



# La pregunta de la topogénesis, o reparto de responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Estudio descriptivo sobre prácticas que inciden en el grado de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en el primer ciclo (0 a 2 años)”

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS

Integrantes:

Vanessa Agüero Agüero

Alison Gamboa González

Francisca Mancilla Lecaros

Constanza Rosales Bustamante

Profesora guía: Dra. Grace Morales Ibarra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile.

10 de Diciembre, 2018

## Resumen

El estudio presentado continuación surge en base a una problemática que se presenta a partir de la necesidad de una creación de condiciones, de parte de las Educadoras de Párvulos en formación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, para promover la autonomía de los niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto se identifican una pregunta de estudio “¿Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del docente y el educando presentan un reparto de responsabilidades que potencien la autonomía en primer ciclo (0 a 2 años)?”

El objetivo general es “Describir estrategias dentro de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que generan mayor o menor grado de *autonomía* en párvulos de primer ciclo de 0 a 2 años”. Del cual se desprenden dos objetivos específicos: Identificar potenciales vídeos y episodios que presenten situaciones de exploración y resolución de problemas en niños de 0 a 2 años y estrategias en del docente que generan en mayor o menor grado de autonomía en niños de 0 a 2 años.

El marco teórico introduce la noción conceptual de *topogenesis* o reparto de responsabilidades, que es articulado con nuestra pregunta referente a el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de 0 a 2 años. La metodología se apoya sobre *la aproximación clínica, en lo didáctico, método indiciario y la aproximación clínica*. Esto permite hacer un estudio sobre el *proceso de semiosis* que permite comprender cómo se va construyendo situaciones de enseñanza-aprendizaje, a través de gestos, palabras, símbolos.

Palabras clave: *autonomía, topogénesis, proceso de semiosis.*

## Agradecimientos

*“A los cuatro pilares fundamentales en los cuales se construye mi felicidad. Mis padres Mirna y Cristian, mi hermano Alexis y mi compañero Gamalier. Quienes desde el primer momento no dudaron en mis capacidades y confiándome, todo lo que tenían, me apoyaron infinitamente para el logro de mis metas”.*

*Vanesa Agüero Agüero*

*“Agradezco a quienes lucharon junto a mí permitiéndome lograr una de mis más grandes metas, a mis padres, mis hermanos, mis abuelos, gracias por enseñarme que jamás debo rendirme. Gracias a la luz de mi vida, mi hijo, León Alonso, quien me da la alegría y fortaleza necesaria para seguir, te amo hoy y siempre, es por tí”.*

*Alison Gamboa González*

*“A mí mamá y mi papá, por siempre apoyarme, por darme todas las posibilidades para convertirme en una profesional y por amarme tal cual soy. A Pablo, por ser el mejor hermano que alguien podría tener y por acompañarme siempre. A Joaquín por ser mi compañero de vida y de aventuras y al Chimue, por ser el más miaü”.*

*Francisca Mancilla Lecaros*

*“A mi madre, por ser el apoyo fundamental de mi vida, entregarme calma y serenidad. Por ser la luz en mi oscuridad. A mi familia por apoyarme incondicionalmente. A Enzo por darme los espacios necesarios para poder avanzar con éxito en esta última etapa y darme ánimo cada vez que lo necesité”.*

*Constanza Rosales Bustamante*

*“Al Doctor Pablo Cáceres y Dra. Andrea Pizarro por estar al servicio de los estudiantes para cuando lo requieren”.*

*“A nuestra profesora Dra. Grace Morales, por guiarnos, apoyarnos, alimentarnos física y espiritualmente y alentarnos en este proceso y también por motivarnos a investigar sobre esta hermosa y valiente carrera que es Educación Parvularia. Por todos los momentos de risas y confianza que hicieron de este proceso más ameno”.*

# Índice

Resumen.....	2
Agradecimientos.....	3
Introducción.....	8
Capítulo 1: Propósito, justificación del problema y contextualización.....	10
1.1. Introducción.....	10
1.2. Propósito de estudio y justificación.....	10
1.3. Contextualización.....	11
1.4. Identificación del problema de estudio.....	13
Capítulo 2: Marco teórico.....	15
2.1. Introducción.....	15
2.2. Autonomía en el niño.....	15
2.3. La TACD y topogénesis.....	19
2.4. Dialéctica contrato didáctico/ medio didáctico.....	21
2.5 Atención conjunta y proceso de semiosis.....	25
Capítulo 3: Marco metodológico.....	27
3.1. Introducción.....	27
3.2. Pregunta de estudio.....	27
3.3. Objetivo general de estudio y objetivos específicos.....	28
3.4. Método y paradigma.....	29
3.5. Caracterización grupo de estudio.....	30
3.6. Diseño: Estrategias y estudio de caso.....	31
3.7. Ciclo: recogida, tratamiento y análisis de datos.....	32
3.7.1. Recogida de datos.....	33
3.7.2. Tratamiento de datos.....	34
3.7.3. Análisis de datos.....	38
3.8. Calendarización.....	41
Capítulo 4: Resultados e interpretación de datos.....	42
4.1. Introducción.....	42

4.2. Estudio de caso 1: “Alonso, la cuchara y la educadora”.....	44
4.2.1. Contextualización.....	44
4.2.2. Tarea principal.....	44
4.2.3. Subtareas.....	44
4.2.4. Sinopsis N° 1.....	45
4.2.5. Tira didáctica N° 1.....	46
4.2.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico).....	48
4.2.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico).....	49
4.2.8. Microconclusión.....	50
4.3. Estudio de caso 2: “Antonio, las plumas y la educadora”.....	51
4.3.1. Contextualización.....	51
4.3.2. Tarea principal.....	51
4.3.3. Subtareas.....	51
4.3.4. Sinopsis N° 2.....	52
4.3.5. Tira didáctica N° 2.....	53
4.3.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico).....	54
4.3.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico).....	55
4.3.8. Microconclusión.....	56
4.4. Estudio de caso 3: “Teo, las pelotas de colores y la educadora”.....	58
4.4.1. Contextualización.....	58
4.4.2. Tarea principal.....	58
4.4.3. Subtareas.....	58
4.4.4. Sinopsis N° 3.....	59
4.4.5. Tira didáctica N° 3.....	60
4.4.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico).....	61
4.4.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico).....	62
4.4.8. Microconclusión.....	63
4.5. Estudio de caso 4: “Sofía, el geoplano y la educadora”.....	64
4.5.1. Contextualización.....	64
4.5.2. Tarea principal.....	64

4.5.3. Subtareas.....	64
4.5.4. Sinopsis N° 4.....	66
4.5.5. Tira didáctica N° 4.....	67
4.5.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico).....	68
4.5.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico).....	69
4.5.8. Microconclusión.....	70
4.6. Reflexiones sobre los cuatro estudios de caso .....	71
Conclusiones.....	73
Referentes bibliográficos.....	76
Anexos.....	78

## Introducción

Como futuras Educadoras de Párvulos se nos incita formar ciudadanos responsables y capaces de desarrollar una identidad personal y un control de sí mismos. Se vuelve esencial lograr que los párvulos, a largo plazo, tomen conciencia de la autonomía como *“la capacidad de poder tomar decisiones con responsabilidad y seguridad obteniendo un desarrollo óptimo en el ser humano”* (Reyes 2015).

Este estudio se basa en el cuestionamiento que tenemos como futuras educadoras sobre las estrategias que permiten un mayor o menor grado de autonomía en el párvulo, de primer ciclo, durante su aprendizaje. El problema que surge de este estudio es que se trata de niños en etapa pre lingüística, lo que nos obligó a utilizar una metodología especial basada en videos.

La presente investigación se estructura y divide en las siguientes partes:

En el primer capítulo se hacen presentes el propósito de estudio y justificación, contextualización e identificación del problema de estudio, donde se ofrecerán elementos que permitirán comprender nuestro cuestionamiento y la delimitación del problema.

En el segundo capítulo, se expondrá el marco teórico, donde en primera instancia se revisan definiciones sobre autonomía respaldado por autores de diversas disciplinas como: psicología, antropología, didáctica, entre otros. En segunda instancia se presentan los fundamentos y herramientas teóricas de la Teoría de Acción Conjunta en Didáctica que permitirán analizar las evidencias sobre la construcción de diferentes grados de autonomía en primer ciclo

En el tercer capítulo se presentan el marco metodológico, la pregunta de estudio y sus objetivos (general y específicos), los fundamentos epistemológicos del método, la caracterización del grupo de estudio, la concepción de estudio de caso

especificado en didáctica, el ciclo de recogida, tratamiento y análisis de datos. Finalmente se presenta la calendarización que da cuenta de las actividades realizadas para llevar a cabo este estudio.

En el cuarto capítulo se hallan los resultados e interpretación de los datos. Para terminar se retoma en las conclusiones el objetivo general, se presentan en las limitaciones y proyecciones de este estudio.

# Capítulo 1: Propósito, justificación del problema y contextualización

## Introducción

En este capítulo se presenta el propósito del estudio ligado al cuestionamiento sobre el desarrollo de la autonomía del párvulo a través de las estrategias del docente. Se presenta la justificación y el contexto dentro de nuestra formación inicial que dieron origen a nuestro cuestionamiento inicial.

### 1.1. Propósito de estudio y justificación

Como educadoras de párvulos próximas a egresar de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, hemos recibido un discurso durante nuestra formación inicial en el que se nos ha enfatizado *promover la autonomía del párvulo*, lo cual nos lleva a cuestionarnos *cómo aplicar esto en la práctica*.

El estudio que presenta esta tesis está enfocado en primer ciclo, específicamente en el nivel de sala cuna, en un rango etario de 0 a 2 años. Esta decisión se toma debido a que los párvulos de entre 0 a 2 años están en una etapa prelingüística del desarrollo del lenguaje, lo que nos lleva a cuestionarnos la manera, especialmente qué estrategias usa el Educadora de Párvulos, para promover la autonomía en este rango etario.

Para ello, consideramos utilizar un material en video producido y autorizado en el marco de la investigación DI iniciación PUCV 039.457/2017, llamado "Aportes iniciales de la didáctica, desde el paradigma de acción conjunta, en la caracterización de prácticas de enseñanza - aprendizaje en primer ciclo de Educación Parvularia: contribución a la investigación y la docencia". En dicho

proyecto de investigación participaron educadoras en ejercicio con alrededor de 10 años de experiencia, las cuales trabajan en centros educativos públicos, que forman parte de los espacios donde actualmente se realizan prácticas profesionales en esta universidad.

## 1.2. Contextualización

Actualmente la casa de estudios, en la cual nos encontramos formándonos como futuras educadoras, ofrece y propone un discurso sobre la autonomía del párvulo, el cual, a lo largo de nuestras prácticas realizadas, ha logrado concretizarse en documentos oficiales que se presentan a continuación.

Dentro del Proyecto de Formativo de Educación Parvularia PUCV (2018) se incluye en el Perfil del egresado EPA PUCV, una competencia específica ligada a lo profesional donde se hace mención de que las educadoras deben implementar *“...una educación inclusiva basada en la diversidad y unicidad de cada niña y niño, promoviendo la construcción de la singularidad, identidad y **autonomía** en el párvulo, y realizando adecuaciones curriculares, que potencian el desarrollo y aprendizaje de todas las niñas y niños desde una perspectiva de construcción social del aprendizaje”*. A partir de esto, es que como futuras educadoras de Párvulos deberemos ser capaces de planificar y evaluar el proceso de aprendizaje, potenciando la autonomía, adaptándose a un contexto diverso en donde debe tomar en cuenta las particularidades de cada niña y niño.

De la misma manera, en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2018), inserto en el ámbito de formación personal y social, se encuentra el propósito general del núcleo de identidad y autonomía, el cual espera que las educadoras logren:

*“...potenciar en las niñas y en los niños habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan la construcción gradual de su identidad como sujetos únicos y valiosos,*

*y a la vez adquieran progresiva independencia, confianza, autovalencia y autorregulación, en los distintos planos de su actuar*". De esta manera, se pide que propongamos situaciones de enseñanza - aprendizaje donde se intencione que los párvulos amplíen la conciencia de sí mismos y de autoestima e iniciativa, adquiriendo así una progresiva independencia y autovalencia en los distintos planos de su propio actuar, lo que generará en ellos una mejor comprensión de su autocuidado.

Así mismo, los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia (2012), específicamente en el estándar 1 hacen alusión a lo que se espera para un egresado de Educación Parvularia a nivel nacional. Estos, deberán dominar en un primer lugar, teorías bases sobre el desarrollo de la autonomía en párvulos para posteriormente manejar estrategias específicas sobre éstas mismas. Este dominio específico en primer ciclo (0 a 2 años) comprende elementos y contenidos esenciales de la autonomía tales como:

- tonicidad del cuerpo
- equilibrio
- noción del cuerpo
- lateralidad
- estructuración espacio-temporal
- praxia global y praxia fina

A partir de lo anterior, es que como futuras Educadoras de Párvulos, deberemos tener un manejo de contenidos específicos vinculados al dominio del propio cuerpo del párvulo, relacionado a la motricidad y lo cognitivo.

Finalmente en el Marco para la Buena Enseñanza (2008), específicamente en el descriptor B.2.3, se indica que el educador deberá favorecer el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje. Con lo anterior se pretende explicar que tendremos que favorecer de manera periódica la indagación,

formulación de opiniones y hallazgo de soluciones propias, que apoyen en su toma de decisiones.

En conclusión, los párrafos anteriores tienen puntos en común que aluden a que como futuras Educadoras de Párvulos, debemos tener un cimiento de conocimientos sobre la autonomía. En base a esto, deberemos lograr que los párvulos realicen una construcción gradual y periódica de su autonomía. Para que lo anterior se lleve a cabo, deberemos ofrecer situaciones de enseñanza - aprendizaje, considerando en las planificaciones, evaluaciones y estrategias, un apoyo a la diversidad de los párvulos.

### 1.3. Identificación del problema de estudio

Es a partir de todo lo mencionado anteriormente, que surge un cuestionamiento a partir de la necesidad de una creación de condiciones, de parte de las Educadoras de Párvulos, para promover la autonomía de los niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ¿Cómo el educador promueve en mayor o menor grado la autonomía del párvulo durante la experiencia educativa?
- ¿Cómo en una experiencia el párvulo se vuelve autónomo en el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué tipos de estrategias utiliza el docente generando mayor o menor grado de autonomía en el párvulo a partir de una situación dada?

Estos cuestionamientos nos llevan a delimitar el problema de éste estudio, que se presenta a continuación:

El problema de estudio va estrechamente ligado a la formación de futuras educadoras de párvulos, esto en relación al desarrollo de la autonomía en estos. Si

bien la casa de estudios ha entregado ciertos parámetros y documentos oficiales que aportan al saber de conocimientos ligados a la autonomía, se hace necesario lograr profundizar aún más en estos cimientos para así poder generar una base sólida que fortalezcan nuestra propia reflexión sobre las prácticas pedagógicas relacionadas a la autonomía en párvulos.

## Capítulo 2: Marco teórico

### Introducción

El capítulo dos se estructura en dos partes. La primera presenta definiciones de la autonomía del niño menor de seis años. Junto a ello se presentan algunos comentarios críticos sobre esas definiciones. En la segunda parte se presentan algunos fundamentos epistemológicos de la Teoría de Acción Conjunta en Didáctica y herramientas que nos permitirán fundamentar materializar los análisis de estudios de caso.

### 2.1. Autonomía en el niño

Cuando se intenta definir autonomía, nos encontramos con una gama amplia de definiciones, las cuales varían a través de los años, así como también su significado según la postura del autor y la época en que lo defina. A continuación, se presentan algunas definiciones y posturas teóricas referidas a la autonomía.

En un principio, Erikson (1950) identificó el desarrollo de la autonomía y lo situó en una segunda etapa de desarrollo psicosocial. En un periodo aproximado que fluctúa entre los 18 meses y los 3 años de edad. En este último período, mencionado por Erikson (1950), se desarrolla específicamente el aprendizaje de la autonomía física, el aprendizaje higiénico, el aprendizaje de la verbalización además de la capacidad de expresión oral. El ejercicio de estos aprendizajes según Erikson, se volverán la base principal para el desarrollo de la autonomía, esto es, de la auto-expresión de la libertad física, de locomoción y verbal, como también de la capacidad de recibir orientación y ayuda de los otros.

Lo que menciona Erikson, es evidenciado por otros autores que precisan hitos en el desarrollo de la autonomía del niño. A continuación se presentan algunos hitos subdivididos por rango etario:

Los niños recién nacidos no presentan control de sus movimientos, puesto que estos son reflejos. Cumplido el primer mes comienzan a realizar movimientos laterales con la cabeza y comienzan a levantarla progresivamente.

Al año de edad aparece la marcha segura, cambiando de posiciones y dirección. Además el niño es capaz de coordinar sus manos para manejar bien los utensilios. Con respecto al lenguaje, imitan sonidos y comienzan a decir sus primeras palabras. Ya a los dos años de edad, los niños tienen un mejor control sobre sus cuerpos, existe una marcha independiente y pueden subir escaleras. Pueden construir frases utilizando dos o más palabras.

Por otro lado, Chokler (2010) destaca el concepto de *niño autónomo* como aquel que en *“interacción permanente con su ambiente, construye con los medios de que dispone aquí y ahora su programa de acción, basado en su nivel de conocimiento actual.”* Además, postula una serie de acciones <sup>1</sup>que dan cuenta que un niño es autónomo, destacando que durante su actividad espontánea, es capaz de actuar a partir de su propia iniciativa, manifiesta actitud de cuestionamiento y sorpresa ante el descubrimiento.

De la misma manera, Jiménez (2006) destaca que la adquisición gradual de la autonomía, implica *“valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del*

---

<sup>1</sup> a) Es capaz de actuar a partir de su propia iniciativa. b) Posee un equipamiento biológico, funcional, emocional y cognitivo maduro para el programa de acción que se ha propuesto, por lo cual éste se hace pertinente y adecuado. c) Manifiesta una actitud de cuestionamiento y de sorpresa ante el descubrimiento. Las preguntas que se va formulando – evidenciadas en el despliegue de sus actos - revelan su nivel de maduración global y el de sus intereses. d) Al mismo tiempo la disponibilidad y la experiencia acumulada le permiten una cierta predictibilidad o posibilidad de anticipación de un efecto en función del conjunto de su vivencia y del sentido que él mismo atribuye a su acción. e) Ello le permite una cierta dosis de decisión, de elección posible a partir de disponer y poder procesar suficiente información para organizar y reajustar su proyecto de acción. Esta concepción de autonomía considera que el niño vive y opera en cada momento de su vida con los instrumentos perceptuales, motores, emocionales, afectivos y cognitivos que él ya posee, maduros no con los que va a adquirir ulteriormente, ya que la maduración precede al aprendizaje.

*desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales”.*

Incorporando una nueva perspectiva a la ya antes mencionadas, Reyes (2015) comprende la autonomía como *“la capacidad de poder tomar decisiones con responsabilidad y seguridad obteniendo un desarrollo óptimo en el ser humano”.*

Siguiendo la línea de Reyes, Álvarez (2015), cuando hablan de autonomía, se refiere a esta como una competencia de cada persona, que le permite tomar sus propias decisiones siendo responsables de las consecuencias. Además, plantean la autonomía como un derecho, que permite que la persona desarrolle una identidad personal y un control de sí mismo.

Estos autores, si bien tienen diversas formas de darle un significado a la autonomía, concuerdan en que ésta se da a través de una *interacción entre el sujeto y su medio*. Sin embargo, Reyes, López y Cols Incorporan un elemento no antes mencionado y que hace alusión a la existencia de una *responsabilidad* existente a partir de una *toma de decisiones*.

A las definiciones propuestas, se agregan algunas ideas aportadas por Sensevy (2007), didácta y especialista en acción conjunta. El autor postula que el educador sabe todo lo que el educando necesita saber para poder resolver o enfrentar una situación con la que espera que aprenda algo por su propia iniciativa (cláusula *proprio motu*). Según este autor, el educador deja en ciertos momentos al educando solo para que pueda demostrarle que es capaz de volverse autónomo del adulto. Para ello, el educando debe usar y aplicar los conocimientos que va adquiriendo para tomar decisiones más o menos razonables frente a una situación propuesta por el mismo educador, la cual por lo general presenta un problema, un conflicto o un obstáculo.

Tomando en consideración las definiciones de autonomía según los referentes presentados anteriormente, es que se nos hace necesario llegar a un consenso de ésta. Es por ello que a partir de la bibliografía presentada anteriormente, como grupo de investigación, se considerará la autonomía como el *enfrentarse de los niños y niñas a su medio, teniendo como apoyo sus capacidades motrices y cognitivas para el logro de sus objetivos*. Dicho medio, preparado por el docente le ofrece conflictos y obstáculos que le llevan generar nuevos conocimientos que modificarán su comportamiento (lo que consideraremos como aprendizaje).

A partir de lo mencionado lo anteriormente, cabe preguntarse entonces, ¿cómo el educador promueve en mayor o menor grado la autonomía del párvulos durante la experiencia educativa?

Para dar respuestas a esta pregunta evocaremos algunas ideas propuestas por Brousseau, francés y padre de la teoría de situaciones didácticas. Brousseau (1994 en Ávila 2001) postula que el alumno aprende al adaptarse a un *medio (contexto, panorama, situación)* en el cual se enfrenta a dificultades y desequilibrios. Sin embargo, menciona que un *medio* que no presenta interacciones didácticas, lo que no es suficiente para inducir al alumno a adquirir un conocimiento. De ahí la importancia del rol del docente, quien desarrolla estrategias y realiza la selección cuidadosa de los problemas y situaciones que propondrá a los alumnos para que aprendan un conocimiento específico. Es decir, el profesor pone al alumno en contacto con el medio y al hacerlo le “*devuelve*” al alumno la oportunidad de responsabilizarse de aprender, autónomamente.

Ahora, a modo de ir profundizando en la respuesta a nuestra pregunta, es que se vuelve necesario dar a conocer cómo comprendemos la interacción entre educador y educando dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la postura de la teoría de acción conjunta en didáctica (desde ahora abreviado como TACD). Dicha interacción se encuentra contenida en la idea central de *acción conjunta*.

## 2.2. La TACD y topogénesis

Nuestro trabajo utiliza elementos y conceptos teóricos de la teoría de acción conjunta en didáctica (Sensevy & Mercier, citado en Morales, 2014). Dicha teoría estudia las prácticas humanas en contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje como una *acción conjunta* en la que el educador co-construye con el educando el aprendizaje de un conocimiento.

El estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje involucra la interpretación de ambos participantes en la interacción teniendo en consideración que no se puede entender el sentido de la interacción, de las acciones que genera el educador, sin analizar ni comprender las que realiza el educando. Esto es porque el educador ajusta sus acciones al comportamiento del educando, con la intención o finalidad de hacerlo aprender algo. Y el educando ajusta sus acciones de acuerdo a la interpretación que hace de las acciones que realiza el educador y a la tarea en cuestión. Entonces, las acciones decididas por el profesor, son fundadas sobre la observación que éste realiza del comportamiento del niño y son ajustadas para hacer al niño aprender.

Se vuelve necesario observar, describir y analizar cómo se originan las prácticas de la enseñanza-aprendizaje en la acción *in situ* para entender la manera que va tomando forma la autonomía que desarrolla el niño al construir y utilizar el conocimiento.

Bajo esta perspectiva, si consideramos que para aprender habría que llevar a cabo una *tarea* principal compuestas por sub-tareas (Chevallard, citado en Morales, 2014), podríamos estudiar cómo el docente responsabiliza al niño en la realización de la tarea principal potenciando su autonomía.

Por ejemplo, imaginemos un niño de un año y medio que está aprendiendo a utilizar una cuchara. La tarea central sería trasvasiar granos de arroz de un recipiente a otro utilizando la cuchara, logrando una coordinación óculo-manual. Esto significa que para que el niño pueda realizar la tarea autónomamente, debería cumplir sub-tareas como: 1) saber tomar la cuchara, 2) realizar los movimientos correspondientes rotando la mano para que la cuchara pase de una posición vertical a otra horizontal, 3) trasladar los granos sin que estos caigan.

Volviendo a la situación, supongamos que el párvulo sepa tomar la cuchara con la postura correcta pero no logra coordinar los movimientos para trasladar la cuchara sin que caigan los granos de arroz. Y el educador le toma la mano para realizar los movimientos necesarios para trasladar los granos, en este caso, vemos un *reparto de tareas* inequitativo en cuanto al grado de autonomía que el adulto confiere al niño. En otras palabras, el educador toma el lugar del educando al “ayudarlo” a realizar una tarea que es esencial en el aprendizaje del uso de la cuchara. El niño no produce conocimientos durante la exploración, es decir aprender a rotar de una cierta manera la muñeca y la mano para dejar caer o no dejar caer el arroz al usar la cuchara. El *reparto de responsabilidades* en didáctica se concibe como *topogénesis*.

La *topogénesis* responde a la siguiente pregunta *quién asume cada parte del trabajo de los contenidos a aprender*. “Es un sistema de roles en la *acción conjunta* o de lugares en la relación de los tres sistemas, el que enseña, el que aprende y lo que es aprendido” (Sensevy & Mercier, 2007, p.7). Efectivamente, dentro del reparto de responsabilidades en las tareas, alguien asume un lugar o una *posición alta* cuando es él quien protagoniza la acción o la tarea. Y en contrapartida el otro asume una *posición baja*.

En el ejemplo, el educador asume una posición más alta que el educando cuando *toma el lugar del niño para realizar por él la acción* (“hacer en el lugar del otro”).

A partir de lo mencionado lo anteriormente, relacionamos la autonomía con un *reparto de responsabilidades*, donde la posición alta significa un mayor grado de autonomía del párvulo dentro de la situación de enseñanza-aprendizaje, por congruencia, una posición baja, significa un menor grado de autonomía del párvulo.

Quien toma las decisiones sobre ese reparto de responsabilidades es el educador, pues él es quien decide la manera de dirigir la situación. Entonces, es legítimo preguntarse, ¿qué orientaciones seguirá el educador para tomar las decisiones que involucran el reparto de responsabilidades intencionando la autonomía en el párvulo?

Para dar elementos de respuestas a esta pregunta, presentaremos y profundizaremos sobre la *dialéctica*, *medio didáctico* y *contrato didáctico*, lo que consideramos como posibles orientaciones en la toma de decisiones del educador.

### 5.3 Dialéctica Medio didáctico / Contrato didáctico

Presentaremos inicialmente lo que significa teóricamente *medio didáctico* y *contrato didáctico*. Precisaremos dichas nociones presentando un ejemplo. Luego, articularemos ambos conceptos para dar a entender la dialéctica.

Dentro de lo que postula la TACD, hay una herramienta teórica llamada *medio didáctico*, la cual ha sido re-problematizada a partir de la Teoría de situaciones didáctica o TSD de Brousseau (citado en Ávila 2001). Brousseau coincidía con Piaget en que el alumno se encuentra inmerso en un medio el cual presenta contradicciones y dificultades, en consecuencia debe adaptarse: “... *fruto de la adaptación del alumno al medio, se manifiesta por respuestas nuevas que son pruebas del aprendizaje*” Brousseau (citado en Ávila, 2001). Es decir, el alumno aprende adaptándose al medio.

Se puede agregar además que tal como se ha estudiado y revisado en nuestra formación como futuras Educadoras de Párvulos, el fruto de la adaptación, es decir el aprendizaje, puede ser aprendido por el alumno en un lapsus de tiempo indeterminado. Esta crítica a la teoría de Piaget pone énfasis a que debido a este lapsus de tiempo indeterminado, no sabremos cuándo se logrará adquirir. Haciendo que el rol del educador se focalice en la proposición de situaciones, dejando a un lado la posibilidad de intencionar con sus estrategias el aprendizaje de algo en un periodo más o menos determinado

Volviendo a la propuesta de Brousseau (citado en Ávila, 2001), toma la idea de medio de Piaget y produce un concepto teórico llamado *medio didáctico* el cual define como: todo lo que influye sobre el alumno y todo sobre lo cual el alumno pueda influenciar. Analizando esta definición podemos decir que, el *medio didáctico* al cual se enfrenta el sujeto toma un rol *antagonista* frente a éste, puesto que propone ciertas contradicciones y dificultades que lo obligan a adaptarse. En consecuencia, el sujeto debe cambiar su comportamiento en base a un conocimiento que ha generado al dar respuesta a su dificultad.

Retomando el ejemplo anteriormente mencionado del párvulo con el arroz, el *medio didáctico* en esta situación estaría constituido por la rotación de la mano, el trasvasijar el arroz de un pote a otro utilizando una cuchara. La dificultad que propone este medio es el dominio que el párvulo debe desarrollar en el movimiento de rotación de su mano para utilizar adecuadamente la cuchara y conseguir el objetivo. Sumado a esto, la adaptación que debe realizar el párvulo en su comportamiento es realizar rotaciones adecuadas con su mano para poder trasvasijar el arroz sin que caiga.

Inserta en la Teoría de Acción Conjunta en Didáctica, se encuentra un elemento teórico llamado *contrato didáctico* que también fue re-problematizado a partir de la

teoría de Brousseau (1994). Brousseau define *contrato didáctico* como: “El conjunto de comportamientos (específicos de los conocimientos enseñados) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro”. Esto nos sugiere que tanto el maestro como el alumno, esperan e interpretan recíprocamente sus acciones para tomar decisiones y actuar frente a una tarea.

El *contrato didáctico* se puede plantear también como un sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas, en el cual el docente espera que el alumno utilice los conocimientos que domina para actuar de manera más o menos adecuada sobre el *medio didáctico*. Es en la interacción para adaptarse al *medio didáctico* que el alumno genera un conocimiento nuevo, actualizando su *sistema de conocimientos previos*, haciendo que modifique y demuestre nuevos comportamientos (Sensevy, citado en Morales 2014). En contrapartida, el alumno espera por su parte, ciertos comportamientos específicos del maestro que lo orienten para realizar la tarea propuesta.

Siguiendo el ejemplo anterior, la educadora espera que el niño realice una rotación adecuada de la mano para que el niño traslade el arroz usando la cuchara. A su vez, el párvulo, quien aún no tiene adquirida esta acción en su repertorio de movimientos, puede interpretar los gestos del educador que lo orientan para descubrir cosas durante su exploración y modificar su comportamiento. En este caso, supongamos la educadora le señala la cuchara que ésta sobre la mesa con el dedo índice focalizando la atención del niño en la cuchara para que el lo tome. El niño observa la cuchara, la toma y trabaja con ella.

Ahora que fueron presentados ambos conceptos teóricos, introduciremos la idea de dialéctica medio didáctico /contrato didáctico.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el profesor tiene la intención de que el sujeto aprenda usando sus conocimientos para adaptarse a este medio que presenta dificultades y contradicciones, la TACD propone dos maneras que puede seguir el profesor para hacer aprender al sujeto.

El primer camino sería cuando el profesor focaliza u orienta la atención del sujeto en el *medio didáctico*, para que el sujeto encuentre las dificultades, comprenda el problema y pruebe soluciones que puedan darle respuesta. Lo anterior se puede asociar a una situación donde el niño adquiere un aprendizaje de manera autónoma. Por lo tanto, en el reparto de tareas el niño tendría un mayor protagonismo lo que se asocia a una posición topogenética alta.

El segundo camino sería cuando el profesor focaliza u orienta la atención del sujeto hacia el *contrato didáctico*. Es decir, dirige la atención sobre lo que hace o lo que dice, dando pistas para que el niño pueda interpretarlas y resolver un problema sin necesidad de explorar directamente el *medio didáctico*. \*

Volviendo al ejemplo del niño que debe trasladar arroz, supongamos que la educadora toma la mano del niño para mostrarle a este cómo la debe rotar, el párvulo asumirá una posición topogenética baja, puesto que es el adulto quien toma el lugar del párvulo para realizar la sub-tarea, lo cual es esencial para lograr el aprendizaje esperado y, finalmente, el adulto quien toma una posición topogenética alta.

Desde esta perspectiva, se podría decir que esa entrega de pistas puede ir influenciando en el grado de autonomía del niño en el momento de explorar el *medio didáctico* por sí solo.

Por lo tanto, al estudiar el reparto de tareas se podría observar una graduación en el protagonismo y autonomía del niño. Una posición topogenética más alta del niño implicaría un mayor protagonismo de este en la repartición de tareas. De la misma

manera, una posición topogenética más baja del niño correspondería a un menor protagonismo de éste en la repartición de tareas.

### 2.3. Atención conjunta y proceso de semiosis

Dentro de la TACD el concepto de *atención conjunta*, propuesto inicialmente por Tomasello (citado en Alvarado, Hernández, Molinet, Rodríguez & Romero, 2017) es esencial para poder articular un análisis de estrategias docentes en base al estudio de acciones registradas en video. La atención conjunta incluye *la coordinación de interacciones del niño, con los objetos y las personas. Ella da por resultado un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o acontecimiento que concita la atención* de ambos participantes. Ese mecanismo biológico, “alude a la habilidad que permite al adulto y al niño compartir la atención sobre un objeto, lo que se materializa a través de las miradas y gestos deícticos (apuntar con el índice o la mano) de ambos con el propósito de construir comunes en torno al objeto en cuestión” (Alvarado, Hernández, Molinet, Rodríguez & Romero, 2017).

En los seres humanos, la atención conjunta comienza a temprana edad. A los nueve meses de edad surge la capacidad de atención en los objetos. Al año de vida la atención conjunta potencia el aprendizaje, pues coincide con las habilidades simbólicas emergentes y ampliando la concepción que tiene el niño de sí mismo y del mundo.

El mecanismo según Tomasello consiste en la utilización de gestos deícticos (apuntar y mostrar con el dedo), imperativos y/o declarativos (decir a alguien “mira”) y tiene por finalidad de “compartir la atención” (citado en Alvarado, Hernández, Molinet, Rodríguez & Romero, 2017). En otras palabras, es un acto comunicativo en el que se materializa en gestos, sonidos, palabras y símbolos.

En cuanto al proceso de semiosis este se refiere a la *acción de descifrar e interpretar signos del medio* (Sensevy & Forest, 2012). Estos signos se asocian a los gestos, palabras, acciones y símbolos mencionados anteriormente.

En una primera instancia, existiría un primer proceso de semiosis enfocado en el *medio didáctico*, el cual permite al educando descifrar signos de este y que no son intencionados. Volviendo al ejemplo del niño que debe trasladar granos de arroz, en una primera instancia, el párvulo debe interpretar los signos que ofrece el *medio didáctico*, es decir, el hecho de que *caigan los granos de arroz podría ser un signo que el niño podría interpretar de que algo no está haciendo bien*.

El segundo proceso de semiosis estaría enfocado en el *contrato didáctico*, el cual contemplaría la acción de descifrar signos intencionados por el docente y que permite focalizar la atención del educando sobre el *medio didáctico*.

Para ilustrarlo mejor, se podría decir que el docente produce ciertos signos (es decir, palabras, gestos, acciones, sonidos y símbolos) que el niño descifra para poder actuar. Retomando el ejemplo, el docente focalizaría la atención del párvulo en el *medio didáctico*, es decir en la exploración de movimientos de rotación de la muñeca para que no caigan los granos de arroz desde la cuchara.

## Capítulo 3: Marco metodológico

### 3.1. Introducción

El tipo de estudio presentado, asociado a la TACD, tiene una metodología especialmente desarrollada para recoger, tratar y analizar datos. Los datos tratados proporcionarán las evidencias sobre las cuales se realizará un análisis con las herramientas teóricas anteriormente presentadas. Esto en vista de responder a nuestras preguntas de investigación, las cuales se presentarán a continuación.

### 3.2. Pregunta de estudio

Retomando el cuestionamiento inicial en la introducción, las preguntas iniciales planteadas eran: ¿cómo el educador promueve en mayor o menor grado la autonomía del párvulo durante la experiencia educativa?, ¿cómo en una experiencia el párvulo se vuelve autónomo en el proceso de aprendizaje?, ¿qué tipos de estrategias utiliza el docente generando mayor o menor grado de autonomía en el párvulo a partir de una situación dada?

En base a los aportes teóricos y especialmente de la herramienta teórica de topogénesis se define la siguiente pregunta de investigación: “¿Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del docente y el educando presentan un reparto de responsabilidades que potencien la autonomía en primer ciclo (0 a 2 años)?”

De esta pregunta principal se desprenden las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Quién asume cada parte del trabajo de los contenidos a aprender?
- ¿Qué orientaciones seguirá el educador para tomar las decisiones que involucran el reparto de responsabilidades intencionando la autonomía en el párvulo?

- ¿De qué manera el docente crea condiciones para que el niño tome una posición topogenética más alta o más baja en una situación de enseñanza-aprendizaje?

Para responder estas preguntas, se presentan el siguiente objetivo general y objetivos específicos para organizar el estudio.

### 3.3. Objetivo general de estudio y objetivos específicos

Presentaremos a continuación el objetivo principal y objetivos específicos, los cuales nos permitirán abordar las interrogantes planteadas anteriormente.

- Objetivo general del estudio:

Describir estrategias dentro de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que generan mayor o menor grado de autonomía en párvulos de primer ciclo de 0 a 2 años.

- Objetivos específicos:

1. Identificar potenciales vídeos y episodios que presenten situaciones de exploración y resolución de problemas en niños de 0 a 2 años.
2. Identificar estrategias en del docente que generan en mayor o menor grado de autonomía en niños de 0 a 2 años.

### 3.4. Método y paradigma

La *Teoría de Acción Conjunta en Didáctica* (Sensevy & Mercier, 2007.) utiliza una metodología fundada en el *paradigma metodológico clínico* de Foucault (citado en Morales, 2014) y del *método indiciario* de Ginzburg (citado en Morales, 2014). Ambos han sido reproblematicados por Leutenegger (citado en Morales, 2014) especificándolo en las problemáticas que se abordan en didáctica, especialmente en el paradigma de la acción conjunta en didáctica.

Leutenegger explica la aproximación clínica en didáctica con la siguiente metáfora. Esta metáfora alude a los practicantes de medicina que aprenden, *in situ al pie de la cama del enfermo junto a los enfermos*. Los practicantes junto al doctor de cabecera observan síntomas, los ponen en relación, interpretan y catalogan la enfermedad que presenta el enfermo. Además del diagnóstico pueden prescribir un tratamiento.

De la misma manera el docente y los practicantes observan los signos de los educandos (gestos, palabras, símbolos producidos), los cuales interpretan para diagnosticar y decidir qué acciones seguir para intervenir y guiar el proceso de aprendizaje de ese educando. De esa manera, el investigador observa y describe lo que hace el docente y el niño para comprender la lógica de sus prácticas.

Por otra parte, los investigadores en didáctica no pueden tratar directamente los fenómenos ocurridos en aula para estudiarlos. Por esta razón, se utiliza la misma lógica que el *método indiciario* (Ginzburg citado en Morales, 2014). Este método propone la reconstrucción de historias del pasado, buscando indicios y articulando entre sí los hechos y episodios presentados. En otras palabras, en el *método indiciario* especificado en didáctica el investigador reconstruye los eventos de una historia desde la articulación de indicios recogidos como las acciones, palabras, gestos, etc. que han sido registrados en el video.

### 3.5. Caracterización grupo de estudio

A continuación se presenta información sobre los participantes del estudio y los criterios de su elección.

La siguiente tabla presenta información de las educadoras participantes.

Tabla N° 1: Educadoras participantes

Grabaciones	Video 1: “Alonso, la cuchara y la educadora” Video 2: “Antonio, las plumas y la educadora” Video 4: “Sofía, el geoplano y la educadora”	Video 3: “Teo, las pelotas de colores y la educadora”
Datos	Educadora 1	Educadora 2
Edad	41	45
Años de experiencia	8	10
Nivel educativo	Sala cuna mayor	Sala cuna menor
Ciudad del establecimiento educativo	Quilpué	Quilpué

Los criterios de selección de educadores responden a: profesionales con ocho a diez años de experiencia laboral, mentor en prácticas profesionales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pertenecientes a una organización educativa estatal, Fundación Integra de la quinta región.

La siguiente tabla presenta información de los niños participantes y los criterios de participación:

Tabla N° 2: Niños participantes

Datos	Video 1	Video 2	Video 3	Video 4
Nombre ficticio	Alonso	Antonio	Teo	Sofía
Edad	1 año 6 meses	1 año 8 meses	6 meses	1 año 7 meses
Nivel Educativo	Sala cuna mayor (1 a 2 años)	Sala cuna mayor	Sala cuna menor (0 a 1 año)	Sala cuna mayor

Los criterios de selección de niños fueron los siguientes: menores de dos años en etapa pre-lingüística, pertenecientes a un centro educativo de la Fundación Integra de la quinta región.

### 3.6. Diseño: estrategias y estudio de caso

A continuación, se presenta el diseño de la investigación que corresponde al *estudio de caso*. Esta estrategia es entendida por Robert Stake (citado en León & Montero, 2015) “como un estudio profundo de las personas, en donde se promueve que el investigador entregue sus perspectivas personales en torno a la interpretación”.

El *estudio de caso* se desarrolla como un método que integra diversidad de técnicas y fuentes, lo cual se considera una ventaja al proporcionar una mirada amplia y profunda “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la

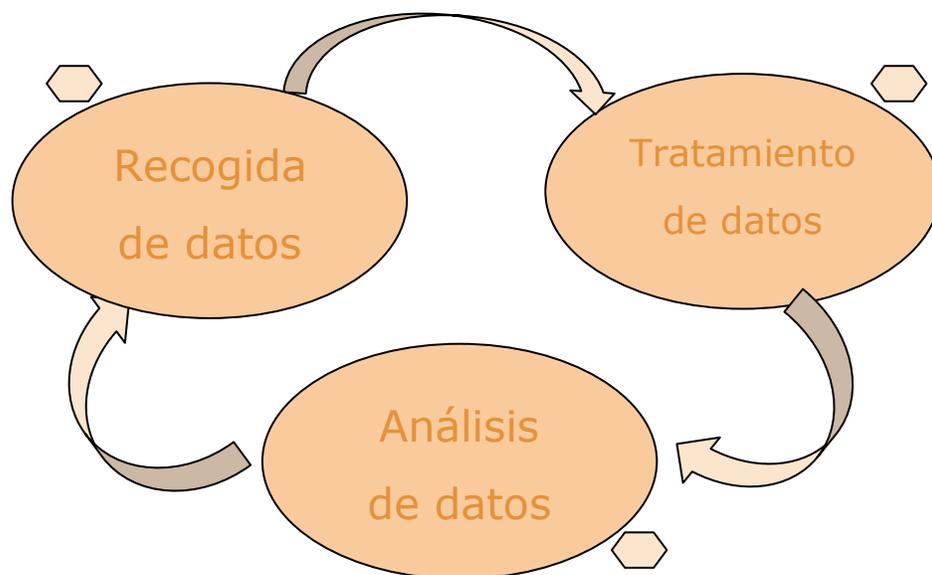
complejidad y unicidad de un determinado proyecto, programa, institución o sistema en un contexto real” (citado en León & Montero, 2015).

Dentro de la *teoría de acción conjunta* en didáctica el *estudio de caso* se especifica a la problemática de la TACD. Según Leutenegger (citado en Morales, 2014), el *estudio de caso* busca observar una dinámica específica “fina” de las modificaciones realizadas en ciertos elementos de la práctica de enseñanza que se producen a través del tiempo. Se define así puesto que hay una triangulación entre el educador, educando y lo aprendido.

### 3.7. Ciclo: recogida, tratamiento y análisis de datos

Para preparar la evidencia el investigador pasa por un ciclo en el que recoge datos, los trata y los analiza. Para ilustrar esto, se presenta a continuación un esquema gráfico, el cual muestra las etapas de ese ciclo.

Figura N° 1: Etapas de recogida, tratamiento y análisis



### 3.7.1. Recogida de datos

En la figura, en el número 1 se presenta la “recogida de datos”. En este estudio no se realizó una recogida de datos, ya que los datos habían sido levantados del terreno en el año 2017, en el marco del proyecto DI Iniciación PUCV 039.457/2017. Las grabaciones se realizaron entre junio y noviembre de este mismo año. No obstante los videos utilizados en este estudio, habían sido previamente autorizados a través de consentimiento informado firmado por apoderados, educadores y directivos. (ver anexos) Para efectos del estudio fueron seleccionados videos bajo los siguientes criterios:

- Presentar una educadora de párvulos en interacción con un niño o niña.
- Presentar una situación de exploración o una situación problema.

En la metodología de la TACD, los videos son considerados como *filmes de estudio* (Sensevy, 2011 en Morales, 2014). Es una representación de la realidad que recoge y dispone indicios observables en los diálogos, gestos y acciones de educadores y educandos. Permite captar el flujo de la acción y reunir estos elementos que no dejan huellas posibles de analizar. Es por esto que a partir del video, se puede recordar una acción ocurrida, con imágenes y texto, y así llevar a cabo un estudio profundo de la acción sobre evidencia reconstituida.

En la siguiente tabla N°3 se presenta la duración total de los vídeos seleccionados.

Tabla N° 3

Grabaciones de video	Tiempo de grabación
Video 1 "Alonso, la cuchara y la educadora"	01'09"
Video 2 "Antonio, las plumas y la educadora"	19'38"
Video 3: "Teo, las pelotas de colores y la educadora"	07'51"
Video 4: "Sofía, el geoplano y la educadora"	17'52"
Tiempo total de grabación	46'30"

La tabla número 3 presenta diferentes duraciones en relación a cada video, siendo el más corto el video 1 con 01'09" y siendo el más extenso el video 2 con 19'38". Tal como lo veremos en el tratamiento de datos, la reconstrucción de episodios no implica el análisis del tiempo total de cada video. Esto quiere decir que se seleccionan fragmentos en los que se muestra una historia que ha sido identificada. Por ejemplo, en el video 2, "Antonio, las plumas y la educadora", existen otras situaciones donde se observan otros participantes con otros focos de trabajo. Esas situaciones no son analizadas, pues no cumplen con los criterios anteriormente señalados.

### 3.7.2. Tratamiento de datos

En el número dos de la figura n°1, se presenta el "tratamiento de datos". Los datos son tratados para poder estudiar y analizar las interacciones pedagógicas entre el párvulo y educador, enfocadas en la repartición de responsabilidades durante la

experiencia educativa. Las herramientas metodológicas utilizadas para identificar y preparar el material para el análisis se exponen a continuación:

- Sinopsis
- Tira didáctica

Estas herramientas permiten reducir información y exponerla en sistemas de representación que combinan texto e imagen (Sensevy citado en Morales, 2014).

La *sinopsis* es una herramienta que permite segmentar el video e identificar aquellos fragmentos que pueden reconstituir una historia. Es decir, con éste instrumento se segmenta el video con el fin de sintetizar, organizar y presentar de manera ordenada y clara los datos recogidos por medio de los videos, formado un “cuadro clínico”. Para reunir esta información se utiliza un cuadro de doble entrada, el cual contiene todos los fragmentos y tiempos de cada uno de estos. A continuación, se presenta una sinopsis a modo de ejemplo. Se comentará para que el lector comprenda cómo se lee una sinopsis.

Figura N° 2: Sinopsis

Tiempo	Acciones
00'00" a 1'13"	La educadora y los niños exploran un huevo crudo.
01'14" a 4'39"	La educadora y los niños exploran un huevo cocido
<b>04'40" a 07'29"</b>	<b>La educadora presenta el dibujo de una gallina y entrega plumas. Los niños exploran las plumas.</b>
07'30" a 08'12"	La educadora sale y entra a la sala. Los niños siguen explorando las plumas.
<b>08'13" a 09'38"</b>	<b>La educadora realiza preguntas a los párvulos sobre las plumas y partes de la gallina.</b>
09'39" a 09'56"	La educadora junto a los niños comienzan a guardar para salir al patio.
09'57" a 10'22"	La agente educativa se levanta junto a los párvulos y salen al patio.

En la columna referida a "Acciones", se define por medio de un enunciado lo ocurrido en la grabación audiovisual. Por ejemplo, del minuto 01'14" al minuto 04'39" se enuncia: "La educadora y los niños exploran un huevo cocido". Y en la columna referida a "Tiempo" se muestran los rangos de tiempos observados en minutos y segundos. En este caso del minuto 01'14" al minuto 04'39".

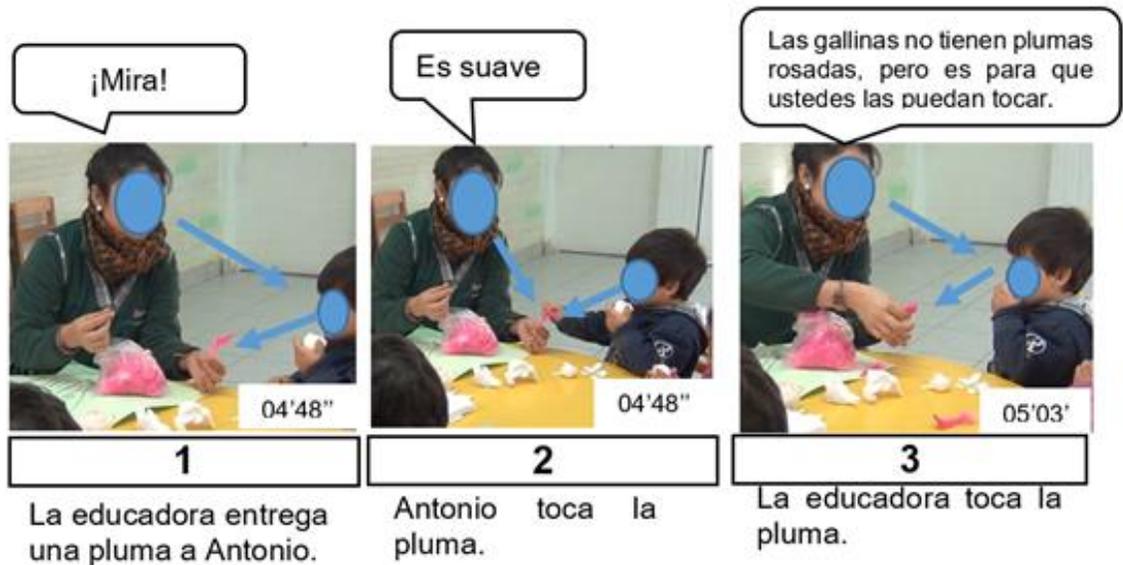
Para reconstruir la historia se presentan en negrita aquellos fragmentos que han identificados y que serán analizados, entonces en el caso de la historia de "Antonio, las plumas y la educadora", el episodio completo se constituye por los siguientes fragmentos:

- “La educadora presenta el dibujo de una gallina y entrega plumas. Los niños exploran las plumas” (04’40” a 07’29”).
- “La educadora realiza preguntas a los párvulos sobre las plumas y partes de la gallina” (08’13” a 09’38”).

El episodio analizado dura entonces 04’14”, de los cuales el primer fragmento dura, 02’49” y el segundo fragmento 01’25”. De esta manera se descartan aquellas situaciones donde no se cumplen los criterios de un educador interactuando con un niño o niña en una situación de exploración o en una situación problema.

La *tira didáctica*, (Morales, 2014) corresponde a instrumento utilizado en investigación didáctica, para lograr observar y analizar las acciones e interacciones de los educadores con los párvulos materializados en gestos, palabras y símbolos. En definitiva presenta la historia reconstituida. Están compuestas por imágenes y texto lo cual se fabrica de la siguiente manera. Se capturan y se extraen imágenes que son fotografiadas del episodio que será analizado. Luego esa imagen es llevada a una página de Power Point diagramada, en la que se trata la imagen con filtros resguardando la identidad de los personajes implicados en la muestra. Se agregan cuadros de diálogo, flechas para indicar a los participantes, elipses para fijar la atención, se usa el zoom, para observar con mayor detalle las acciones realizadas por docente-párvulo, para posteriormente ser analizadas. También se incorpora el tiempo, en minutos y segundos, cuadro a cuadro. Estos cuadros son llamados viñetas y son enumerados a partir del 1 en adelante.

A continuación, se presenta la figura N°3, un ejemplo de tira didáctica.



Es en el análisis donde se comenta la tira didáctica, con la cual se releva la evidencia del reparto de tareas y donde posteriormente se pueda determinar la posición topogenética, lo que lleva a evidenciar si existe un mayor o menor grado de autonomía.

### 3.7.3. Análisis de datos

En el número tres de la figura se presenta el *análisis de datos*. Este se basa en el análisis de las evidencias presentadas en la tira didáctica. El análisis se realiza en dos niveles. El primero es un análisis que utiliza el *lenguaje familiar de la acción* (Sensevy citado en Morales, 2014). El segundo es un análisis que utiliza el *lenguaje de los modelos teóricos* (Sensevy citado en Morales, 2014). Se explicarán a continuación en qué consisten.

### *Primer nivel de análisis*

El análisis que utiliza el “lenguaje familiar de la acción” es un análisis descriptivo sin lenguaje teórico.

De acuerdo a Sensevy (citado en Morales, 2014) este análisis descriptivo tiene como función, estructurar y describir los episodios presentados, desde un lenguaje sencillo, observando los gestos, diálogos e interacciones presentes observables entre el educador y párvulo.

A partir del video analizado se presenta el siguiente ejemplo con “lenguaje familiar de la acción”:

“Mientras los párvulos se encuentran comiendo un huevo cocido, la educadora presenta a los párvulos el dibujo de una gallina, mencionando que la gallina está pintada y que no tiene plumas. Junto con ello, lleva una bolsa a la mesa, que contiene plumas. Diciendo: “estas son plumas”. Invitando a los párvulos a mirarlas y acerca una pluma a cada uno de los niños.

Mientras los párvulos tocan la pluma, la educadora verbaliza que estas son suaves y están teñidas de color “rosado”, enfatizando que “las gallinas no tiene plumas rosadas”.

### *Segundo nivel de análisis*

El análisis que utiliza el “lenguaje de los modelos teóricos” es un análisis con lenguaje teórico.

Este nivel de acuerdo a Sensevy (citado en Morales, 2014) se relaciona con el primer nivel presentado, en el cual se incorpora el lenguaje teórico usando conceptos de la TACD. Correlacionando los elementos ya observados del episodio

analizado, tales como gestos, palabras, acciones e interacciones junto con dar respuesta a las interrogantes planteadas.

A continuación se presenta un ejemplo, utilizando “el lenguaje de los modelos teóricos”:

### 3.8. Calendarización

En este apartado se presentan los avances realizados en el periodo correspondiente al proceso de avance del trabajo de titulación, el cual es una versión ajustada de la calendarización.

<b><u>Carta Gantt</u></b>		
<b>Semana del 05 al 11 de noviembre</b>		
-Primer análisis de video grupal, se practica la metodología a trabajar.		
<b>Semana del 12 al 18 de noviembre</b>		
-Reorganización Carta Gantt	- Reevaluación del trabajo realizado (1er avance)	-Distribución de tareas del marco metodológico y del marco teórico.
<b>Semana del 19 al 25 de noviembre</b>		
-Redacción de marco teórico y marco metodológico	-Entrega marco metodológico y teórico. <b>Viernes 23 de noviembre</b>	
<b>Semana del 26 al 02 de diciembre</b>		
-Tratamiento de los videos y redacción de análisis.		
<b>Semana del 03 al 09 de diciembre</b>		
-Redacción de conclusiones y proyecciones		

# Capítulo 4: Resultados e interpretación de los datos

## 4.1. Introducción

En este capítulo se presentarán cuatro estudios de caso. Las evidencias serán analizadas con las herramientas teóricas expuestas en el marco teórico con la finalidad de buscar elementos de respuesta a nuestra pregunta de investigación: ¿Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del docente y el educando presentan un reparto de responsabilidades que potencien la autonomía en primer ciclo (0 a 2 años)?

Cada estudio de caso tiene la siguiente estructura:

- “Título del episodio”, el cual refleja lo esencial del episodio
- “Contextualización”, que describe la situación que enmarca el episodio estudiado (edad del párvulos, material utilizado, periodo de la jornada, entre otros)
- “Tarea principal”, en el que se señala el aprendizaje que se espera que el niño alcance autónomamente especificándolo en una acción general.
- “Desglose tarea principal”. En este desglose se segmenta en un número determinado de acciones específicas que serán identificadas en el análisis y que permitirán determinar el reparto de responsabilidades.
- “Sinopsis”. Presenta el panorama general de situaciones captadas en la duración total del video. Se identifican los fragmentos que componen el episodio y se señala la duración total del episodio.
- “Tira didáctica”. Introduce al lector en una descripción detallada del episodio que será comentada y analizada.
- “Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico)”. Describe y comenta la tira didáctica exponiendo evidencias que serán la base del análisis empleando lenguaje teórico.

- “Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico)”. Se identifica para cada una de las subtarear como fue el reparto de responsabilidades
- “Microconclusión”. En ella se determina el grado de autonomía del párvulo dentro del reparto de responsabilidades. Se relevante el tipo de estrategias empleadas por la educadora.

El primer estudio de caso se llama “Alonso, la cuchara y la educadora”. En el episodio participa un niño, de un año y seis meses de edad, y una educadora de párvulos.

El segundo estudio de caso se llama “Antonio, las plumas y la educador”. En el episodio participa un niño, de un año y ocho meses de edad y una educadora de párvulos.

En el tercer estudio de caso se llama “Teo, las pelotas de colores y la educadora”. En el episodio participa un niño, de 6 meses de edad y una educadora de párvulos.

En el cuarto estudio de caso se llama “Sofía, el geoplano y la educadora”. En el episodio participa una niña, de un año y siete meses de edad y una educadora de párvulos.

## **4.2. ESTUDIO DE CASO 1: “Alonso, la cuchara y la educadora”**

### 4.2.1. Contextualización

En el siguiente episodio se presenta una educadora de párvulos trabajando con un niño de nivel sala cuna mayor (de 1 a 2 años). La historia reconstruida se focaliza sobre el trabajo de trasvasije en un juego de rincones dentro del aula. El juego de rincones consiste en una modalidad de trabajo donde se preparan sectores propiciados por la educadora, se presentan diversos materiales y espacios adecuados a la etapa de desarrollo del párvulo el cual favorece la elección. Entre esos elementos se ofrecen dos potes, uno con arroz, otro vacío y una cuchara para trasvasijar. Este elemento participa del episodio estudiado, donde una educadora y un niño, que será identificado como Alonso, de un año y medio, trabajan con este material.

### 4.2.2. Tarea principal

Se define como tarea principal que el párvulo trasvasije granos de arroz utilizando una cuchara autónomamente.

### 4.2.3. Desglose tarea principal

Para comprender la tarea principal se desglosará en subtareas posibles de ser repartidas entre el educador y el párvulo. Para que el niño demuestre al adulto que es autónomo debe realizar las siguientes acciones:

1. Observar el medio, es decir la mano, su muñeca, los granos de arroz para ser coordinados con la cuchara.
2. Realizar movimientos de rotación con su muñeca para introducir, tomar.
3. Realizar movimientos de rotación para levantar y trasladar horizontalmente el arroz en la cuchara.

4. Realizar movimientos de rotación para depositar el arroz con la cuchara en el pote de llegada.

Para introducir al lector en el episodio presentamos una sinopsis, la cual describe lo ocurrido de manera sintética la grabación de video completa, es decir sin cortes, y que tiene una duración de 01':09".

#### 4.2.4. Sinopsis N° 1

<b>Tiempo</b>	<b>Acciones</b>
<b>00'00" a 00'14"</b>	<b>Alonso interactúa con el material. La educadora interviene.</b>
<b>00'15" a 00'28"</b>	<b>Alonso vuelve a trabajar con la cuchara.</b>
<b>00'29" a 01'01"</b>	<b>Alonso manipula la tapa y la educadora interviene.</b>
<b>01'02" a 01'09"</b>	<b>Alonso continúa su exploración.</b>

A partir de la sinopsis presentada, se reconstruye el episodio estudiado con los siguientes fragmentos: "Alonso interactúa con el material. La educadora interviene" (00'00" a 00'14"), "Alonso vuelve a trabajar con la cuchara" (00'15" a 00'28"), "Alonso manipula la tapa y la educadora interviene" (00'29" a 01'01'), "Alonso continúa su exploración" (01'02" a 01'09") siendo la duración total del episodio que muestra la historia a analizar de "Alonso, la cuchara y la educadora", tiene una duración total de fragmentos a analizar de 01'09". Efectivamente, en este video no aparecen otros participantes y ni situaciones paralelas.

A continuación, se introducirá la historia de este episodio a través de una tira didáctica. Se recuerda que la tira didáctica es una herramienta metodológica que permite reunir imagen, diálogo y gesto, componentes necesarios para estudiar posteriormente el proceso de semiosis.

#### 4.2.5. Tira didáctica N°1



**1**

Alonso introduce la cuchara en el pote y mueve los granos de arroz.



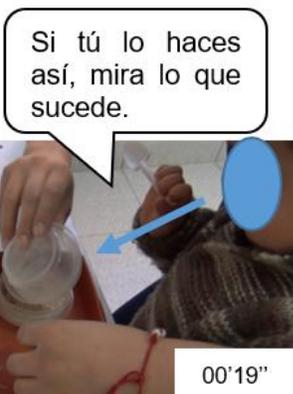
**2**

Alonso levanta la cuchara en forma vertical, cayendo los granos de arroz.



**3**

Alonso toma con su mano el pote.



**4**

La educadora toma el pote con arroz y lo da vuelta en el otro pote.



**5**

La educadora le muestra el pote vacío a Alonso.



**6**

Alonso toma el pote con arroz y lo vierte en el otro pote vacío.



**7**

La educadora indica con el dedo la cuchara.

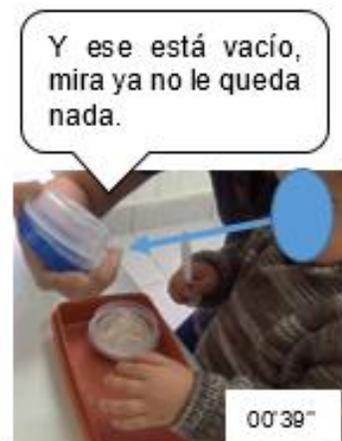


**8**



**9**

Alonso introduce la cuchara en el pote con arroz y los mueve.

		
<p align="center"><b>10</b></p>	<p align="center"><b>11</b></p>	<p align="center"><b>12</b></p>
<p>La educadora acerca la tapa del pote vacío a Alonso.</p>	<p>Alonso sobrepone la tapa en el pote vacío.</p>	<p>La educadora le muestra a Alonso el pote vacío.</p>
<p align="center">¿Y este? Con la cuchara lo puedes cambiar</p>		
		
<p align="center"><b>13</b></p>	<p align="center"><b>14</b></p>	<p align="center"><b>15</b></p>
<p>La educadora indica con el dedo el pote vacío y pregunta por él.</p>	<p>Alonso pone la tapa debajo del pote. La educadora sale.</p>	<p>Alonso trasvasija el arroz al otro pote utilizando la cuchara.</p>

A partir de la tira didáctica se presentará en primera instancia un análisis descriptivo, sin lenguaje teórico, de manera de presentar objetivamente los elementos que analizaremos e interpretaremos posteriormente en un análisis utilizando lenguaje teórico.

#### 4.2.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico)

Se encuentra Alonso interactuando junto a la educadora. Alonso toma la cuchara con su mano, moviendo con esta los granos de arroz (ver viñeta 1), posteriormente levanta la cuchara dejando caer granos de arroz (ver viñeta 2). Alonso toma con una de sus manos el pote (ver viñeta 3). La educadora interviene tomando junto a Alonso el pote con los granos de arroz, diciendo: “si tú lo haces así, mira lo que sucede si yo lo cambio” dejando caer por completo los granos de arroz en el pote vacío (ver viñeta 4). Educadora muestra con su mano el pote vacío y lo acerca a Alonso, cambiando de lugar los potes diciendo: “se acabó, no hay más”(ver viñeta 5). Alonso toma nuevamente con una de sus manos el pote con los granos de arroz, depositándolo por completo en el pote vacío (ver viñeta 6). La educadora pregunta a Alonso: “¿lo quieres cambiar?”, mientras Alonso introduce la cuchara en los granos de arroz (ver viñeta 6). La educadora pregunta apuntando la cuchara: “¿y está? ¿qué vamos a hacer con esta?” (ver viñeta 7 - 8). Alonso introduce la cuchara en el pote con arroz y los mueve (ver viñeta 9). La educadora le acerca la tapa del pote vacío a Alonso (ver viñeta 10), quien sobrepone la tapa en el pote vacío, la educadora le pregunta: “¿quieres taparlo?” (ver viñeta 11), toma el pote vacío tapado por Alonso, se lo acerca diciendo: “y ese está vacío, mira ya no le queda nada”. Mientras con su mano mueve el pote, volviendo a poner el pote en su lugar (ver viñeta 12).

La educadora interviene diciendo: “¿y este?”, a la vez apuntando con su dedo el pote con granos de arroz (ver viñeta 13). Luego dice “con la cuchara lo puedes cambiar” (ver viñeta 13). Alonso toma nuevamente la tapa con una de sus manos, poniéndola esta vez debajo del pocillo vacío (ver viñeta 14). La educadora se retira dejando solo a Alonso, quien mantiene la cuchara con una de sus manos (ver viñeta 14) y utilizando la cuchara trasvasija granos de arroz al pote vacío (ver viñeta 15).

#### 4.2.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico)

A continuación analizaremos para cada subtarea el reparto de responsabilidades. En la subtarea N° 1 se esperaría que Alonso demuestre autonomía observando el medio sobre el cual explorará, es decir la mano, su muñeca, los granos de arroz para ser coordinados con la cuchara.

Al respecto Alonso se encontraba trabajando autónomamente con la cuchara (viñetas 1, 2 y 3), cuando decide dejarla y tomar el pote con la mano (ver viñeta 4). La educadora decide intervenir refocalizando la atención del niño sobre la cuchara, para que siga explorando con la rotación de su mano, muñeca y la cuchara. Es decir que apoya a Alonso a retomar esta subtarea. Para eso utiliza estrategias de atención conjunta que son las siguientes: detiene con su mano a Alonso, poniendo su mano sobre el pote lleno con los granos de arroz, luego los da vuelta en el pote vacío diciendo: “si tú lo haces así, mira lo que sucede”, “no hay más, se acabó” (ver viñeta 4, 5 y 6). Además indica con su dedo la cuchara diciendo “¿y esta?, ¿qué vamos a hacer con está?” (ver viñeta 7).

En la subtarea N° 2, definida como la realización de movimientos de rotación con su muñeca para introducir, tomar, es Alonso quien la asume a pesar de que no logra completar la tarea. El asume la posición topogenética alta, pues la educadora lo deja que aprenda autónomamente. Esto se evidencia cuando Alonso vuelve a intentar a usar la cuchara, ensayando incientemente movimientos de rotación con su mano (ver viñeta 9).

Las subtarea N° 3 y 4, son realizadas con bastante dificultad ya que pierde todos los granos en el camino (ver viñeta 2). Recordamos al lector que la subtarea N° 3 es realizar movimientos de rotación para levantar y trasladar horizontalmente el arroz en la cuchara. Y la subtarea N°4 se refiere a realizar movimientos de rotación para depositar el arroz con la cuchara en el pote de llegada. Esto se evidencia cuando Alonso por medio de su coordinación óculo manual levanta y mueve la cuchara desde el pote con granos de arroz hacia el pote de llegada (ver viñeta 15).

Tomando en consideración el análisis situado del episodio, donde se interpretó cuadro a cuadro el reparto de responsabilidades, a través del filtro de nociones teóricas de la TACD, se tomará distancia para presentar una micro-conclusión sobre el episodio en su globalidad.

#### 4.2.8. Micro-conclusión

A partir de lo observado podemos decir que Alonso, se encuentra en un proceso de aprendizaje siendo este aprendizaje focalizado en la acción de explorar la rotación de su mano. La parte de responsabilidad que tiene la educadora es refocalizar la atención del párvulo en la exploración del medio, en cuanto al párvulo, él asume una posición topogenética más alta especialmente en las subtareas 1 y 2.

En conclusión esto quiere decir que la educadora crea las condiciones necesarias durante su intervención directa con el niño, potenciando la autonomía en el proceso de aprendizaje de Alonso, y sea él quien trasvasije granos de arroz utilizando una cuchara autónomamente.

## **4.3. ESTUDIO DE CASO 2: “Antonio, las plumas y la educadora”**

### 4.3.1. Contextualización

En el siguiente episodio se presenta una educadora de párvulos trabajando con niños del nivel sala cuna mayor (de 1 a 2 años). Donde ella y los educandos se encuentran realizando una experiencia pedagógica de exploración sensorial focalizada en la gallina, el cacareo de esta, huevos y plumas. La historia reconstruida se focaliza sobre el trabajo de exploración, propiciado por la educadora, sobre las características de las plumas, con un niño que será identificado como Antonio, de un año y ocho meses.

### 4.3.2. Tarea principal

Se define como tarea principal la exploración autónoma de características de las plumas y la posterior verbalización de estas características.

### 4.3.3. Desglose tarea principal

Para que el niño demuestre al adulto que es autónomo debe realizar las siguientes acciones:

1. Observar las plumas.
2. Tomar las plumas.
3. Pasar las plumas por su cara.
4. Llevarse las plumas a la boca.
5. Eventualmente verbalizar una característica de las plumas.

Luego de presentar la tarea y su desglose, se expone a continuación la sinopsis que muestra el contenido del video de dónde se ha seleccionado una historia.

#### 4.3.4. Sinopsis nº 2

Tiempo	Acciones
00'00" a 1'13"	La educadora y los niños exploran un huevo crudo.
1'14 a 4'39"	La educadora y los niños exploran un huevo cocido.
<b>04'40" a 07'29"</b>	<b>La educadora presenta el dibujo de una gallina y entrega plumas. Los niños exploran las plumas.</b>
07'30" a 08'12"	La educadora sale y entra a la sala. Los niños siguen explorando las plumas.
<b>08'13" a 09'38"</b>	<b>La educadora realiza preguntas a los párvulos sobre las plumas y partes de la gallina.</b>
09' 39" a 09'56"	La educadora junto a los niños comienzan a guardar para salir al patio.
09'57" a 10'22"	La agente educativa se levanta junto a los párvulos y salen al patio.

A partir de la sinopsis presentada, se reconstruye el episodio estudiado con los siguientes fragmentos destacados en negrita: “La educadora presenta el dibujo de una gallina y entrega plumas. Los niños exploran las plumas” (04'40" a 07'29") y “La educadora realiza preguntas a los párvulos sobre las plumas y partes de la gallina” (08'13" a 09'38"). El episodio tiene una duración total de fragmentos a analizar de 4'40".

A continuación, se expone la tira didáctica que relata el episodio con detalle. Luego, se presentará el análisis descriptivo sin lenguaje teórico y el análisis empleando lenguaje teórico.

#### 4.3.5. Tira didáctica N° 2

¡Mira!	Es suave	Las gallinas no tienen plumas rosadas, pero es para que ustedes las puedan tocar.
 04'48"	 04'48"	 05'03"
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
La educadora entrega una pluma a Antonio.	Antonio toca la pluma.	La educadora toca la pluma.
 05'03"	 06'50"	 06'51"
<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	La educadora acerca plumas a Antonio.	Antonio toma dos plumas.
Eso, ves. Es suave.	 06'54"	 06'55"
<b>7</b>	<b>8</b>	 06'58"
Antonio pasa las plumas por su cara.	Antonio se lleva las plumas a la boca.	La educadora se pasa la pluma por la cara.



#### 4.3.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico)

La educadora se encuentra sentada frente a la mesa con Antonio. Ella toma una pluma y la pone al frente de Antonio y exclama: “mira”, dirigiendo su mirada a la cara del párvulo (ver viñeta 1).

Antonio toca la pluma y la educadora verbaliza: “Es suave” (ver viñeta 2). Antonio deja de tocar la pluma y la educadora dirigiendo su mirada hacia el párvulo y deslizado sus dedos a lo largo de la pluma dice: “las gallinas no tienen plumas rosadas, pero es para que ustedes las puedan tocar” (ver viñeta 3).

La educadora empuja con la mano varias plumas que están sobre la mesa, acercándolas al párvulo (ver viñeta 5). Antonio toma dos plumas (ver viñeta 5), las pasa por su cara, las lleva a su boca y las introduce brevemente (ver viñetas 7- 8). La educadora observando a Antonio exclama: “Eso, ves. Es suave” (ver viñeta 7). Ella toma una pluma y la lleva a su propia cara, mientras Antonio mira hacia la mano de la educadora (ver viñeta 9).

La educadora comienza a juntar las plumas que se encuentran dispersas en la mesa, y mirando hacia Antonio pregunta: “¿Cómo eran las plumas de la gallina?”

(ver viñeta 10). Toma una pluma, la levanta y dice: “¿Antonio?” (ver viñeta 11). Antonio se acerca y observa la pluma respondiendo: “Tuav”. La educadora mira a Antonio y verbaliza: “Suave” (ver viñeta 11-12).

#### 4.3.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico)

A partir del análisis precedente es que podemos identificar el siguiente reparto de responsabilidades.

Se puede decir que es el párvulo quien espontáneamente observa la pluma, asumiendo la responsabilidad de la subtarea N°1 (ver viñeta 1). La educadora utiliza estrategias que orientan la atención del párvulo hacia el medio que debe explorar (medio didáctico). Esto se observa cuando le acerca una pluma a Antonio, lo que se puede interpretar como una acción en la que la educadora busca introducir al párvulo en la actividad de exploración. Se puede decir entonces que la posición topogenética alta la tiene el párvulo y la educadora toma una posición topogenética baja.

Luego, en lo que respecta a la subtarea N°2, donde el párvulo debe tomar la pluma para dar inicio a su experiencia de exploración, quien asume la responsabilidad es el párvulo. Es decir, que es el párvulo quien se encuentra en una posición topogenética alta. La evidencia que permite demostrarlo se observa en el momento en que Antonio toma la pluma que le ofrece la educadora (ver viñeta 2). En cuanto al rol de la educadora, ella se responsabiliza de la tarea de introducir al niño en la exploración al “sugerirle tomar la pluma” cuando la sostiene frente a los ojos del niño.

Una vez que el párvulo dispone de las plumas, asume la responsabilidad de la subtareas N° 3 y 4, las cuales consisten en pasar las plumas por su cara y llevarlas a su boca, respectivamente. La prueba que da cuenta de esta interpretación, es la acción del párvulo, quien espontáneamente toma la pluma y la lleva a su cara y la

introduce en su boca (ver viñetas 7-8). Ubicando al párvulo en una posición topogenética alta. En cuanto a la educadora, mientras el párvulo realiza las acciones descritas, ella introduce el concepto “suave”, diciendo: “eso, ves. Es suave” (ver viñeta 7). Esta acción, se puede interpretar como una estrategia, que permite articular el concepto verbalizado “suave”, con la experiencia kinésica que realiza el niño con la pluma en su cuerpo. Se verá que esta estrategia tendrá una repercusión en la siguiente subtarea.

En lo que respecta a la subtarea N°5, ésta consiste en una eventual verbalización de una característica de las plumas, “suave”. Se puede decir que la educadora transfiere la responsabilidad al párvulo, puesto que la educadora pregunta al párvulo *cómo son las plumas* (ver viñeta 10). Antonio toma una posición topogenética alta, ya que es él quien debe verbalizar el concepto. Se observa por parte del niño una respuesta, “tuav”, que se ha interpretado como un intento por pronunciar “suave” (ver viñeta 11). Efectivamente a esta edad, los párvulos pueden comprender palabras, sin embargo, la verbalización que realizan se ve entorpecida por un dominio muscular bucal que se encuentra en desarrollo. Al cierre de esta situación, la educadora verbaliza el concepto “suave” mirando a Antonio. Se interpreta que la educadora logra comprender la intención comunicativa del párvulo cuando éste dice “tuav”, como si intentara decir “tuave”. Por esto verbaliza “suave”, haciendo una reformulación de la verbalización realizada por Antonio.

#### 4.3.8. Micro conclusión

En conclusión, en este episodio se observa que es el párvulo quien se responsabiliza de la concreción total de las cinco subtareas. En cada subtarea es él quien asume una posición topogenética más alta que la educadora. Por lo que se puede decir que en cuanto a la tarea principal, la cual se definió como una exploración y una eventual verbalización de las características de las plumas, la educadora crea condiciones para que sea el párvulo quien resuelva con un mayor

grado de autonomía la tarea principal. Por lo tanto, el párvulo tiene mayor grado de autonomía en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

## **4.4. ESTUDIO DE CASO 3: “Teo, las pelotas de colores y la educadora”**

### 4.4.1. Contextualización

En el siguiente episodio se presenta una educadora de párvulos trabajando con un niño de seis meses del nivel sala cuna menor (de 0 a 1 años). La historia reconstruida se focaliza sobre el trabajo de motricidad gruesa en colchonetas dispuestas en el aula. Se presentan diversos materiales y espacios adecuados a la etapa de desarrollo del párvulo el cual favorece la elección. Entre esos elementos presentados al párvulo se encuentran cuerpos de espuma, colchonetas, cojín y pelotas de colores, con un niño que será identificado como Teo.

### 4.4.2. Tarea principal

Se define como tarea principal que el párvulo se acerque a las pelotas que el educador le hace rodar frente a él. Para ello, el lactante debe intentar hacer avanzar su cuerpo reptando y extender su brazo para alcanzar las pelotas con su mano las pelotas de colores que hace rodar la educadora.

### 4.4.3. Desglose tarea principal

Para que el niño demuestre en la tarea que es autónomo, debe realizar las siguientes acciones:

1. Observar la posición de la pelota
2. Extender el brazo hacia la pelota
3. Tomar la pelota
4. Cambiar de posición con el cuerpo para alcanzar la pelota

A continuación, se presenta un panorama general del video con la siguiente sinopsis.

#### 4.4.4. Sinopsis N° 3

<b>Tiempo</b>	<b>Acciones</b>
00'00" a 00'05"	Los niños se encuentran jugando en colchonetas (algunos gateando, otros caminando).
00'06" a 00'41"	Entra la educadora, posiciona cuerpos de espuma e interactúa con una niña. Luego se retira.
00'42" a 00'52"	La niña sigue interactuando hasta que vuelve a ingresar la educadora.
00'53" a 00'59"	La educadora 1 mantiene la interacción con la niña. Ingresan una segunda educadora con un bebé.
01'00" a 03'09"	Las educadoras interactúan con los párvulos y los cuerpos de espuma. Hace ingresar una tercera educadora.
03'10" a 03'48"	Se mantiene la interacción entre las educadoras, párvulos y cuerpos de espuma.
03'49" a 04'07"	La educadora 3 invita a dos de los párvulos a una instalación de madera.
<b>04'08" a 07'51"</b>	<b>La educadora 1 se queda con Teo en las colchonetas y le presenta pelotas de colores.</b>

A partir de la sinopsis presentada, se reconstruye el episodio estudiado con la siguiente acción marcada en negrita: "La educadora 1 se queda con el bebé en las colchonetas y le presenta pelotas de colores" (04'08" a 07'51"). La duración total del episodio que muestra la historia de "Teo, las pelotas de colores y la educadora", tiene un total de 03'43". La tira didáctica que se presenta a continuación relata el

episodio que será posteriormente comentado y analizado, primero un análisis descriptivo sin lenguaje teórico y luego un análisis empleando lenguaje teórico.

#### 4.4.5. Tira didáctica N° 3

<p>¡Mira!</p>  <p>04'13"</p> <p><b>1</b></p>	 <p>05'38"</p> <p><b>2</b></p>	<p>¡Eso!</p>  <p>05'45"</p> <p><b>3</b></p>
<p>La educadora le muestra la pelota a Teo, apuntándola con su dedo.</p>	<p>Teo fija su mirada en la pelota.</p>	<p>Teo toma con su mano la pelota verde.</p>
 <p>05'45"</p> <p><b>4</b></p>	 <p>06'24"</p> <p><b>5</b></p>	 <p>06'51"</p> <p><b>6</b></p>
	<p>La educadora pone la pelota morada a una cierta distancia de Teo.</p>	<p>La educadora acerca a Teo la pelota amarilla.</p>



Zoom viñeta 6.

Teo intenta tomar la pelota morada girando su cuerpo.

La educadora acerca a Teo la pelota morada.

#### 4.4.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico)

La Educadora de Párvulos se encuentra interactuando con Teo quien se halla en el piso de la sala en posición decúbito abdominal, con la parte superior de su cuerpo levantada y con sus brazos frente a una colchoneta.

La educadora alcanza unas pelotas plásticas de colores y las posiciona en el suelo frente a Teo y le dice: ¡Mira! (ver viñeta 1). Teo fija su mirada en la pelota intentando alcanzarla y tomarla con su mano derecha (ver viñeta 2). Posterior a esto, la educadora hace rodar suavemente tres pelotas a una distancia de 20 cm del alcance del brazo extendido de Teo. Teo intenta nuevamente tomar alguna de las pelotas apoyando la parte izquierda de su cuerpo en el suelo y levantando la parte derecha. Teo intenta por tercera vez alcanzar una pelota. Logra tomar la pelota verde con su mano derecha (ver viñeta 3). La educadora, mientras toma con su mano otra pelota, le dice: "¡Eso!" (ver viñeta 4). Teo por cuarta vez hace el intento de tomar una pelota, logrando con éxito tomar la pelota con su mano. A su vez la educadora incorpora una nueva pelota, la cual deja a unos 30 a 40 cm de distancia de Teo (ver viñeta 5). Teo mira hacia esa pelota, levanta su cabeza y su brazo izquierdo haciendo dos movimientos con su brazo y mano hacia la pelota, como intentando alcanzarla (ver viñeta 6-7). Pasado esto, la educadora interactúa nuevamente con Teo y vuelve a

hacer rodar una pelota de otro color hacia el lactante (ver viñeta 6). Luego Teo suelta la pelota, elevando la parte derecha de su tronco apoyando solamente la parte izquierda de su cuerpo en el suelo intentando alcanzar la pelota (ver viñeta 7). Teo observa una pelota distinta a la que estaba intentando alcanzar y con ambas manos se la lleva a la boca (ver viñeta 8).

#### 4.4.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico)

Presentaremos el análisis subtarea por subtarea del episodio descrito.

En la subtarea N° 1, relativa a “observar la posición de la pelota”, es Teo quien se responsabiliza de esa subtarea. Esto se evidencia cuando Teo observa las pelotas de colores que la educadora hace rodar frente a él. (ver viñetas 1-3-9). Se puede decir entonces que es Teo quien asume una posición topogenética más alta, y es la educadora quien asume una posición topogenética más baja.

Por otro lado, en las subtareas N° 2, “extender el brazo hacia la pelota” y subtarea N° 3, “tomar la pelota”, es Teo quien las lleva a cabo. Esto se evidencia cuando Teo extiende el brazo hacia la pelota mientras apoya su cuerpo con la otra mano, teniendo la intención de alcanzarla (ver viñetas 3-7). Se observa también cuando toma las pelotas verde y amarilla con una o ambas manos, llevándola a su boca (ver viñetas 1-3-9). Por lo tanto quien asume la posición topogenética alta es Teo.

En cuanto a la educadora, ella hace rodar pelotas de colores frente a una distancia corta del párvulo, como estrategia para hacer que Teo se motive, cambie de posición, mueva partes de su cuerpo para alcanzar algunas de ellas (ver viñetas 1-3-9).

Finalmente en la subtarea N° 4, “cambiar de posición con el cuerpo para alcanzar la pelota”, también es Teo quien asume la responsabilidad. Lo anterior se puede evidenciar cuando Teo cambia de posición con el cuerpo al momento de intentar

alcanzar la pelota que está ubicada a una distancia de 30 cm a 40 cm aproximadamente frente a él (ver viñeta 8).

#### 4.4.8. Micro-conclusión

En conclusión, podemos decir que en este episodio quien asume la totalidad de las subtareas es Teo ubicándose en una posición topogenética más alta que la educadora. Por lo anterior se puede decir que en la tarea principal, el párvulo intenta acercarse a las pelotas que el educador hace rodar frente a él. Para ello, Teo sabe extender el brazo para tomar la pelota y alcanzarla pero lo que no logra dominar aún es la musculatura de su cuerpo para desplazarse hasta el objeto de su interés. Esto quiere decir que está en un proceso de aprendizaje. No obstante la educadora crea las condiciones para que sea él quien ejerza un mayor grado de autonomía al moverse. Al contrario, si le hubiese puesto la mano detrás de los pies para que tuviera un punto de apoyo y hacerlo avanzar, le habría creado condiciones donde hubiese trabajado con un menor grado de autonomía en la tarea. Por lo tanto, en este episodio la educadora potencia la autonomía de este párvulo.

## **4.5. ESTUDIO DE CASO 4: “Sofía, el geoplano y la educadora”**

### 4.5.1. Contextualización

En el siguiente episodio se presenta a una educadora de párvulos trabajando con una niña del nivel sala cuna mayor (de 1 a 2 años) dentro de un contexto de juego de rincones. La historia reconstruida se focaliza en la situación de enseñanza-aprendizaje propiciada por la educadora, la cual corresponde a la utilización de la prensión pinza y el trabajo de la coordinación óculo manual, por medio del uso de un geoplano, con una niña que será identificada como Sofía, de un año y siete meses.

### 4.5.2. Tarea principal

Se define como tarea principal que el párvulo debe ser capaz de colocar por sí sólo los extremos de un elástico entre dos clavos en un geoplano simple.

### 4.5.3. Desglose tarea principal

Para que el niño sea autónomo debe hacer las siguientes acciones:

1. Poner un extremo del elástico en un clavo y sujetarlo poniendo un dedo encima.
2. Coordinar simultáneamente su vista con los movimientos de su mano (coordinación óculo manual) al momento de manipular el elástico.
3. Utilizar el dedo pulgar con el dedo índice para tomar y manipular el elástico. (Prensión pinza)
4. Con la otra mano colocar el otro extremo del elástico en otro clavo.

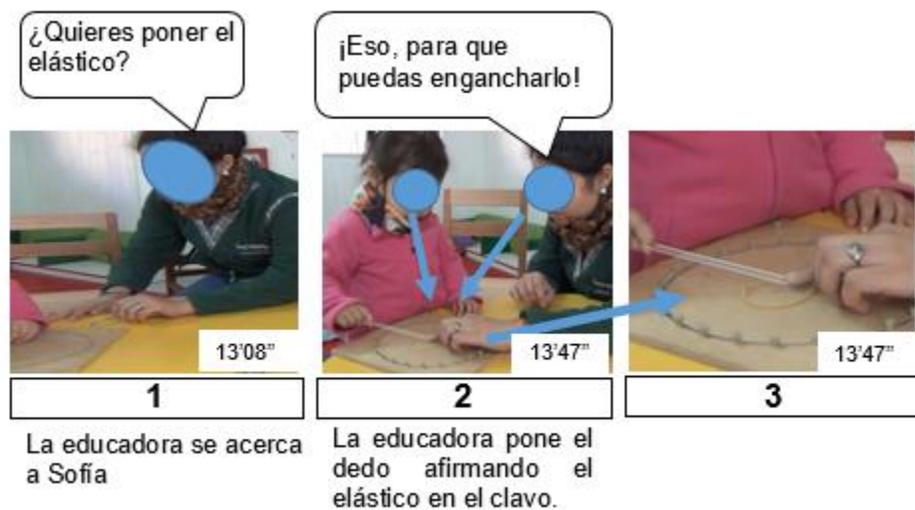
En el siguiente cuadro sinóptico se presenta el video completo, el cual describe de manera sistemática las acciones observadas. El video tiene una duración total de 09 minutos con 41 segundos.

#### 4.5.4. Sinopsis N°4

<b>Tiempo</b>	<b>Acciones</b>
08'56" a 09'18"	Sofía trabaja con el geoplano.
09'19" a 09'31"	La técnico interactúa con Sofía.
09'32" a 09'51"	La técnico interactúa con otro párvulo y Sofía sigue con su exploración de forma individual sobre el geoplano.
09'52" a 10'20"	No se observa lo que realiza Sofía (la cámara apunta en otra dirección).
10'21" a 10'54"	La técnico vuelve a interactúa con Sofía.
10'55" a 11'14"	La técnico se va.
11'15" a 12'10"	La técnico vuelve a interactuar con Sofía que trabaja con el geoplano.
12'11" a 13'41"	La técnico comienza a interactuar con otros párvulos y se va. Sofía sigue trabajando sobre el geoplano.
13'41" a 14'42"	La técnico acerca el geoplano a Sofía, interactúa con otro párvulo y se aleja.
14'43" a 15'07"	Sofía se queda trabajando con el geoplano de forma individual.
<b>15'08" a 17'47"</b>	<b>La educadora interactúa con Sofía y el geoplano.</b>
17'48" a 17'50"	Sofía se va y la educadora la acompaña.

A partir de la sinopsis presentada, se muestra el episodio que será objeto de análisis en el fragmento destacado en negrita: “La educadora interactúa con Sofía” (15’08” a 17’47”). El episodio de “Sofía, el geoplano y la educadora”, tiene una duración total a analizar de 02’39”. A continuación, se presenta la tira didáctica que describe en detalle el episodio estudiado.

#### 4.5.5. Tira didáctica N°4



Mira éste como está



13'58"

4

Educadora indica con el dedo otro clavo.

¡Ahí casi casi, dale!



16'09"

6

Sofía intenta llevar el extremo del elástico al otro plástico.

¿Sin ayuda?



16'26"

7

Sofía saca el dedo de la educadora que sostenía el elástico.



16'26"

8

Y ahí, mira, lo podemos estirar también.



16'46"

9

La educadora toma el elástico con ambas manos y lo engancha en dos clavos.



17'05"

10

Sofía y la educadora hacen contacto visual.

A continuación, se expone el análisis descriptivo sin lenguaje teórico, y el análisis empleando lenguaje teórico.

#### 4.5.6. Análisis descriptivo (sin lenguaje teórico)

La educadora se acerca a la mesa donde se encuentra Sofía sentada frente a la mesa con un geoplano. Le pregunta si quiere poner el elástico, toma dos elásticos que se encuentran en la mesa y los pone encima del geoplano (ver viñeta 1). Sofía se mantiene manipulando algunos elásticos. La educadora deja un elástico alrededor del clavo central y apoya el dedo sobre ese clavo. Sofía deja los elásticos, toma el extremo del elástico puesto por la educadora, lo estira y lo mantiene estirado. La educadora verbaliza: “¡Eso, para que puedas engancharlo!” (ver viñetas 2 - 3). Luego, la educadora apunta con el dedo de su otra mano a un clavo exterior del geoplano diciendo: “Mira éste como está” (ver viñetas 4 - 5). Sofía lleva el elástico hacia el clavo indicado, pero no lo pone. La educadora le dice: “Ahí, casi casi, dale” (ver viñeta 6). Sofía suelta el elástico, toma el dedo de la educadora y lo levanta. La educadora le pregunta: “¿Sin ayuda?” (ver viñetas 7 - 8). Luego de esto, Sofía intenta estirar el elástico, pero al no sostener el elástico en el clavo del centro se le suelta, Sofía pierde el foco y observa lo que realizan los demás párvulos. La educadora, toma el elástico de los dos extremos y lo pone en dos clavos diciendo: “Y ahí, mira, lo podemos estirar también.” (ver viñeta 9).

Sofía y la educadora se miran una a la otra manteniendo un contacto visual (ver viñeta 10). Luego, Sofía abandona la mesa y a educadora la sigue.

#### 4.5.7. Análisis del episodio (empleando lenguaje teórico)

Ahora se presentará la interpretación de la descripción precedente.

Referente a la primera subtarea, poner un extremo del elástico en el clavo central y sujetarlo poniendo un dedo encima, en el reparto de responsabilidades se observa que es la educadora quien asume esta subtarea. Efectivamente, como se puede

observar en las viñetas 2 y 3, la educadora pone en un comienzo el elástico alrededor del clavo central y pone su dedo sobre el clavo. Probablemente, esta es una estrategia que utiliza para incentivar a Sofía para que se introduzca y realice la tarea esperada.

Siguiendo con la segunda y tercera subtareas, las cuales corresponden a la coordinación óculo manual y la prensión pinza respectivamente, es Sofía quien las asume. Ya que como se puede observar en las viñetas 2, 4, 6, 7 y 9 es Sofía quien mantiene su mirada en las acciones que realiza con sus manos sobre los elásticos. De la misma manera ocurre con la prensión pinza, se puede observar que ella es capaz de utilizar el dedo pulgar junto el con dedo índice para estirar los elásticos (ver viñetas 2-3-4-5). En cuanto a la educadora, ella incita a Sofía, a pasar a la cuarta subtarea, que es poner el otro extremo del elástico en otro clavo, diciéndole “eso, para que puedas engancharlo”.

Se puede decir que en relación a la cuarta subtarea, la cual corresponde a que coloque el otro extremo del elástico en un clavo exterior, esto no lo logra hacer Sofía. Es la educadora quien cumple con esa tarea, ubicándose en una posición topogenética alta (ver viñeta 9). Lo que se observa es que Sofía, retira las manos de la educadora y se desconcentra de la tarea principal, por el espacio de 20 segundos. Luego de esto, la educadora, modela frente a Sofía las acciones necesarias para realizar la tarea principal. Esto se ve en acciones de sostener el elástico en el clavo del centro, indicar con el dedo donde poner el otro extremo del elástico y hacer ella misma todos los movimientos necesarios para poner ambos extremos del elástico en dos clavos. Esta estrategia disminuye la autonomía del párvulo en la exploración de las acciones para conseguir la tarea general.

#### 4.5.8. Micro conclusión

Se define como tarea principal que el párvulo debe ser capaz de colocar por sí sólo los extremos de un elástico entre dos clavos en un geoplano simple.

En conclusión, se puede decir que durante la realización de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, Sofía tiene una posición topogenética generalmente baja (en dos de las subtareas). Esto se evidencia cuando el educador asume la responsabilidad realizando las acciones de la tarea general: tomar ambos extremos del elástico y ponerlos entre dos clavos. La aprendiz solo toma la responsabilidad de las subtareas N°2 y N°3, al ejecutar la coordinación óculo manual y la prensión pinza, y no son lo esencial de la tarea principal.

Por lo que se puede concluir que la educadora no crea condiciones suficientes para que Sofía realice autónomamente todas las acciones para posicionar los elásticos en el geoplano, como se define en la tarea principal.

#### *4.6 Reflexiones sobre los cuatro estudios de caso*

Para dar cierre a este capítulo, presentaremos al lector algunas reflexiones de lo aprendido de los cuatro estudios de caso presentados.

Del estudio de caso n° 1, el cual corresponde a “Alonso, la cuchara y la educadora”, se ha logrado reflexionar sobre cómo a partir de la tarea principal, trasvasijar granos de arroz con una cuchara de un pote a otro, la educadora logra refocalizar la atención de Alonso en la exploración del medio. Junto con ello, logra crear las condiciones necesarias favoreciendo que Alonso potencie su autonomía con el propósito de que éste aprenda a dominar la musculatura de su mano para llegar a cumplir con la tarea principal: trasvasijar los granos de arroz utilizando una cuchara autónomamente.

Del estudio de caso n° 2, el cual corresponde a “Antonio, las plumas y la educadora”, observando específicamente las acciones realizadas por la educadora, se ha logrado reflexionar sobre las estrategias que esta emplea para crear condiciones que motivan al párvulo la concreción de la tarea principal de forma autónoma. Sin embargo, lo que resulta más interesante es que, durante este proceso, se observa

cómo a partir de un experiencia sensorial el párvulo logra construir el significado del concepto “suave”, otorgando un significado del concepto con una característica física de la pluma.

Del estudio de caso n° 3 el cual corresponde a “Teo, las pelotas de colores y la educadora”, se ha conseguido reflexionar sobre cómo la educadora logra focalizar la atención del párvulo en el objeto, con la intención de que este intente desplazar su cuerpo hacia el objeto. Semejante a lo que pasa con la cuchara, la dificultad que pasa con el párvulo es aprender a dominar la musculatura de su cuerpo para desplazarse y alcanzar algo que se encuentra fuera de su alcance.

Del estudio de caso n° 4 el cual corresponde a “Sofía, el geoplano y la educadora”, se ha logrado reflexionar que, a pesar de que Sofía logra cumplir con dos de las subtareas, sigue siendo la educadora quien asume la responsabilidad y la que realiza las acciones necesarias para lograr la tarea general. Por lo que se puede identificar que la educadora no emplea estrategias que motiven al párvulo a realizar las acciones requeridas de manera autónoma.

## Conclusiones

Para dar conclusión a este estudio es que se retoma la pregunta de investigación para valorar si se ha podido dar respuesta a ella.

La cual corresponde a: “¿Las prácticas de enseñanza-aprendizaje del docente y el educando presentan un reparto de responsabilidades que potencien la autonomía en primer ciclo (0 a 2 años)?”

Al momento de analizar los estudios de caso, es que pudimos dar cuenta que, en tres de los cuatros casos, el reparto de responsabilidades es favorable para que el niño aprenda autónomamente. Esto se evidencia cuando la educadora crea condiciones que permiten que los párvulos sean quienes tomen la responsabilidad de las subtareas de la tarea principal, situándolos en una posición topogenética más alta y favoreciendo que los párvulos potencien su autonomía.

Cada vez que observamos que el educador utilizaba una estrategia donde intencionalmente focalizaba la atención del párvulo en el medio, comprendimos dos cosas. Primero, los niños respondían favorablemente, se responsabilizaban de sus acciones y asumían autonomía en su proceso de aprendizaje. Segundo, la intención del docente es que los niños vuelvan a explorar el medio, haciendo que no dependan de ella sino que de sí mismos. Al contrario de lo mencionado anteriormente, se evidencia en el estudio de caso nº 4, pues es el docente quien asume lo esencial de la tarea principal, por lo que en este caso el niño mantiene un menor grado de autonomía en el proceso de aprendizaje, asumiendo la educadora una posición topogenética más alta.

## Limitaciones

Dentro de este estudio se presentaron diversas limitaciones en relación al proceso investigativo, teórico y metodológico.

En una primera instancia, se evidencian dificultades y desafíos en relación al tipo de estudio, debido a que no hay muchos estudios de este tipo, especialmente en la educación de 0 a 2 años, lo cual implicó diseñar una arquitectura junto a la profesora guía, que se adecuara a las preguntas de investigación, asumir y apropiarse en un breve plazo teoría y metodología.

En una segunda instancia, en el marco teórico, se manifiestan nuevas limitaciones ya que el estudio toma un marco teórico que tiene como foco otras disciplinas tales como matemáticas y didáctica, lo cual hace difícil poder extrapolarlo a un nuevo tema de investigación que nunca antes ha sido abordado, como es en este caso de estudio la autonomía. Sumado a lo anterior, la bibliografía que se logra abordar en esta investigación es escasa, teniendo incluso que buscar traducciones de artículos y libros en inglés y francés.

Se hacen esfuerzos para hacer entender la teoría, se hace difícil dialogar con la comunidad científica, por lo que no hay literatura

En una tercera instancia, en cuanto al aspecto metodológico, una limitante que se puede convertir en una real problemática es el cómo representar movimiento en una imagen estática (a propósito de las tiras didácticas). Sumado a lo anterior, convertir esta imagen estática en una imagen dinámica requiere de tiempo y esfuerzo, puesto que en una primera instancia se debe describir de manera específica las acciones que se realizan en la imagen para luego sumarle a esto elementos semióticos como flechas.

Si bien lo anterior potencia que el grupo busque alternativas de qué hacer con el material fílmico para darle dinamismo a las imágenes, representando el movimiento,

es posible que el material (tiras didácticas) y las descripciones no logren dar cuenta con justicia de la dinámica observada. A pesar de estas dificultades, este estudio está promoviendo el investigar a la comunidad educativa en un área no abordada y tan necesaria de explorar y conocer como lo es el Primer Ciclo de Educación Parvularia.

### Proyecciones

Este estudio contribuye a seguir formándonos como futuras educadoras. Lo anterior debido a que para la realización de éste, en una primera instancia, se tuvo que llenar vacíos de conocimientos, tanto de la teoría como de la metodología. Así mismo podemos señalar que los nuevos conceptos adquiridos nos brindaron ayuda para generar cimientos en pro de la construcción de nuevos aprendizajes. A partir de esto nos cuestionaremos sobre las estrategias que asumiremos en nuestras propias prácticas para favorecer el protagonismo del niño y promover la autonomía de éste en su proceso de aprendizaje.

La realización de este trabajo requiere de tiempo, esfuerzo y meticulosidad, por lo que se volvería óptimo replicar este tipo de trabajo realizado en posteriores tesis e investigaciones futuras, las cuales no necesariamente deben estar ligadas a la autonomía. En el caso de que se realice una investigación ligada a la autonomía, en base a este estudio se podría ampliar la investigación como por ejemplo, en realizar comparaciones de prácticas docentes en practicantes y luego en profesionales en ejercicio y estrategias docentes que se emplean en primer ciclo.

## Referentes bibliográficos

Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis filosófico*, 35(1), 13-26.

Ávila, A. (2001). La Experiencia Matemática en la Educación Primaria. Estudio sobre los procesos de transmisión y apropiación del saber matemático escolar. Tesis doctoral, UNAM, México.

Alvarado, J., Hernández, A., Molinet, I., Rodríguez, S., Romero, D. (2017). La pregunta del tiempo didáctico.(Tesis de pregrado), Viña del Mar, Chile.

Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2012). Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. Santiago de Chile: MINEDUC.

Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano.Coherencia entre Teoría y Práctica.

Erikson, E. (1950). The life cycle completed. New York: Norton.

Jiménez, G. (2006). Significado de la Motricidad en el Desarrollo Infantil (Manuscrito sin publicar). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

León, I. & león, O. (2015). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. Universidad autónoma de Madrid, España.

Ministerio de Educación. (2008). Marco para la BUENA ENSEÑANZA. Santiago, Chile: MINEDUC.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (n.d). Perfil de egreso Educación  
Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Santiago, Chile: MINEDUC

Morales, G. (2014). "L'enseignement et l'apprentissage de la représentation à l'école maternelle: le cas du 'jeu des trésors'". Tesis de Doctorado en Sciences de l'Éducation. Universidad de Bretagne Occidental. <http://www.theses.fr/2014BRES0012>

Perfil del egresado en Educación Parvularia. Recuperado de: <http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/educacion-parvularia/2015-06-10/210524.html>

Reyes, A. (2015). Educación vial para niños en el desarrollo de la autonomía en niños y niñas de 3 a 5 años de edad del centro de desarrollo del pensamiento y la inteligencia Melita's garden ubicado en el cantón ambato, provincia de Tungurahua (Tesis de pregrado)., Ambato-Ecuador.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves". PU Rennes.

Sensevy, G. & Forest, D. (2012). Semiosis process in instructional practice. Brittany Institute of Education, University of Western Brittany, Rennes.

# Anexos

## Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Dirigido a: .....

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “Caracterización longitudinal de prácticas de enseñanza-aprendizaje en primer ciclo de Educación Parvularia: contribución a la investigación y la docencia” (Etapa 2), presentado al Concurso DI Iniciación 2018 (Dirección de investigación 2018), y conducido por el(la) profesora Grace Morales Ibarra, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal: Describir a largo tiempo prácticas de enseñanza-aprendizaje cooperativas, educador y niños de 0 a 3 años, en torno a las propiedades y usos de los objetos y a la construcción de los primeros conceptos, desde un enfoque que estudia procesos analizando gestos, acciones y palabras. En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar su hijo/hija con esta investigación, deberá participar como lo hace regularmente en la sala con su educadora y agente educativa lo cual se realizará mediante, serán registrados mediante grabaciones de video. Junto al docente se seleccionan fragmentos de video, de los cuales se extraen imágenes que son tratadas con filtro para resguardar la identidad de los participantes. Dicha actividad durará aproximadamente entre 6 a 12 jornadas y será realizada en el mismo establecimiento educativo al que asiste su hijo/hija, durante la jornada.

Entre los alcances y resultados esperados de esta investigación es conocer nuevos aspectos sobre la manera de enseñar y aprender en grupos de párvulos menores de 3 años. ¿Cómo los educadores favorecen el aprendizaje de los educandos? Estos nuevos conocimientos permitirán comprender e identificar estrategias y formas de interactuar que contribuirán en la formación inicial y continua de docentes, y enriquecerán la investigación en la comunidad científica en educación infantil. Si bien no hay beneficios inmediatos para su niño/niña su colaboración es esencial para contribuir en la mejora de las prácticas del equipo técnico. Además, su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privados**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, será el Investigador Responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos.

Para ello, los videos son resguardados y trabajados en equipos de la universidad y disco duro que al que puede acceder el investigador y ayudantes autorizados.

El investigador Responsable del proyecto y la Universidad Católica de Valparaíso asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comunique con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl); 032-2273228).

Desde ya le agradecemos su participación.

.....

GRACE MORALES IBARRA

Investigador Responsable

Fecha \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_, apoderado(a)  
de \_\_\_\_\_, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi niño/niña participe en la investigación “Caracterización longitudinal de prácticas de enseñanza-aprendizaje en primer ciclo de Educación Parvularia: contribución a la investigación y la docencia” (Etapa 2)”, conducida por Grace Morales Ibarra, Profesora investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico [grace.morales@pucv.cl](mailto:grace.morales@pucv.cl), o al teléfono 227 43 19.

---

**Nombre y firma del participante**

---

**Grace Morales Ibarra**  
**Investigador Responsable**