que resulten similares o que se relacionen, a fin de que los estudiantes puedan complementar lo que aprenden.
- ✓ Nivel 6. Enseñanza Compartida: Se fusionan las temáticas total o parcialmente, para generar un programa o planificación común. Regularmente atiende a solo dos contenidos integrados por razones de cobertura. Es un nivel de integración más fuerte que todos los anteriores.
- ✓ Nivel 7. Correlación: Los contenidos deben aplicarse en cada asignatura en particular, para que en una segunda etapa se analicen desde perspectivas diferentes en un espacio (conceptual y físico) interdisciplinar. Este nivel de integración requiere de un alto compromiso y trabajo de los docentes para planificar y actuar en el ámbito que han definido como común.
- ✓ Nivel 8. Programas Complementarios: Las asignaturas y disciplinas conviven con “otras estructuras interdisciplinarias o módulos temáticos que poseen tanta o más relevancia en los programas que las propias disciplinas” (Zabalza, 2012, p.31). Los contenidos trabajados suelen ser amplios para que sean resueltos desde diversas disciplinas.
- ✓ Nivel 9. Integración Multidisciplinar: La clasificación entre las disciplinas es débil (de aquí a los siguientes niveles), y priman los conocimientos sin mayores categorías. En

este caso, diversas disciplinas se trabajan en un solo programa “y cada una de ellas debe ayudar a conocer mejor y/o a saber tomar las decisiones adecuadas” (Zabalza, 2012, p.31).

- ✓ Nivel 10. Integración Interdisciplinar: Responde a un programa integrado en que no se vislumbran las disciplinas en particular. Casi no hay una perspectiva disciplinar. La atención del programa se centra en una temática determinada, por ejemplo, dice Zabalza (2012, p.31), en “‘la mujer embarazada’; ‘el fracaso escolar’; ‘los suicidios’; ‘la problemática de la pesca’; ‘la equidad’; ‘la gripe porcina’”.
- ✓ Nivel 11. Integración Interdisciplinar: La idea de disciplina se pierde, como también las temáticas asociadas fundamentalmente a algunas de ellas⁶.

En suma, la *Escalera de Integración* permite visualizar y aumentar las posibilidades de AC, además de identificar el nivel de integración en que un plan de estudio se encuentra y cómo puede ir avanzando en complejidad.

Sin embargo, pueden surgir múltiples conflictos durante ese avance, fundamentalmente en lo referido a su aplicación concreta en el aula. Al respecto, Fernández (2013) sugiere:

- I. Comprensión de la AC como un proceso en construcción permanente y, por consiguiente, en constante evaluación y ajuste, y
- II. Desarrollo de una práctica colectiva que cuente con la iniciativa y responsabilidad total de la institución, la instalación de una cultura académica colaborativa, y la disposición oficial de tiempo, recursos y espacios para la participación de los directivos y los docentes.

A esta altura, ya introducidas algunas variables teóricas, es esencial reconocer las disposiciones del Modelo Educativo de la Universidad Mayor sobre la AC.

Oficialmente, el *Currículum Mayor* la define como “la forma en que se organizan los diversos componentes del currículum, en actividades que favorecen la integración de los aprendizajes para un tránsito fluido entre distintos tramos o trayectorias curriculares, (... el) que se puede realizar como integración horizontal y vertical” (Universidad Mayor, 2014, pp. 52-53). Para esto se promueven procesos de articulación que involucran *Bloques Curriculares*, *Áreas de Formación*, certificaciones, carreras, entre otros, los que implican una cultura de AC ya asumida en la institución.

⁶ Zabalza (2012, p.31) expresa que en esta etapa “los grandes problemas de la vida y/o de las profesiones se convierten en el contenido de la formación. El conocimiento no se sitúa en el ámbito de las disciplinas sino en el de la vida real. Son los aprendizajes de inmersión, cuando los estudiantes entran en un hospital, en una oficina, en una escuela. En la vida real de las profesiones no existen las disciplinas”.

Respecto a la AC en un plan de estudio en particular, es debido “vincular asignaturas concurrentes que faciliten la integración de aprendizajes (... enfocándose) en la declaración de los Resultados de Aprendizaje (RdeA) de las asignaturas de la Articulación Curricular” (Universidad Mayor, 2014, p.36). En la misma línea, el CMY plantea que es preciso “desarrollar en los equipos directivos una orientación hacia la flexibilidad para vincular asignaturas concurrentes (... y) explicitar todos los Resultados de Aprendizaje de las asignaturas involucradas en la AC, en cada momento de la trayectoria curricular ya sea semestre o año (eje vertical), para establecer coordinación entre ellas, evitando repeticiones, evaluaciones excesivas y redundantes y facilitar sinergias virtuosas” (Universidad Mayor, 2014, p.53).

De esta forma, en el contexto del CMY, al menos en el contexto de la AC en un plan de estudio, se asume a los Resultados de Aprendizaje⁷ como el elemento central, irremplazable y vínculo mínimo que sustenta toda AC. En consecuencia, la ejecución de una actividad de aprendizaje o de evaluación entre asignaturas, sin relación entre los Resultados de Aprendizaje ofrece únicamente la pretensión de una AC, mas no la integración de aprendizajes, ni tampoco una rotura real de la división entre contenidos, asignaturas y disciplinas.

3. Posibilidades de Articulación Curricular en un plan de estudio

Volviendo al plano teórico, a decir de Garzón y Gómez (2010) una AC debe comprenderse como la expresión de “las diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, entre sujetos, entre sujeto y objeto, entre conceptos, entre procedimientos, entre procesos, entre dos dudas...” (p.93). Las posibilidades operativas para articular curricularmente son amplias, necesitando ampliar la mirada y no circunscribir la AC exclusivamente al desarrollo de actividades de aprendizaje comunes o a la aplicación conjunta de instrumentos de evaluación.

En este contexto, Hawes y Rojas (2012) identifican cuatro modos de ejecución de la *Integración-Articulación Curricular*⁸, a saber:

⁷ Los *Resultados de Aprendizaje* (RdeA) se definen como aquellas “declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, s.f., p.12). Los RdeA expresan e identifican desempeños observables al finalizar una asignatura.

⁸ Hawes y Rojas utilizan diferenciadamente ambos conceptos. Cabe recordar que para estos autores, la *Integración* obedece a un propósito estratégico que se logra a través de la *Articulación*. Para efectos de este trabajo, se ha optado por el concepto “Articulación” únicamente por economía del lenguaje.

I. Integración General

Se observa cuando “los diferentes componentes del plan de formación (genéricamente denominados “cursos”) se orientan cada uno y en su conjunto al perfil de egreso declarado para la carrera” (Hawes y Rojas, 2012, p. 65). En este caso, se plantea que la integración se produce en el sujeto formado al cumplir con el perfil de egreso declarado por la carrera, siempre que dicho perfil se encuentra apropiadamente construido y redactado.

II. Integración vertical o longitudinal

El proceso se realiza en función de las asignaturas “que preceden o suceden a un curso dado. Habitualmente se entiende que existe una relación de dependencia entre los diferentes niveles; así, quien no ha cursado Curso I no podrá hacerlo con Curso II, puesto que se asume que los saberes impartidos en Curso I son completamente necesarios para Curso II” (Hawes y Rojas, 2012, p.66).

En un primer momento, es lo que se puede conocer como “asignatura prerrequisito”, al menos formalmente. Para concretar esta modalidad se requiere “conocer los propósitos formativos de cursos que anteceden y evaluar cómo éstos contribuyen al propio. Igualmente, conocer los propósitos formativos de cursos que vienen después en la secuencia, y considerar cuál es la contribución que el curso propio hará a aquéllos” (Hawes y Rojas, 2012, p.66).

Para operacionalizar lo anterior, los autores proponen: “Revisar los formatos de evaluación de salida (exámenes, por ejemplo) y sus insistencias, lo que proporcionará evidencia respecto de cuáles son los focos de atención e insistencia en la enseñanza del curso anterior (...). Producir las propias evaluaciones finales teniendo en cuenta no sólo los logros esperados, sino que su selección debe aportar al o a los cursos que se supone vienen posteriormente y de los cuales el presente es un requisito (...). Instalar conversaciones con los docentes de los cursos asociados, en orden a afinar los enfoques, eliminar dualidades, convenir aproximaciones a las materias, concordar en los modelos evaluativos, negociar significaciones de la escala de calificaciones, entre otras” (Hawes y Rojas, 2012, p.66-67).

III. Integración Horizontal

Este mecanismo hace referencia a la estructuración existente entre dos o más asignaturas del mismo semestre. Los autores plantean que su práctica es compleja, porque “habitualmente la mayor preocupación está puesta sobre líneas de formación que se desarrollan a lo largo de tiempo, sin mayor preocupación por las restantes” (Howes y Rojas, 2012, p.67-68). Los autores señalan que una forma de expresar esta

integración es a través de la generación de un “Módulo Integrador”, entre dos o más asignaturas, en las últimas semanas del semestre.

IV. Integración Interna

Corresponde a aquel que se concentra en la misma asignatura, por lo que se requiere “generar situaciones de aprendizaje que soliciten la movilización y articulación de saberes de diverso origen para dar cuenta de dichas situaciones. Este enfoque se asocia de manera clara con el modelo de Aprendizaje de Resolución de Problemas y Estudio de Casos. (...) Otra posibilidad, menos sofisticada que la anterior, es la que se produce cuando en un curso una unidad de aprendizaje (habitualmente la última) actúa como referente integrador para las demás. En ambos casos los problemas son diferentes, pero también se obtienen resultados integradores interesantes” (Howes y Rojas, 2012, p. 68).

Por otro lado, Mendoza (2016) esboza otras modalidades de *Integración-Articulación Curricular* en la formación profesional. Según el autor, la AC se puede realizar en función de un tema, de un proyecto, de una situación problema, de una actividad o de un tópico generador, los pueden surgir desde la selección de los propios estudiantes, de las necesidades institucionales, de los recursos con que se cuenta, de los bloques históricos y geográficos en donde se sitúan, etc.

En síntesis, todos los planteamientos anteriores permiten aumentar las posibilidades de una AC, es decir, de establecer vinculaciones entre diversas disciplinas varias para que el futuro profesor comprenda y actúe en la realidad en un sentido global e integrado.

4. Propuesta Modelo de Articulación Curricular

Atendiendo a los antecedentes teóricos previamente expresados, corresponde establecer ahora la manera en que la AC puede operacionalizarse concretamente al interior de los planes de estudio de cada carrera de la Escuela de Educación, sin detención en aspectos estructurales (bloques curriculares y áreas de formación), pues tales dimensiones ya fueron tratadas en el trabajo preciso de diseño de los planes de estudio.

El *Modelo de Articulación Curricular* (MAC) propuesto define a la *Articulación* como la estrategia de vinculación entre dos o más contenidos, metodologías, disciplinas o asignaturas de un plan de estudio, respecto de un elemento que se aprecie como común, y que en su ejecución permita el cumplimiento conjunto del perfil de egreso de la carrera

correspondiente, constituyéndose este último en el referente máximo de toda articulación⁹. En términos prácticos, como muestra, para el diseño de una AC entre dos asignaturas es necesario precaver la existencia de *coincidencia* en las competencias de perfil de egreso a las que cada una tributa, a la vez que sus Resultados de Aprendizaje sean igualmente *compatibles*. Esto último es fundamental, pues si no hay coincidencia ni compatibilidad, la AC carecería de sustento según la literatura.

En su especificidad, el MAC se implementa según cinco *modalidades*, con sus correspondientes *ejes articuladores* y *evidencias en la práctica* que facilitan el proceso de valuación de una AC en particular. Es posible que las cinco *modalidades* puedan ser posible de combinar, pudiendo establecer una articulación todavía más compleja.

a) Modalidad Asignaturas Articuladas

Esta modalidad comprende a todas las modalidades posteriores. Corresponde a la codependencia completa de dos o más asignaturas, con la finalidad de generar un producto (*eje articulador*) en conjunto. En este caso, la *evidencia de la práctica* –es decir, cómo se observa la articulación en la práctica- es el mismo producto común.

b) Modalidad Unidades y Contenidos Articulados

Se refiere a la organización de los saberes propios de las asignaturas intervinientes, estructurándose de tal modo que un mismo contenido, concepto, problema o información sea trabajado desde distintos puntos de vista, ya sea realizándose en el mismo semestre (*Horizontal*) o en un sentido de progresión en el plan de estudio (*Vertical*) a lo largo de los semestres.

En esta modalidad el *eje articulador* lo puede constituir un conocimiento, una habilidad o una problemática, en tanto, la *evidencia en la práctica* correspondería a los programas de las asignaturas y al tratamiento epistemológico que se le da últimamente en el aula, es decir, se relaciona con el grado de profundidad se le otorga a un conocimiento, con los ejemplos y preguntas utilizadas, la postura que debe asumir el docente, entre otras posibilidades.

c) Modalidad Metodologías Articuladas

Esta modalidad corresponde a la que tiende a asociarse mayormente a la AC en educación. No obstante, no siempre las actividades o metodologías que se ejecutan simultáneamente

⁹ Lo último, según lo que expresan Hawes y Rojas (2012).

entre las asignaturas se ajustan a la naturaleza de una AC¹⁰. Por ello, se insiste en lo esencial de la compatibilidad entre los RdeA de las asignaturas que realizan una actividad o utilizan un recurso en común. De forma contraria, la acción didáctica puede transformarse en *activismo*.

Al respecto, es importante recoger lo expresado por Mendoza (2016) en relación a la naturaleza de la acción didáctica articulada, al menos referida a las *actividades de integración*. “(Su) función esencial es llevar al estudiante a movilizar varios conocimientos que han sido objeto de aprendizajes separados. Se trata, entonces, de momentos de aprendizaje cuyo objetivo es llevar al educando a integrar los diferentes conocimientos adquiridos y a darles sentido” (p.67).

El *eje articulador* en esta modalidad se puede plantear como estrategia, metodología o actividad de aprendizaje, como recurso o material didáctico, y/o como el espacio didáctico (sala de clases, laboratorio de computación, aire libre, etcétera) u organización de aula (individual, en parejas, equipos, grupos, etc.). La *evidencia en la práctica* se expresa en el diseño didáctico (planificación) y en su aplicación en el aula.

d) Modalidad Evaluaciones Articuladas – Eventos Evaluativos Integrativos del Aprendizaje

Esta modalidad se expresa a través de un procedimiento ideado por la propia Universidad Mayor, denominado *Eventos Evaluativos Integrativos del Aprendizaje*. Este proceso comprende todas aquellas “situaciones evaluativas de integración, a las cuales tributan los resultados de aprendizaje de las asignaturas de un mismo semestre o de un mismo año, en una determinada carrera” (Universidad Mayor, 2014, p.64).

Según la Universidad, esta modalidad de articulación puede desarrollarse de las siguientes formas:

1. “Al interior de una asignatura que ha sido seleccionada como actividad curricular que integra resultados de aprendizaje, de algunas o todas las asignaturas del nivel (semestre) donde la calificación obtenida en el EEI debe ser considerada sólo para esa asignatura. (...)”

¹⁰ En algunos casos se podría observar la presencia, en mayor medida, de una “economía didáctica”, en el sentido de que se decide realizar una actividad conjunta, para no tener que realizar dos por separado, “economizando” tiempo y recursos, no obstante, sin ningún diálogo entre los objetivos de la actividad y los Resultados de Aprendizaje de cada asignatura.

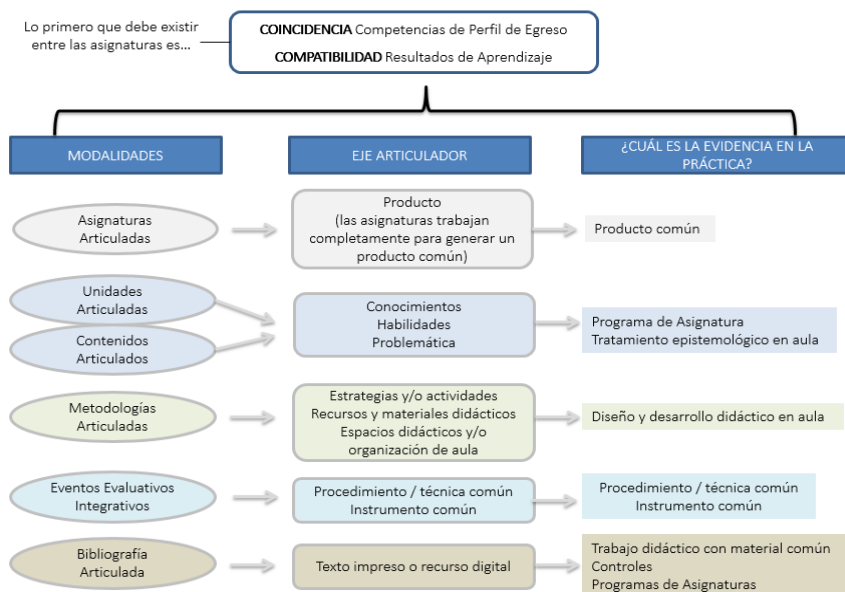
2. “En una situación evaluativa que se realiza a través de un proyecto, un portafolio, un estudio de caso, una resolución de problema y una investigación bibliográfica, entre otras, que integran resultados de aprendizaje de más de una asignatura, donde la calificación que obtenga el estudiante deberá ser considerada en todas las asignaturas que tributaron a esa situación evaluativa seleccionada” (Universidad Mayor, 2014, pp.64-65).

De acuerdo a lo anterior, tanto el *eje articulador* como la *evidencia en la práctica* corresponde al procedimiento, técnica y/o instrumento común.

e) Modalidad Bibliografía Articulada

La modalidad corresponde al uso compartido de un material didáctico (*eje articulador*), impreso, digital y audiovisual, el que puede ser abordado de distinta forma entre dos o más asignaturas del plan de estudio. La *evidencia en la práctica* de esta modalidad de articulación se observa en su utilización didáctica en aula, como texto o vídeo, para ser controlado en alguna evaluación y/o en su explicitación en cada programa de asignatura interviniente en la articulación.

FIGURA. Síntesis Modelo de Articulación Curricular



Fuente: Elaboración propia

4.1 Propuesta de Procedimiento AC asignaturas FP

Considerando los antecedentes publicados en los puntos anteriores, se levanta una propuesta para el desarrollo de AC en asignaturas de las carreras de la Escuela de Educación.

En este contexto, la propuesta describe seis etapas de ejecución. Se plantea como principales responsables de cada AC a quienes tengan la responsabilidad de la articulación en cada carrera y a la Coordinación de Formación Pedagógica, siempre supervisados por Dirección de Escuela. No obstante, se asume como participación relevante de los docentes titulares de las asignaturas, quienes deben ser seguidamente asesorados por los responsables del AC, para su éxito.

Las etapas del procedimiento son las siguientes:

Etapas 1. Ajustes de Programas de Asignatura y Resultados de Aprendizaje

Etapas 2. Socialización de Programas de Asignatura

Etapas 3. Definición de Competencias a tributar

Etapas 4. Planificación de Articulación

Etapas 5. Aplicación de Articulación

Etapas 6. Evaluación de Articulación

En un post-análisis, lo propuesto se podría enmarcar entre los niveles de Armonización (III), Inclusión (IV) y Coordinación Temporal (V) de la ya descrita *Escalera de Integración* de Harden. Sin duda, representan niveles básicos de IC, no obstante, desde otro punto de vista pueden aceptar como la construcción de una base institucional que permita avanzar en procesos de integración más complejas, que requieren de una cultura curricular suficientemente enraizada.

Por último, se fundamenta la modalidad de AC por trayectoria semestral entre asignaturas (*Integración Vertical*), pues resulta lo suficientemente eficiente y directa para su instalación en la actual cultura curricular de la Escuela, y los próximos desafíos curriculares a nivel de institución.

4.2 Evaluación de la Articulación Curricular

Los planteamientos de Casanova (2007) señalan que la evaluación de cualquier proceso y producto educativo tenderá a ser más objetiva, confiable y válida, si esta supera la dicotomía cuantitativa/cualitativa y, también, si se considera la participación de más de un solo sujeto,

instrumento y procedimiento evaluador. En esta dirección, el autor establece que la valoración de un objeto educativo debe caracterizarse por la complementariedad entre número, dato cuantitativo, descripción e interpretación cualitativa, y a la vez, por un aumento de los sujetos evaluadores.

Consecuente a lo expresado por Casanova, el MAC propone la aplicación de un procedimiento de evaluación que implique la participación de todos los intervinientes (docentes, estudiantes y otros actores), en relación con los siguientes elementos:

- I. Identificación de los semestres, asignaturas, competencias de perfil de egreso coincidentes, resultados de aprendizaje compatibles y docentes responsables.
- II. Identificación de la modalidad, eje articulador y evidencia práctica de la AC.
- III. Descripción general de la AC.
- IV. Presentación de resultados cuantitativos de las evaluaciones de aprendizaje comprendidas por la AC, o en las que interviene, tanto directa como indirectamente¹¹.
- V. Presentación de resultados descriptivos y cualitativos asociados principalmente a las fortalezas observadas, aspectos por mejorar y. En este punto se pueden incorporar coevaluaciones y autoevaluaciones de los participantes.
- VI. Recomendaciones técnicas de una futura implementación, si es que existe viabilidad.

5. Reflexiones finales

La AC desafía a los planes de estudios, al menos, en dos líneas.

Por una parte, están el proceso de diseño del plan de estudio y la estructura curricular resultante, los que si no propenden en su origen a una integración de aprendizajes, complejizarán la aplicación de las diversas modalidades de articulación, o bien derechamente, se desarrollará una apenas una ilusión. Entonces, ¿qué hacer frente a un plan de estudio que en su origen no se orienta a la articulación? Habría que indagar en las oportunidades que otorga cada plan de estudio y sus asignaturas integrantes. Que un currículum no se diseñe de modo articulado, no implica que su desarrollo no pueda remontarlo, más aún si se acepta que docentes y estudiantes resignifican el currículum (Haas et al., 2016), así como quienes participan de la planificación de la enseñanza cuando no es el

¹¹ Corresponden a las evaluaciones sumativas en las que la AC interviene. Por ejemplo, la modalidad de *asignaturas articuladas* puede considerar los promedios de notas de cada asignatura, en tanto, la *bibliografía articulada* puede identificar las evaluaciones sumativas de la unidad y/o contenido vinculado.

profesorado mismo. En este marco, en la búsqueda de oportunidades para currículos con una naturaleza menos articulada, un modelo flexible como el que se proyecta en este artículo, puede ser utilidad, toda vez que promueve distintas modalidades y niveles de gestión, según sea posible.

Por otra parte, un desafío quizás aditivo a todo lo anterior, puede ser el más complejo de todos: la interacción entre quienes deben acordar, implementar y evaluar los procesos de AC. Este aspecto suele ser débilmente debatido respecto a su impacto en los procesos de articulación, dando a entender que lo curricular sería meramente técnico; sin embargo, las teorías críticas han sepultado tal pretensión (Grundy, 1998).

Como estableció Bernstein (1985), la interacción entre los sujetos en un contexto educativo queda presa de la naturaleza de la organización curricular de una institución. Descartada la relación docente-estudiante, la relación entre pares docentes o directivos será de una u otra forma, en la medida en que la clasificación del conocimiento a enseñar sea clasificada o sea integrada, y su enmarcamiento sea débil o sea fuerte. En otras palabras, las relaciones - verticales u horizontales- entre los sujetos dependerán de que tan separadas o articuladas/integradas estén sus disciplinas y que tanta jerarquía institucional le sea asignada a cada una de estas últimas. Una asignatura de “mayor importancia” respecto de otra asignatura, sin duda, derivará en un tipo de relación distinta entre pares docentes a la hora de llevar a la práctica una articulación, si es que la institución “cambia de idea” y adjudica más relevancia a la segunda. El asunto se vuelve más complejo cuando el alumnado advierte esta jerarquización y valora sus asignaturas de acuerdo a las señales que el plan de estudio y su desarrollo reporta. Como sea, el currículum condiciona la relación entre sus intervinientes, influyendo indirectamente en el éxito de los propios procesos de AC.

En suma, la AC debe pensarse no solo desde el punto de vista de su estructura, sino que además de las condiciones de su operacionalización en su diseño, desarrollo y evaluación, y de las relaciones entre quienes participan. Lo esencial de todo esto, no obstante, debería ser la capacidad para detectar las oportunidades curriculares -pudiendo ser mínimas- que otorga un plan de estudio para integrar aprendizajes en el estudiantado.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (s.f.). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados de Aprendizaje*.

<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>

Abarca, R. (2010). Necesidad del currículo por competencias. Pontificia Universidad Católica del Perú (Comp.), *Actas VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Necesidad%20del%20curriculo%20por%20competencias_AbarcaFernandez.pdf

Barra, A. y Mora, M. (2013). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-17. http://www.redalyc.org/pdf/447/Resumenes/Resumen_44729878006_1.pdf

Bernstein, B. (1985). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>

Benatuil, D. y Lautiro, M. (2014). “Algunas reflexiones a catorce de la implementación de los modelos de formación por competencias en educación superior”. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 169-187. http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art8.pdf

Casanova, M. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. La Muralla.

Domínguez, M., Farías, M., Torre, D., Santander, M., y Díaz, R. (2014). Articulación EMTP-ETNS y Reconocimiento de Aprendizajes Previos: ¿En qué estamos? Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación Universidad Católica de Chile (Comp.). *III Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. http://www.ciie2014.cl/?page=view_poster

Fernández, L. (2013). Articulación, propuestas y prácticas de formación: experiencias y desafíos en la enseñanza de la Arquitectura y el Diseño. Porta, L., Álvarez, Z., Branda, S., y Cañueto, G. (Comp.). *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/084.pdf>

Gaete, M. y Morales, R. (2011). Articulación del Sistema de Educación Superior en Chile: Posibilidades, tensiones y desafíos. *Revista Calidad de la Educación*, 35, 51-89.

<http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n35/art03.pdf>

Garzón, O. y Gómez, J. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 85-99.

<http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/566/367>

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.

Haas, V., Molina, E., Bravo, J. y Manghi, D. (2016). Contraste entre el Curriculum Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula: Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3), 367-397.

<https://bit.ly/3pU4WGI>

Hawes, G. y Rojas, A. M. (2012). Articulación e Integración en el Currículum de Formación Profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (número especial), 55-81.

http://red-u.net/redu/documentos/vol_10_extraordinario_completo.pdf

López, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación de competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_12.pdf

Mendoza, D. (2016). *Currículo Integración y Contextualización de las Prácticas Profesionales de la Carrera de Odontología*. [Tesis para optar al grado de Magister Scientiarum en Educación mención Currículo, Universidad del Zulia].

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II, 1-8.

<http://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12175/13628>

Universidad Mayor. Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad (2014). *Documento Técnico de Apoyo a la Gestión Macro y Micro Curricular de los Procesos Académicos Críticos (PAC) en la UM*.

Universidad Mayor (2016). *Glosario de Términos de la Vicerrectoría de Pregrado para la Universidad Mayor*.

Venegas, C. (2021). Priorización curricular en pandemia: oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, 37, pp. 69-100.

<http://190.96.76.12/index.php/ForoEducativo/article/view/2855/2354>

Vidal, M., Salas, R., Fernández, B. y García, A. (2016). Educación Basada en Competencias. *Educación Médica Superior*, 30(1).

<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/801/335>

Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132166>

Vida Universitaria y Formación para el Profesional Integral

Lorena Vásquez V.
Universidad Mayor, Chile
Lorena.vasquez@umayor.cl

María Patricia Astaburuaga V.
Universidad Mayor, Chile
María.astaburuaga@umayor.cl

Trabajando en redes

La Carrera de pedagogía en educación parvularia desarrolla un proceso de mejora continua, al asegurar y resguardar mecanismos que permiten visibilizar las oportunidades de mejora que se desprenden del proceso formativo, esto se evidencia en los diversas acciones que se han instalado en las áreas de la gestión interna, que acompañan y orientan la formación académica y profesional de los estudiantes, así como los ámbitos de acción asociados a la responsabilidad profesional, vinculación con el medio y la investigación, que, se gestionan durante todo el proceso formativo.

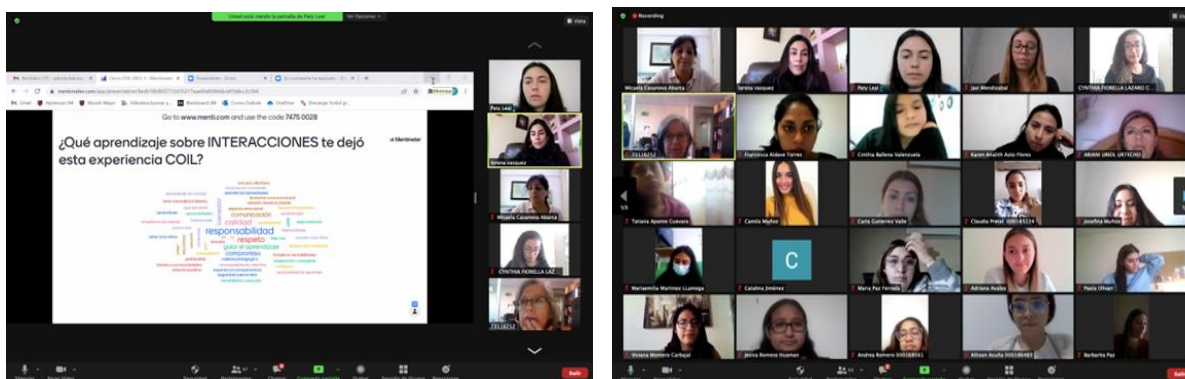
Nuestro perfil de egreso responde a los compromisos para una formación inicial docente de excelencia, es por este motivo que la carrera desarrolla una serie de acciones estratégicas que se complementan con las asignaturas del plan de estudios.

Desde allí, y considerando que la Sociedad del Conocimiento nos invita a estar conectados más allá de la realidad nacional, la carrera acoge y potencia las oportunidades que nos ofrece la Universidad, de cruzar fronteras utilizando todos los recursos tecnológicos y metodologías de enseñanza innovadoras para trabajar la internacionalización. Esta instancia académica releva el compromiso de la carrera con la permanente formación inicial docente de calidad que promueve la constante innovación académica y expansión de saberes en educación de la primera infancia.

De esta manera hemos avanzado algunos pasos en el trabajo de esta red de universidades internacionales, con México, Colombia, Perú y España, desarrollando iniciativas tanto de divulgación del conocimiento, como docencia en colaboración bajo la figura de clases espejo y trabajamos con la metodología COIL, Collaborative Online Intercultural Learning, a partir de la cual nos vinculamos con estudiantes de la Universidad Privada Antenor Orrego de Perú (UPAO), docentes y estudiantes de la Universidad UNIMINUTO de Colombia. El objetivo fue

desarrollar una comunicación efectiva con personas de otras culturas. La metodología se centra en una colaboración intercultural entre estudiantes de contextos diferentes; en esta oportunidad fue facilitada por cuatro docentes de la carrera y tres docentes de las universidades amigas a través del uso de tecnología, incluyendo actividades de trabajo autónomo, puestas en común y espacios de diálogo; cómo enfrentamos conflictos y situaciones a través de la reflexión, lo que nos ayuda a ver el poder transformacional de la enseñanza global, no sólo por comparar nuestras diferencias, sino que fundamentalmente por ir realizando conexiones significativas en el proceso de aprendizaje.

En este marco, el proceso de internacionalización releva y abre un nuevo espacio de desarrollo, pues hay un cambio en la manera en la que docentes y estudiantes entienden el aprendizaje y la enseñanza.



Desde los análisis de los grandes cambios socioculturales de los últimos tres años, hemos debido observar y considerar aquellos tópicos que inquietan a educadores, estudiantes de pedagogía y académicos, y que en este proceso de resignificación de las experiencias educativas destacan las prácticas pedagógicas con su inmensa importancia social, formativa, cultural y de aprendizajes globales. Es entonces que, en conjunto con nuestra Red de Universidades Internacionales, se realiza la **Mesa Internacional de Prácticas** en la que se relevan las experiencias vividas y los grandes desafíos que las escuelas de pedagogía y licenciatura en educación inicial debimos enfrentar en el complejo periodo de Pandemia SARS COV-2019, desde marzo de 2020. A partir de esta experiencia formativa compartida se sistematiza y se presenta en formato de artículo en este número de nuestra revista.

Con lo anterior, y a la luz de los desafíos que enfrenta la educación inicial actualmente, tras constatar una merma importante en el aprendizaje y desarrollo de los párvulos, por ejemplo, en las habilidades comunicativas, incremento del vocabulario y fluidez de la expresión oral, la carrera lleva a efecto el seminario **Literatura oral y escrita: Inspiración y derecho de la infancia**, realizado el mes de mayo, en el marco de la semana del libro.

Fue una importante jornada académica donde contamos con la participación de cuatro expositores especialistas en el tema pertenecientes a diferentes Universidades, quienes realizaron presentaciones que invitaron a reflexionar sobre la nueva realidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil tras los efectos del confinamiento por pandemia, así como destaca la necesidad de fortalecer y consolidar los aprendizajes del área para las estudiantes, asistentes invitados y comunidad universitaria.

Convocando a la reflexión sobre la importancia de la literatura en educación inicial como estrategia poderosa de aprendizaje y goce estético, construcción cultural, inspiración pedagógica y desarrollo personal y social, se ofreció un taller de Literatura Oral y Folclor Poético en la Infancia realizado por la Educadora de Párvulos y Escritora Verónica Herrera.



Taller
Literatura oral y folclor poético en la infancia

JUEVES 21 DE ABRIL - 14:00 HORAS
AV. MANUEL MONTT 318,
PROVIDENCIA - CARPA CENTRAL

La carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Mayor tiene el agrado de invitar al Taller: Literatura Oral y Folclor Poético en la Infancia. Esta actividad se llevará a cabo el jueves 21 de abril, a las 14:00 hrs, en Campus Manuel Montt Oriente 318, en la carpa central.

Objetivo del taller:
Explorar el folclor poético como un recurso renovador y su aplicación práctica en el aula.

EXPONE:

VERÓNICA HERRERA VELEZ
• Educadora de Párvulos U. de Chile
• Monitor Folclor Infantil, U. de Concepción
• Recopiladora del Folclor Infantil. Especialidad Folclor Poético Infantil.
• un recurso renovador en formación de Educación Inicial y Cuentacuentos.
• Entre los libros recopilados se encuentran recursos para incorporar en el quehacer de los interesados en adaptación de cuentos, animación y fomento lector y para el rescate y reactivación del folclor infantil.
• Locutora y Dobaje de Películas y TV.
• Capeladora Folclor Infantil para la Educación Pre-escolar.
• Capeladora en Narración Oral para Cuentacuentos y Narradores orales.
• Narradora Oral.

Durante la actividad se podrán comprar libros, destacándose algunos títulos como por ejemplo: "El folclor chileno para la educación inicial", "Cantos y romances tradicionales para niños", "Cachipun", "Fugar, lugar salir a jugar" y "El folclor, un recurso renovador en el aula" entre otros.

Taller gratuito, previa inscripción - cupos limitados.

Inscripción en pedagogia.educacionparvularia@umayor.cl

UNIVERSIDAD MAYOR
para mejorar la calidad educativa

UMAYOR CL - 800 578 1000

5 años de experiencia en la educación superior
UNIVERSIDAD MAYOR ALICIA RIVERA SAAVEDRA
Licenciada en Pedagogía en Educación Parvularia
Licenciada en Pedagogía en Educación Inicial
Por 5 años, desde octubre de 2016

MSCH
MAGISTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gratuidad
UNIVERSIDAD MAYOR

Esta experiencia de gran valor pedagógico y formativo para las estudiantes de la carrera, sitúa en perspectiva de potenciación el folclor poético, y releva las tradiciones orales y los relatos como fuentes poderosas para el enriquecimiento del desarrollo del lenguaje expresivo, comprensivo y goce literario en primera infancia.

Desarrollo de la Identidad Profesional

La calidad de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en todos los niveles educativos son fundamentales dado que tributan en acciones intencionadas que realizan los equipos pedagógicos para favorecer el aprendizaje de las/los estudiantes, esta intención tiene como componente central la reflexión pedagógica crítica sobre el ejercicio de la docencia y así poder mejorar el acompañamiento de las educadoras en formación en el área emocional, elemento esencial para su identidad profesional.

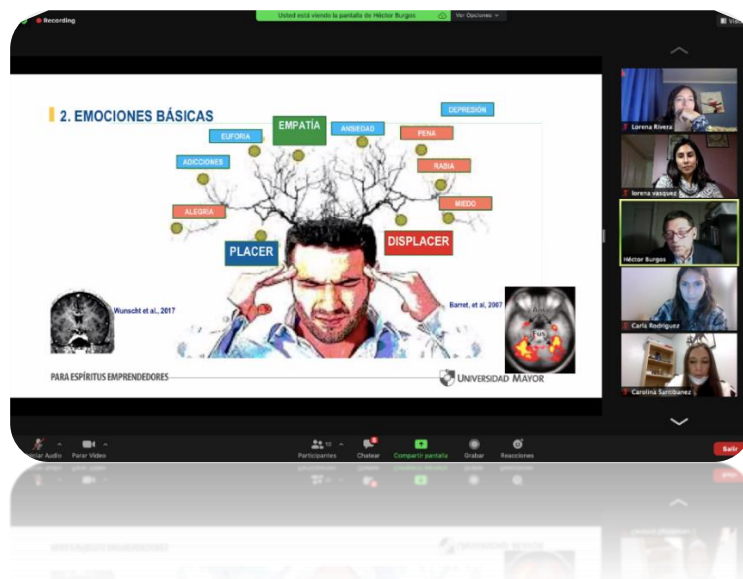
El programa de Desarrollo de la Identidad Profesional es una creación del equipo académico de la carrera, con el apoyo del Dr. Héctor Burgos, desarrollando de manera anual dos jornadas de perfeccionamiento para el equipo docente y cuatro instancias de taller reflexivo por cohorte donde se trabajan diversos objetivos en base a las necesidades declaradas por los estudiantes, denominadas **Jornadas de Reflexión pedagógica docente como inicio del proyecto de Desarrollo e Identidad Profesional**.

El análisis profundo del quehacer educativo en sus prácticas como en las asignaturas permite que las estudiantes pueden compartir distintos puntos de vista, evaluar variables y tomar las decisiones más pertinentes para la apropiación del saber y saber hacer. La reflexión pedagógica es central en el ejercicio pedagógico de la educadora de párvulos, pues, si esta no reflexiona sistemáticamente respecto a su quehacer limita la calidad de su desempeño profesional. El Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (2019) en este sentido, señala que reflexionar permite orientar los propios actos a la mejora permanente. De esta forma es posible intencionar la identidad profesional en la formación inicial docente a través de la reflexión pedagógica permanente, y con ello fortalecer la construcción de la identidad profesional desde el ingreso a la carrera en adelante de manera progresiva, consciente y acompañada de sus pares y docentes.

Ministerio de Educación, (2019). Marco para la Buena Enseñanza. Chile. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf



Primera sesión de capacitación y reflexión académica para la conducción del proceso de construcción de la identidad profesional.



Innovación en el proceso formativo

Surge a nivel institucional un espacio de trabajo colaborativo llamado **círculos docentes**, el que consiste en conformar una comunidad virtual para académicos que fortalecerá la colaboración interdisciplinaria, una nueva iniciativa destinada a los académicos de la Universidad, que busca el compartir conocimientos, experiencias y buenas prácticas en el aula.

Este importante proyecto es un espacio para fomentar la colaboración y generar los incentivos para el desarrollo de acciones innovadoras. A este nuevo espacio de participación que fue organizado por las Direcciones de Desarrollo Académico, Educación Virtual e Innovación e Investigación Educativa, se podrá ingresar a través Campus Virtual en la sección Comunidades. Además, será una instancia única para el desarrollo de soluciones conjuntas que permitan enfrentar los desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto nuevo y flexible.

Acogiendo esta interesante oportunidad, la carrera prepara un observatorio para guiar buenas prácticas y un cuento identitario de la carrera que podrá ser utilizado en cuatro asignaturas, debido a que se ha creado en coherencia con sus resultados de aprendizaje junto a la conformación de la identidad profesional desde el sello inclusivo característico de la formación, entre otros proyectos.



Vinculación Académica

Aprender del entorno y entregarnos a él, es la base del equilibrio socio constructivista en la dinámica de aprendizaje colaborativo. Como carrera abrimos espacios de diálogo académico con la comunidad para ofrecer oportunidades de divulgación de conocimientos relevantes que se levantan de los procesos investigativos, innovaciones, nuevas políticas públicas o simplemente temas de interés especial para la formación de nuestras estudiantes.

El Coloquio de Investigación en Educación Inicial que realiza en agosto de cada año en nuestra carrera, y cuyo principal propósito es acercar la investigación disciplinaria a las estudiantes de pregrado, mediante el conocimiento de dos trabajos de investigación recientes, y un diálogo cercano con sus autoras, para profundizar ya sea aspectos presentados como dudas e inquietudes sobre procesos de investigación propiamente.

En esta ocasión la temática correspondió al lenguaje verbal, contando con la participación de dos académicas, Mg. Paula Yacuba Vives, directora Fundación Choshuenco y Dra. Cristina Achavar Valencia, Académica en diversas instituciones de educación superior.



Aprendizaje y Servicio

La experiencia de compartir un **Día de las Artes** con los párvulos que asisten a establecimientos educativos cuyo IVE anticipa la baja probabilidad de acceso de los niños y niñas a actividades y experiencias artístico culturales, ha sido enriquecedora para todos quienes participamos de ella, desde hace ya cinco años; es una instancia de aprendizaje situado que emerge desde una necesidad concreta de la comunidad; instancia en la cual las estudiantes se ponen al servicio de promover la expresión artística, en sus distintas formas: visual, musical y corporal en el marco de estrategias planificadas para grupos de niños y niñas de edades similares; también la apreciación estética por medio de la creación de ambientes de exploración artística acogedores, creativos y dialogantes, de manera de incorporar en la vida de los párvulos, el deseo de volver a vivir este vínculo con el arte con cercanía y propiedad, alegría y creatividad. La experiencia nutre el plan de estudios entregando orientaciones, facilitando ajustes, incorporando nuevas visiones, estrategias y contenidos actualizados.



El protagonismo y disfrute de los párvulos fue fundamental para el fomento del arte y la cultura en una instancia educativa que favoreció el desarrollo de múltiples habilidades, tanto cognitivas como motrices y del desarrollo personal y social, como la autonomía, autoestima, el conocimiento personal y la sana convivencia.



En esta misma línea, el taller de estimulación de la lectura temprana y cuentacuentos: **“Guaguatoca”** abrió sus puertas, esta vez en los espacios universitarios, ambientados adecuadamente para recibir a las familias de la comunidad y entorno para el disfrute de estrategias sonoras, sensoriales, corporales, musicales y literarias para acercar la lectura a los niños y niñas desde la cuna.

En esta oportunidad, se gestiona en el marco de dos asignaturas: Didáctica del Lenguaje y la Comunicación, en el primer semestre, y Literatura Infantil, en el segundo semestre. Las estudiantes, realizan talleres presenciales para niños y niñas acompañados de sus familias en la Sala de didáctica de la Universidad, o en otro espacio ambientado para ello, preparan materiales concretos, recursos educativos y audiovisuales, ofreciendo experiencias de cuentos con niños y niñas entre 1 y 6 años.

La experiencia constituye una fortaleza para la formación de las estudiantes, un espacio para aplicar el saber y saber hacer, vincularse con párvulos, familia y comunidad, situando el aprendizaje y permitiendo su mejora. La experiencia es evaluada de manera positiva por las familias y estudiantes como medio para promover la lectura en primera infancia, de manera novedosa, creativa y lúdica.



Dos veces durante el año se realiza la **Feria de Didáctica**, que es una oportunidad de mostrar y difundir el trabajo que realizan las estudiantes en sus asignaturas.

Los objetivos son:

- ✓ Promover la innovación educativa en el ámbito de la didáctica en educación inicial, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en las asignaturas de especialidad.

- ✓ Favorecer el intercambio de experiencias de aprendizaje especialmente significativas en función de los desafíos profesionales asociados al rol educador en la educación parvularia y básica.
- ✓ Contribuir a la dimensión estratégica de la formación inicial docente, en el ámbito de la didáctica, mediante el aporte y socialización de trabajos creativos interesantes, innovadores y significativos para el contexto socio educativo actual.
- ✓ Fortalecer la comunicación de ideas, experiencias, creaciones y proyectos innovadores entre estudiantes y académicos, ampliando y proyectando las posibilidades de enriquecimiento profesional en la formación.





La Feria de Didáctica, que es una actividad abierta a la comunidad universitaria y académica, constituye un espacio privilegiado para compartir buenas prácticas, innovaciones, reflexiones, recursos pedagógicos, materiales didácticos creados y originales, y propuestas educativas que figuran entre los trabajos más destacados del año, y que, por lo tanto, sirven de inspiración y modelo para toda la comunidad de carrera.

Cabe señalar que la carrera, además cuenta con un repositorio de buenas prácticas, provenientes de las diversas ferias de didáctica realizadas, y aquellas presentadas en periodo de clases online por SARS COVID-19. Este espacio está abierto a toda la comunidad de carrera para su revisión, uso e inspiración pedagógica.

En su versión primavera, la que se realizará como parte de la celebración de la semana de la educación parvularia, se espera contar además con las presentaciones de educadoras guía de los centros de práctica donde asisten nuestras estudiantes, instancia que, sin duda, enriquecerá aún más esta significativa experiencia de aprendizaje y vinculación académica.

En síntesis, los procesos formativos se consolidan en la profunda convicción que podemos mejorar la vida de los niños desde el jardín infantil, formando los mejores profesionales para la educación parvularia nacional en el marco de una carrera tan importante y trascendente para la sociedad, de manera rigurosa y humanizada. Tal como se evidencia en el recorrido de experiencias formativas, la innovación es un sello del cuerpo académico.

Así como también de los estudiantes, la participación, sentido de pertenencia a la universidad, responsabilidad social que hace vivir la universidad. Nuestra aspiración es

continuar aportando con entusiasmo y profesionalismo a la construcción de la calidad de la educación inicial.



Foto archivo Museo de la Educación “Primeras Profesoras Normalistas/Maestras Kindergartnerinas en la pileta”.



Estudiantes de 1er año 2022, carrera Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad Mayor, en la pileta del Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Agradecimientos

Universidad Diego Portales, Chile.

Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Chile.

Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Universidad de La Salle Nezahualcóyotl, México.

Universidad Compensar, Colombia.

Universidad de Burgos, España.

