



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



LA PREGUNTA DEL TIEMPO DIDÁCTICO

Reflexión y toma de decisiones en la modificación de intervenciones pedagógicas en práctica profesional de primer ciclo (0 a 3 años).

Trabajo de titulación para optar al grado académico de Licenciado en Educación
y al título de Educadora de párvulos.

Profesora Guía: Dra. Grace Morales Ibarra.

Estudiantes: Javiera Alvarado Bustamante.

Andrea Hernández Collao.

Isidora Molinet Zepeda.

Silvana Rodríguez Castro.

Daniela Romero Romo.

Noviembre, 2017.

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio sobre la reflexión y posterior modificación de *prácticas pedagógicas* en primer ciclo (0 a 3 años) de practicantes en último año de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Las practicantes reflexionan y analizan su acción grabada en video, cuestionándose: ¿Cuándo intervenir? ¿Por qué intervenir? ¿Cómo hacerlo? La finalidad es modificar su praxis en relación a la gestión del *tiempo didáctico*. En efecto, es responsabilidad del docente crear condiciones para que el niño aprenda, para lo cual el docente busca un equilibrio entre el *tiempo de enseñanza* y *tiempo de aprendizaje*.

El objetivo general es “Identificar orientaciones y criterios que permitan a la estudiante en práctica profesional decidir *cuándo intervenir* en el proceso de enseñanza y aprendizaje con niños y niñas en primer ciclo”. Se desprenden dos objetivos específicos: identificar situaciones en las que se debe intervenir, y proponer un dispositivo metodológico que permita la reflexión personal y colectiva para la toma de decisiones (modificando la praxis).

La originalidad de esta investigación reside en el uso de la Teoría de acción conjunta en didáctica, donde el docente y el educando co-construyen el conocimiento de manera cooperativa. Otro aspecto original es que para abordar la problemática se inscribe en el paradigma metodológico clínico-indiciario en lo didáctico, el cual utiliza herramientas que permiten al investigador reconstruir eventos combinando imagen y texto.

Palabras claves: *prácticas pedagógicas, intervenir, tiempo didáctico, tiempo de enseñanza, tiempo de aprendizaje.*

ABSTRACT

This research presents a study on the reflection and subsequent modification of *pedagogical practices* in the first cycle (0 to 3 years) of nursery education students at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. The practitioners reflect and analyze their action recorded on video, wondering when to intervene? Why intervene? How to do it? The purpose is to modify its praxis in relation to the management of *didactic time*. That is, it is the responsibility of the teacher to create conditions for the child to learn by seeking a balance between *teaching time* and *learning time*.

The general objective is to "Identify orientations and criteria that allow the student in professional practice to decide *when to intervene* in the teaching and learning process with children in the first cycle". Two specific objectives emerge: identify situations in which to intervene, and proposing a methodological device that allows personal and collective reflection for decision-making (by modifying praxis).

The originality of this research resides in the use of the theory of joint action in didactics, where the teacher and the student co-construct the knowledge in a cooperative way. Another original aspect is that addressing the problem is part of the methodological clinical-didactic paradigm in the didactic, which uses tools that allow the researcher to reconstruct events combining image and text.

Keywords: *pedagogical practices, to intervene, didactic time, teaching time, learning time.*

INDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INDICE	4
AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
Introducción.....	12
1.1. Antecedentes del Problema.....	13
1.2. Planteamiento del problema	16
1.3. Justificación de la Investigación.....	17
1.4. Objetivos generales y específicos	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
Introducción.....	21
2.1. El <i>tiempo de enseñanza</i> y el <i>tiempo de aprendizaje</i>	23
2.2. El <i>tiempo didáctico</i> y la <i>cronogénesis</i>	25
2.3. El modelo teórico del <i>Juego Didáctico</i>	27
2.4. La <i>atención conjunta</i>	32
2.5. ¿Qué es la <i>acción didáctica</i> ?	33
2.6. <i>Contrato didáctico</i> y <i>Medio didáctico</i>	34
2.7. Vuelta a la pregunta de investigación.....	36
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	37
Introducción.....	38
3.1 Tipo de investigación y método de investigación.....	39
3.2. Contexto y sujetos de investigación	43
3.3. Diseño de Investigación	45
3.4. Técnicas de Recogida de información y Tratamiento de datos	50
3.4.1 Técnicas de recogida de información	50
3.4.2 Tratamiento de datos.....	52
3.5 Procedimientos	56
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN - HALLAZGOS Y RESULTADOS.....	59

Introducción.....	60
4.1. Estudio de caso I: Análisis de las prácticas de la Practicante 1.....	61
4.1.1. Sesión I: “La practicante 1, Constanza y la greda”.....	61
4.1.2. Sesión 2: “La practicante 1, Maryel y la Greda”.....	68
4.1.3. Sesión 3: “La practicante 1, Martín y la greda”.....	77
4.1.4. Conclusiones finales de las sesiones.....	83
4.2. Estudio de caso 2: Análisis de las prácticas de la practicante 2.....	85
4.2.1. Análisis sesión 1: “La practicante 2, Matías y la alfombra de colores”.....	85
4.2.2. Análisis sesión 2: “La practicante 2, Bárbara y Mía en la alfombra de pinturas”.....	91
4.2.3. Análisis sesión 3: “La practicante 2, Anthonella y la alfombra de pintura”.....	96
4.2.4. Conclusiones finales de las sesiones.....	101
CONCLUSIONES.....	103
REFERENCIAS.....	110

AGRADECIMIENTOS

“Quiero agradecer a las personas que me acompañaron durante el desarrollo de la investigación, y especialmente a mi familia que son los que siempre estuvieron conmigo entregándome cariño, apoyo y amor. Finalmente, un agradecimiento especial a mi mamá Patricia Bustamante y papá Orlando Alvarado, quienes constantemente buscaron las maneras de ayudarme y contribuir durante el proceso de tesis”.

Javiera Alvarado Bustamante

“Agradezco infinitamente a mi familia de origen (Mamá, Papá, Pina, Edu) por su amor y apoyo incondicional en todo momento. A Marta y Triana por cuidar a Francia y permitir que finalice mis estudios, a Claudio que aguantó, me contuvo y entregó su cariño a cada instante, finalmente a Francia, que me enseñó que el amor no siempre es un juego perdido”.

Andrea Hernández Collao

“Quisiera dar gracias a mis bellas personitas que me rodean, como a mi Mami Mariana y Papi Gerardo, quienes desde lejos me han dado mucho ánimo con fe y amor para que concluya victoriosa esta gran etapa. También doy mil gracias a Mijail Littin quien con su gran amor y paciencia me contuvo, me apoyó y me dio mucho cariño cuando más lo necesitaba, y a mi Bebé Bunny quien me distraía en momentos de estrés”.

Isidora Molinet Zepeda

“Agradecida de mi linda familia: Vana, Emmanuel y Pedro, por el cariño y contención. A mis amigas y compañeras de tesis por la comprensión y apoyo. Un agradecimiento especial a mi hermosa hija Ignacia Antonella por su amor, por su incondicional compañía en clases y reuniones de tesis; y por ser mi alegría, mi fortaleza y el motivo de mis esfuerzos. Gracias a la vida”.

Silvana Rodríguez Castro

“Quiero dar las gracias a toda mi familia, hermanos, cuñados y sobrinos que me han apoyado en todo este proceso, especialmente a mi madre María Romo y mi padre Juan Romero, que hicieron todos sus esfuerzos para que yo lograra finalizar esta etapa académica, de muchas experiencias enriquecedoras que me servirán como futura profesional y por sobre todo, agradecer infinitamente a mi pololo Jaime Pérez, por acompañarme, apoyarme, ayudarme y contenerme a lo largo de este proceso”.

Daniela Romero Romo

También agradecer a nuestra gran Profesora guía, Dra. Grace Morales, quien además de cumplir con su rol de guía en esta Tesis y ser una profesora preocupada, atenta y “buena para la talla”, nos dio nuevas oportunidades para ampliar nuestra visión y mundo respecto a la investigación en Educación Parvularia.

Finalmente agradecer al Jardín Infantil “Burbujita” y al Jardín Infantil “Mi Pequeño Puerto”, a las familias y equipo educativo de estas comunidades, en especial a la sala cuna mayor 3 y sala cuna menor, respectivamente. Quienes abrieron sus puertas para hacer efectiva esta investigación por medio de grabaciones.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está estructurada en las siguientes partes: en el primer capítulo se evidencia los antecedentes y planteamiento del problema, la justificación y objetivos. En el segundo capítulo se encuentran los lineamientos teóricos de diversos autores como Chevallard, Sensevy, Tomasello, quienes respaldan el estudio respecto a la pregunta de investigación. En el tercer capítulo se presentan el paradigma, estrategia, diseño y enfoque de la investigación, el contexto y los sujetos a investigar, los métodos para recoger datos, tratarlos y analizarlos. En el cuarto capítulo se haya el análisis de los hallazgos y los resultados obtenidos. Finalmente, se encuentran las conclusiones de la investigación.

Como ya es sabido, el educador de párvulos debe mantener estudios continuos con el fin de perfeccionar su rol como docente, pues debe estar preparado para proponer nuevos cambios respecto a su praxis. Por esta razón, se realizó esta investigación reflexiva en base a la práctica profesional de futuras educadoras de párvulo, respecto a las condiciones temporales que el docente crea y gestiona para que el niño logre aprender (*tiempo de enseñanza*) y el tiempo efectivo que el niño utiliza y requiere para aprender (*tiempo de aprendizaje*). El propósito de esta investigación es que el practicante logre identificar momentos oportunos para intervenir pedagógicamente, ritmando el tiempo y cooperando con el párvulo para que éste alcance de manera autónoma el aprendizaje (buscando no entregarle las respuestas de forma inmediata). Con ello, se pretende invitar a docentes, estudiantes, practicantes de pedagogía y de educación parvularia, a reflexionar en un replanteamiento de las formas de enseñar y transmitir los saberes a estudiantes, en este caso a párvulos de primer ciclo, para que puedan comprenderlo, construir significados, garantizando a la sociedad la difusión de generación en generación de un conjunto de conocimientos y así asegurar una cohesión social al interior de la sociedad (Tomasello, 2007).

En vista de asegurar una educación de calidad, se han elaborado los Estándares Orientadores para la Carrera de Educación Parvularia (2012), los cuales se relacionan con la calidad profesional que los docentes reciben durante su formación superior. Tales Estándares están conformados por estándares pedagógicos y estándares disciplinarios.

En un inicio, los participantes de esta investigación reflexionaron sobre su cuestionamiento a la luz del estándar pedagógico número nueve, el cual señala que el educador "aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional" (p. 11). El docente, señala el estándar, debe además ser auto-crítico permanentemente y ser capaz de analizarse a nivel micro y macro, es decir, en su labor en aula y como participante dentro de una institución educativa. El estándar promueve características profesionales en el educador de párvulos, por ejemplo el educador:

1. Conoce el estado del arte de las buenas prácticas en Educación Parvularia en Chile y el mundo, de acuerdo con fuentes profesionales relevantes.
2. Analiza críticamente su práctica pedagógica y la de otros educadores, en función de su impacto en el aprendizaje de las niñas y niños, y propone y fundamenta cambios para mejorarla.
3. Investiga los avances y descubrimientos en los ámbitos de aprendizaje que enseña y de las prácticas pedagógicas efectivas. Para ello, selecciona y utiliza investigaciones válidas que retroalimenten sus conocimientos sobre los ámbitos de aprendizaje y la práctica docente.

De las características profesionales presentadas, esta investigación se guía por los puntos n° 2 y n° 3. Esto se relaciona con la existencia de una corriente teórica en la literatura internacional, la teoría de acción conjunta en didáctica, en la cual investigadores promueven la creación de dispositivos que dan soporte a la reflexión y modificación de las prácticas de docentes practicantes y experimentados, respondiendo a la inquietud de *forjar una nueva forma escolar* (Sensevy & Mercier, 2007; Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013). Ante esto, emerge una propuesta para entender la construcción del aprendizaje en el transcurso del tiempo, donde de manera cooperativa el docente y el alumno trabajan en torno al mismo propósito: que el estudiante sea capaz de usar el saber para actuar adecuadamente en una situación propuesta por el docente (Sensevy & Mercier, 2007). Es por esto, que han surgido en esta investigación interrogantes sobre el tema de la gestión del tiempo por parte del docente, es decir, la

gestión del *tiempo didáctico* (término ficticio que refiere a la *vida de un saber que emerge y vive* en situaciones donde docente y estudiantes lo construyen cooperativamente), el cuál es especificado en esta investigación por el *tiempo de aprendizaje* y el *tiempo de enseñanza*.

La investigación realizada, fue presentada en el V Congreso de la Formación Inicial Docente: Buenas Prácticas en el Aula; en la Universidad de los Lagos, en Osorno. El extenso de dicha presentación se encuentra en los anexos de este estudio. (cf. Anexos. p 51)

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción

En el siguiente capítulo se da a conocer la delimitación del objeto de investigación. Este capítulo se organiza en cuatro apartados: primero, se tratan los antecedentes del problema, presentando un breve estado del arte sobre el tema abordado; segundo, se da a conocer el planteamiento del problema, el cual trata sobre la gestión del tiempo que el educador *crea/genera/ofrece* para que los estudiantes construyan conocimientos; tercero, se justifica esta investigación aludiendo a la necesidad de formar educadoras atentas y reflexivas sobre su práctica pedagógica; finalmente, en el cuarto apartado se presentan los objetivos generales y específicos.

1.1. Antecedentes del Problema

En mayo del año 2015, se promulga la Ley n° 20835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia, a fin de mejorar la calidad y cobertura de este nivel educativo. Dentro de la reforma, se contempla también la carrera docente de las Educadoras de Párvulos, quienes serán evaluadas en diversos aspectos, entre ellos estaría la capacidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica, a través del Marco de la Buena Enseñanza. Pensando en preparar a las futuras educadoras en este aspecto, el CPEIP¹ (2010) ha elaborado un documento llamado Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia.

Este estudio se orienta a la luz del Estándar Pedagógico número nueve, el cual hace referencia a la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, por lo que la educadora de párvulos debe ser capaz de auto-criticarse y recibir una crítica colectiva de otros docentes, para reflexionar, analizar y proponer cambios en su labor educativa.

¿Por qué estudiantes *ad portas* de egresar como Educadoras de Párvulos focalizan su atención en la reflexión y toma de decisiones para modificar su praxis? En los 4 años de formación en diferentes cátedras, se ha mencionado como un factor fundamental el rol reflexivo del educador, la autocrítica respecto a las prácticas en aula, al quehacer pedagógico y la necesidad de estudiar continuamente para actualizar los saberes culturales, sociales, didácticos, disciplinares entre otros, estando al tanto de lo que sucede en la actualidad respecto a la educación. El perfil de egreso de Educador de Párvulos de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, señala que la educadora de párvulos al egresar: “Manifiesta capacidad crítica, autocrítica y reflexiva para procesar y manejar información, resolver problemas y/o construir sus propios conocimientos” (p. 1).

No obstante, al parecer este tema no ha sido aún desarrollado con profundidad, detectándose un vacío al que es necesario buscar primeros elementos de respuesta.

¹ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Entonces, ¿Qué aspectos podrían abordar las futuras Educadoras de Párvulos para llevar a cabo dicha reflexión y posteriormente ejecutar mejoras en el aula?

Para comenzar a dar respuesta a esta pregunta, es necesario revisar nuevamente el lineamiento del estándar número nueve de los Estándares Pedagógicos. En uno de sus puntos, señala que la educadora “investiga los avances y descubrimientos en los ámbitos de aprendizaje que enseña y de las prácticas pedagógicas efectivas. Para ello, selecciona y utiliza investigaciones válidas que retroalimenten sus conocimientos sobre los ámbitos de aprendizaje y la práctica docente” (p. 25). Como practicantes que investigan y buscan información respecto a los últimos lineamientos en el ámbito educativo, se realizan hallazgos que contribuyen a responder las interrogantes en la investigación de Masgrau & Falgás (2013), acerca de la reflexión de practicantes de pedagogía sobre sus propias prácticas.

En la investigación de Masgrau & Falgás (2013), estudiantes de pedagogía españoles reflexionan y analizan sus propias prácticas profesionales grabadas en video en diversos momentos, en cursos que van de educación infantil a educación primaria. Revisando esta investigación, se hallan algunos ejemplos: uno de ellos, trata de un estudiante que reflexiona sobre el concepto de *reticencia / expresión didáctica*, el cual refiere a guardar o esconder parte del conocimiento, esperando que el alumno encuentre y descubra la respuesta por sí solo durante su exploración (Sensevy & Mercier, 2007). El siguiente ejemplo, describe la intervención de una estudiante en práctica profesional con un nivel de 3° de primaria (8 años en promedio), y evidencia la manera en que capta el interés del grupo:

“[He observado en más de una ocasión que evitaba hacer explícito algún conocimiento (saber) para que el alumnado pudiera desarrollar sus estrategias para llegar a adquirirlo.

El ejemplo es claro:

– ¿Por qué las piezas salen negras del horno? – pregunta Hafsa.

– Ésta es una cosa, Hafsa, que todos los alfareros nos contaron muy bien. Seguro que hay algún compañero que te lo podrá explicar. ¿Quién sabe explicar esto a Hafsa? –

pregunto yo.

El practicante posterior a su relato, escribe una reflexión posterior a un autoanálisis.

“En este caso, yo no hago ninguna reflexión que suscite la respuesta que quiere obtener Hafsa, pero desvíó la pregunta hacia el resto de la clase”.

Continuación relato del alumno.

– Yo me acuerdo. Los alfareros nos contaron que, para que las piezas fueran negras, tenían que cerrar el horno y tenerlo a una temperatura de 1.000° C – dice Joel.

Continúa reflexión del practicante

Considero que es una manera de hacer ver a los alumnos que no todo el conocimiento recae sobre mí, ellos también han aprendido muchas cosas que pueden compartir con los otros. Hoy el conocimiento se comparte y se alimenta con las aportaciones de todos y todas; el maestro ya no es la única fuente de información que hay dentro del aula.] (p. 105, 106).

El practicante del ejemplo anterior, al realizar el comentario de su propia ejecución hace mención a la *reticencia / expresión*, es decir, a los enunciados que realiza a sus estudiantes dándoles más o menos información para que encuentren respuesta por sí mismos, sobre los cuales el practicante reflexiona; se cuestiona que debería haber realizado otro tipo de enunciado con la finalidad de que sean ellos quienes encuentren respuestas a sus preguntas y el practicante plantea una tarea de mejora. Finalmente, al terminar la experiencia se observa de manera integral el resultado y lo que ocurre en el proceso.

La experiencia descrita inspira el diseño de la presente investigación, para realizar una secuencia de grabaciones de actividades en aula que se parcelarán en sesiones con el fin de observar, reflexionar y analizar de manera más específica ciertos aspectos de la práctica profesional e incorporar mejoras en prácticas futuras. Desde esta

perspectiva, la investigación de Masgrau & Falgás (2013) aporta con una metodología interesante de observación de prácticas: el uso de grabaciones.

Es importante mencionar que la práctica profesional de los sujetos de estudio de ésta investigación es realizada principalmente en primer ciclo, donde los párvulos aún están en adquisición del lenguaje verbal, los tiempos de atención e intereses exploratorios varían entre un niño y otro. Además, en éste ciclo las experiencias de aprendizaje se realizan en tiempos breves, de minutos. En este sentido, y considerando todo lo anterior, surge una reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿En qué momento es pertinente intervenir durante la experiencia de aprendizaje, sin cortar de manera abrupta la exploración natural del niño? ¿De qué manera hacerlo? Frente a estas interrogantes, surge el interés de observar prácticas pedagógicas para ser analizadas y que posteriormente el practicante reformule su acción, esencialmente la toma de decisiones en torno al tiempo de acción.

A partir de esta idea de un docente que gestiona el tiempo de enseñanza-aprendizaje, emergen diversas interrogantes: ¿En qué momento debe intervenir pedagógicamente la educadora de párvulos en una experiencia de aprendizaje en Primer Ciclo de Educación Parvularia? ¿De qué manera debe hacerlo? ¿Qué debe tener en cuenta?

1.2. Planteamiento del problema

¿En qué momento intervenir en una experiencia de aprendizaje?

Para poder intervenir es vital manejar los tiempos de enseñanza-aprendizaje en aula, y no referido al cumplimiento de rutinas intentando encajar los aprendizajes en un periodo de tiempo definido, sino que proporcionando a los párvulos el tiempo necesario para la exploración, atención y curiosidad, entre otros. Entonces, ¿Cómo sería una intervención oportuna? ¿Qué implicaría una intervención en la experiencia de aprendizaje? ¿Cómo puede ser esto en primer ciclo?

En los años de formación universitaria de los sujetos de estudios de esta investigación, existen seis prácticas pedagógicas previas a práctica profesional, donde se

ha inculcado que la Educadora de Párvulos debe ser mediadora del aprendizaje teniendo como referente a Feüerstein (1997) quien plantea, basándose en Vigotsky, el concepto de *mediación*. Este concepto hace referencia a las intervenciones intencionadas y necesarias para desarrollar aprendizajes sociales.

Vigotsky construye la teoría de *modificabilidad cognitiva*, que apunta a la capacidad de mejorar los aprendizajes del estudiante mediante la *mediación oportuna*. Esto requiere de profesionales competentes con las herramientas necesarias para intervenir de manera óptima en el desarrollo del pensamiento. Plantea entonces ciertos criterios de *mediación*, teniendo como los principales: el de *intencionalidad*, *significado* y *trascendencia*; el primero alude a captar lo que se debe realizar para lograr los objetivos, el segundo a que el aprendizaje logre trascender en el tiempo, es decir que sea significativo; y el último concepto refiere a que el aprendizaje pueda ser utilizado y extrapolado a otras situaciones.

Si bien existen estos tres conceptos de *mediación*, ninguno de ellos hace referencia a reflexionar en los momentos propicios en los cuales es necesario intervenir como educador. Esto hace identificar una carencia de herramientas conceptuales que podrían permitir a los futuros educadores de párvulos a reflexionar sobre el tipo de toma de decisiones relacionadas con la gestión de un tiempo de enseñanza-aprendizaje. Se constata que estas teorías no aportan un conjunto de concepciones que sustenten una reflexión relacionada directamente a las interrogantes planteadas de esta investigación. Por esta razón, se decide tomar el marco teórico propuesto por Masgrau & Falgas, la teoría de acción conjunta en didáctica (Sensevy & Mercier, 2007; Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013; Morales, 2014) como referente para guiar la reflexión.

1.3. Justificación de la Investigación

Se es consciente de que el rol mediador de la educadora de párvulos es vital para el aprendizaje de niños y niñas. Sin embargo, es de suma importancia cuestionarse y descubrir cuál es el momento propicio para realizar estas intervenciones principalmente en primer ciclo.

Retomando lo anterior acerca del perfil de egreso, una de las competencias de la carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, hace mención a la importancia que tiene la reflexión dentro del trabajo como profesionales, debido a que así se generarán cambios oportunos en el actuar, que beneficien el proceso de aprendizaje de los párvulos y párvulas. Se espera entonces que esta investigación sea un aporte en dos ámbitos, primero para la comunidad educativa universitaria, llenando un vacío relacionado a una metodología y marco conceptual que permita a futuros estudiantes en práctica desarrollar una reflexión crítica, estructurada y sistemática. Y en segundo lugar, aportará profesionalmente a los participantes de esta investigación, satisfaciendo la necesidad y motivación de investigar y reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, pues los resultados obtenidos de la investigación permitirán una reformulación de las prácticas docentes, realizando un perfeccionamiento profesional que satisfagan las necesidades educativas de cada niño y niña.

1.4. Objetivos generales y específicos

El objetivo general que se pretende desarrollar en la presente investigación para cumplir con las preguntas de investigación es:

- ✓ Identificar orientaciones y criterios que permitan a la estudiante en práctica profesional decidir cuándo intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje con niños y niñas en primer ciclo.

Para que el objetivo general se logre, es necesario que durante este proceso la practicante reflexione y modifique los momentos en que interviene en las experiencias de aprendizaje de los párvulos.

A partir de los objetivos generales se desprenden los objetivos específicos que se requieren alcanzar:

- ✓ Identificar qué situaciones motivan a la practicante a reflexionar y hacer cambios y modificaciones en situaciones de aprendizaje.

- ✓ Proponer y perfeccionar una metodología que le permita a la practicante reflexionar y decidir cuándo intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en su práctica profesional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Introducción

Por la característica de las preguntas de investigación, y con la finalidad de examinarla con profundidad, se ha decidido utilizar fundamentalmente dos teorías ahondando en algunos conceptos relevantes de ellas. Estas teorías son: Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) (Chevallard, 1991 en Alfaro & Chavarría, 2012) y la Teoría de la acción conjunta en didáctica (Sensevy & Mercier, 2007; Sensevy, 2011 en Morales, 2014). Este capítulo se ha organizado en seis secciones:

En la primera sección se abordan dos conceptos promovidos por Chevallard (1991 en Alfaro & Chavarría, 2012) permitiendo reflexionar sobre el tiempo: El *tiempo de aprendizaje* y *tiempo de enseñanza*. El tiempo de aprendizaje es el tiempo real que requiere el niño para desarrollar, lograr y consolidar un aprendizaje. Este tiempo se interrelaciona y es condicionado por el tiempo de enseñanza, el cual refiere a las condiciones de tiempo que crea/genera/ofrece el educador para que el alumno construya los saberes, pudiendo prolongar, congelar, acortar o hacer avanzar el *tiempo de vida de un saber en co-construcción*.

En la segunda sección se exponen las definiciones de *tiempo didáctico* y *cronogénesis* (Chevallard, 1991 en Fernández, 2012; Alfaro & Chavarría, 2012). El primer concepto tiene relación con el tiempo de co-construcción del saber, es decir, el niño construye su aprendizaje y el docente coopera otorgando las condiciones para que el niño lo construya. Por su parte, cronogénesis se refiere a la distribución que hace el docente de los saberes en el eje del tiempo escolar, planificando *el qué* y *el cuándo* se enseña, durante el año, mes o día.

En la tercera sección, se presenta el modelo teórico de *juego didáctico* (Sensevy, 2007). Este modelo permite describir cómo coopera el docente y los estudiantes vistos como si fueran jugadores. Ambos ganan *si y sólo si* los estudiantes aprenden, es decir, que los estudiantes sean capaces de mostrar que pueden resolver un problema de manera autónoma, usando los conocimientos que el profesor espera que construyan/aprendan. La ventaja de este modelo es que se puede comprender una lógica interna entre los distintos elementos.

En la cuarta sección, se presenta el tema de la *atención conjunta* (Tomasello, 2007) especificada en didáctica (Sensevy, 2011 en Morales 2014), la cual es la base de una comunicación compartida en una situación de enseñanza-aprendizaje. Esto se logra a través de la focalización de las miradas y la coordinación del gesto del docente y del estudiante, permitiendo al estudiante construir cooperativamente sus aprendizajes con el educador. En esta investigación, la atención conjunta se utiliza como una estrategia intencional del practicante que le permite co-construir con el niño un saber, focalizando su atención sobre lo que debe explorar.

La quinta sección, trata la *acción didáctica* (Sensevy, 2007), la cual refiere a la acción que es *orgánicamente cooperativa* entre el profesor y el niño, donde el profesor crea las condiciones para co-construir un aprendizaje. Esto es parte esencial de los fundamentos de la teoría de acción conjunta en didáctica.

La sexta sección, trata dos conceptos expuestos por Sensevy & Mercier (2007); *contrato didáctico* y *medio didáctico*, conceptos originalmente producidos por Brousseau en la Teoría de situaciones didácticas. El primero alude a un sistema de esperas, que permite al docente y al estudiante poder interpretar, decidir y actuar conforme a un conjunto de conocimientos frente a una situación que ofrece un problema. Es decir, se trata de un sistema de conocimientos, pues los conocimientos permiten interpretar y actuar en coherencia a la situación permitiendo al estudiante resolver adecuadamente el problema. Mientras que el medio didáctico *es sobre lo cual actúa* el alumno haciéndolo aprender, en otras palabras, es el medio en el cual el párvulo trabaja para construir su conocimiento (que puede ser concreto, simbólico-oral, simbólico-escrito).

2.1. El tiempo de enseñanza y el tiempo de aprendizaje.

Las distintas agrupaciones sociales que existen en el mundo intentan transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones pertenecientes a su comunidad. La finalidad es enseñar y conservar la cultura, manteniendo y asegurando la cohesión como grupo social. Esto ocurre en distintas temporalidades que serán tratadas a continuación.

Existen varios niveles de temporalidad para transferir los saberes, desde el más macro donde se disponen en el tiempo, años de escolaridad, un conjunto de conocimientos seleccionados que se desean transmitir a las nuevas generaciones (conocimientos de la humanidad, Bases Curriculares, Planes y Programas, etc.), hasta el más micro donde existe una situación de transmisión de un conocimiento entre un educador y un educando, lo que puede durar horas, minutos, o segundos. Esta investigación se halla en el nivel más específico de transmisión de conocimientos, existiendo una relación entre el practicante y un párvulo, lo que implica una relación de co-construcción de conocimientos, donde el practicante entrega ciertos elementos de la cultura a los párvulos, favoreciendo así su desarrollo.

Estas distinciones permiten comprender el tiempo en el aula, es decir, durante la práctica del docente con sus estudiantes. A continuación, se hablará de otro aspecto del tiempo, que se relaciona con la tarea de planificación y distribución de los contenidos en el tiempo escolar.

Chevallard, investigador francés en didáctica de las matemáticas, reflexionó sobre el proceso de transmisión de saberes y conocimientos matemáticos en niveles temporales, lo que él denomina Escala de niveles de co-determinación didáctica², caracterizando este proceso a través del concepto de *transposición didáctica*. Este concepto, fue introducido en el año 1978, definiéndolo como “la transformación o cambios que sufre el saber científico para poder ser enseñado” (Chevallard, 1991, en Alfaro & Chavarría, 2012: 154), refiriéndose a las modificaciones que sufre el saber científico al ser enseñado.

² La traducción desde el francés es *l'échelle des niveaux de co-détermination didactique*.

De igual modo, Chevallard (1991 en Alfaro & Chavarría, 2012) crea niveles temporales que se basan en el tipo de saber según la amplitud del fenómeno, el conocimiento se inicia y difunde desde los científicos, pasa por decisiones de selección curricular, y finalmente llega al aula. Se presenta a continuación la distinción de los tipos de saberes permitiendo situar el nivel temporal al que pertenece esta investigación:

✓ Saber a enseñar:

§ Saber sabio: Es el conocimiento científico o evolucionado. Son aquellos conocimientos que deben saber las personas.

§ Saber que se ha de enseñar: Es el saber que corresponde a las categorías curriculares. La sociedad es quién elige cuáles son los contenidos mínimos a ser enseñados. Por ejemplo: los contenidos seleccionados y presentados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia o los Programas Pedagógicos.

✓ Saber enseñado:

§ Saber enseñado: Este nivel corresponde al profesor, quien decide cómo va a distribuir los aprendizajes esperados en el tiempo escolástico de distribución anual, mensual, quincenal, diaria.

§ Saber aprendido: Este nivel corresponde al alumno, quien da progresivamente sentido a los conocimientos que el docente espera que aprenda y que le hace construir a través de situaciones de enseñanza - aprendizaje. El saber aprendido es lo que verdaderamente aprendió el niño, lo que puede implicar igualmente un conocimiento con errores que se va modificando en el tiempo.

Los niveles presentados por Chevallard, saber a enseñar y saber enseñado, se relacionan con dos conceptos que se presentarán a continuación, el *tiempo didáctico* y *cronogénesis*.

2.2. El tiempo didáctico y la cronogénesis

El *tiempo didáctico* es una “ficción” que engloba la idea de que el saber está dispuesto en el *eje del tiempo* (Chevallard, 1991 en Fernández, 2012; Sensevy & Mercier, 2007). Es decir, se trata de la distribución de los contenidos que hace el docente en un tiempo determinado, pudiendo ser durante el año escolar, mensual, quincenal, diaria (reflejado en la planificación), esto se relaciona con el saber enseñado. De la misma forma el tiempo didáctico abarca el tiempo en el que se desarrollan las acciones de cooperación del docente y el estudiante en la co-construcción de saberes durante la experiencia de aprendizaje. Además, es la gestión estratégica que hace el docente para crear las condiciones temporales que da un ritmo a las acciones del estudiante con el fin de que éste construya sus conocimientos, lo cual se ha denominado con anterioridad como tiempo de enseñanza.

Otro concepto relacionado con el tiempo didáctico es la *cronogénesis*, la cual es definida como el origen del tiempo de aprendizaje (*cronos*: tiempo, *génesis*: origen), es decir, se relaciona con el *origen* o *creación* del tiempo didáctico. La cronogénesis se encuentra ligada con una tarea fundamental del docente, pues él decide cuánto tiempo otorgará al alumno para que construya su aprendizaje. Dicho de otro modo, el docente da *origen al tiempo didáctico* (segundos, horas, secuencia de sesiones, etc.) creando las condiciones para que el educando construya sus conocimientos. De esta manera, el docente al gestionar el tiempo didáctico o *tiempo de vida del saber* (*su nacimiento y evolución*) puede *hacerlo avanzar* cambiando de un contenido/saber a otro nuevo, o puede *retrasarlo o prolongarlo* haciendo que los estudiantes construyan, profundicen y consoliden saberes, o bien que lo desvíe, generando que el estudiante enfoque su atención en otros saberes que no estaban planificados para ser trabajados (Chevallard, 1991 en Alfaro & Chavarría 2012). Esta gestión del tiempo didáctico, posibilita o dificulta el aprendizaje, es decir, la forma que se construyen y atribuyen significados a los nuevos saberes.

Para que el lector pueda comprender estos conceptos, se plantearán tres ejemplos protagonizados por una practicante de Educación Parvularia, quien trabaja con un párvulo de un año once meses la exploración sensorial sobre un trozo de greda en una

superficie plana. Ella *espera* que el párvulo *sea capaz* de descubrir nuevas acciones al explorar y manipular el material.

✓ Ejemplo 1: “La practicante hace avanzar el tiempo didáctico”.

El párvulo está explorando la acción de aplastar la greda con la mano. La practicante observa y decide **mostrar** una nueva acción, trazando greda con el dedo en la superficie. De esta manera, la practicante **amplía** el repertorio de acciones del niño con una acción que ella espera sea aprendida. Al ser modelado, la practicante *enseña directamente* y el párvulo aprende por imitación, economizando tiempo de exploración.

✓ Ejemplo 2: “La practicante retrasa o desvía del tiempo didáctico”.

El párvulo está explorando la acción de aplastar la greda con la mano. La practicante decide preguntarle al párvulo su nombre y el de su compañero y después de algunos minutos vuelve a focalizar la atención en el trabajo sobre la greda. Con esta intervención, la practicante **desvía** al párvulo del foco principal que es la de crear nuevas acciones con el material. En consecuencia, está retrasando y desviando la atención del objeto de enseñanza principal.

✓ Ejemplo 3: “La practicante prolonga el tiempo de didáctico”.

El párvulo está explorando la acción de aplastar la greda con la mano. La practicante observa y decide **esperar**, es decir, **oculta/no muestra** la acción que desea que sea aprendida, para que el párvulo realice por sí solo nuevas acciones con el material, por ejemplo, hacer “pelotitas” con la greda. De esta manera, la practicante “crea/origina/ofrece tiempo” para la exploración y descubrimiento de nuevas acciones que ella espera sean incorporadas espontáneamente en el repertorio de acciones del niño. Este tipo de exploración podría durar varias sesiones dependiendo del tiempo de espera que el docente esté dispuesto a otorgar, por otra parte también es posible que la practicante avance lentamente el tiempo, reorientando las acciones del párvulo a través de estrategias indirectas que develen una acción a la que puede optar voluntariamente el párvulo. Al contrario, si fuera enseñanza directa, la practicante al modelar explícitamente al párvulo lograría que éste aprenda una nueva acción en un tiempo acotado.

Retomando el ejemplo 1 y 3, se puede observar que la practicante realiza acciones diferentes; en la primera decide enseñar directamente, que permite **economizar** tiempo debido a que el educando aprende una acción en poco tiempo, pero por otro lado, no asegura que el niño construya una comprensión y un significado de lo que está imitando. Mientras que en la tercera opta por observar y decide si actuar inmediatamente o no. Estas formas de intervención se relacionan con los conceptos de *expresión didáctica* (por ejemplo, mostrar una acción que desea sea aprendida) y *reticencia didáctica* (por ejemplo, no mostrar u ocultar una acción que desea que sea aprendida) que se verán en el siguiente apartado. Por lo tanto ¿Qué debiera hacer la practicante de educación parvularia? **Decir** las respuestas o **mostrar** pistas para hacer avanzar el tiempo didáctico (*expresión didáctica*), o prolongar el tiempo **callando** o **escondiendo** las ideas que tiene, para que el párvulo pueda descubrirlas por sí solas (*reticencia didáctica*) (Sensevy & Mercier, 2007; Morales, 2014).

2.3. El modelo teórico del *Juego Didáctico*

La investigación utiliza el modelo teórico de *Juego Didáctico*, ya que permite comprender y describir las acciones del docente y el alumno, donde ambos trabajan cooperativamente situándose como jugadores que deben ganar colaborativamente. Además, este modelo posee un gran énfasis sobre el estudio en el aspecto temporal de estrategias docentes (cuándo/cómo), el cual refiere al momento y modo en que el docente interviene en el aprendizaje del alumno, ya sea para hacer avanzar rápidamente o lentamente la construcción del aprendizaje del niño. El tiempo otorgado por el docente, es tiempo que el párvulo tiene para explorar el saber, experimentar sus ideas, concretar sus pensamientos, identificar errores y diseñar estrategias (tiempo de aprendizaje). El profesor por su parte, debe acompañar al alumno en su aprendizaje y decidir en qué momento y de qué manera *entrará a jugar*, orientándolo en la búsqueda de soluciones y co-construcción de saberes (tiempo de enseñanza).

El enfoque del modelo teórico de juego didáctico en sus inicios comenzó con los aspectos cognitivos, pero con el transcurso del tiempo se extendió hacia el ámbito afectivo. En este juego, el profesor y el alumno se relacionan en torno a un objeto

específico: el saber co-construido cooperativamente entre ambos, es decir, el docente colabora en la construcción del aprendizaje que hace el alumno creándole/otorgándole tiempo para que este pueda explorar, descubrir, ensayar, etc. El educando por su lado, coopera utilizando el tiempo que le da el docente para poder adquirir el saber mediante la exploración, el descubrimiento en la situación de aprendizaje, con los recursos ofrecidos.

El juego didáctico posee aspectos interrelacionados que fomentan que el alumno aprenda en colaboración con el docente. Sensevy (2007) determina siete criterios al respecto:

- a) *Juego cooperativo*: Alude a que *no* se puede concebir el juego del docente sin el juego del alumno, ya que para alcanzar la victoria es fundamental una acción conjunta y colaborativa, pues los dos son quienes ganan o pierden. La victoria significa que el alumno *se hace capaz* de resolver autónomamente un problema, utilizando un saber que el docente *espera* que construya usándolo en una situación de enseñanza y aprendizaje donde se ofrece un problema.
- b) *Juego condicional*: Hace mención a que es un juego colaborativo, donde el docente gana *si y solamente si* el alumno gana, del mismo modo, si el alumno pierde el docente también pierde.
- c) *Cláusula Proprio-Motu*: En este juego es el alumno quien construye *de primera mano* su propio aprendizaje, es decir, el educando es *responsable* de aprender por sí mismo, ya que *nadie más puede aprender por él*. Para esto, es fundamental que el profesor deje solo al alumno para que demuestre que puede actuar autónomamente usando el saber, convirtiéndose en actor principal en su propio proceso de aprendizaje.
- d) *Reticencia Didáctica*: El docente posee la información necesaria para que el alumno gane el juego. Para ganar legítimamente el juego, el docente debe **callar/esconder** información e intervenir de manera indirecta mediante pistas, acciones y preguntas para (re)orientar al alumno, sin tener que enseñar el saber

directamente. A esto se le llama reticencia didáctica. De esta manera, el profesor se asegura y garantiza que sea el alumno quien genere estrategias válidas para ganar el juego, de manera autónoma, es decir, que genere/construya un saber nuevo que le permita actuar adecuadamente. Por otro lado, el docente puede ser menos reticente y más *expresivo*, cuando entrega el saber con mayor rapidez, en ocasiones sin dar instancias para que el niño logre construir un sentido para ese saber, lo que se denomina: *Expresión didáctica*. El docente, es entonces, quien decide **decir/mostrar/callar/esconder** pistas gestionando estratégicamente la manera en que re-orientará al niño para hacerlo avanzar en la construcción de saberes.

- e) *Devolución*: En español esta palabra otorga la idea de que es el “alumno quien devuelve algo”, pero este criterio apunta a las acciones que el profesor realiza con el fin de que el alumno voluntariamente tome la decisión de entrar a participar en el juego, es decir, que *se responsabilice de hacer su parte, aprender*, enganchando con la experiencia de aprendizaje (sin perderse de ésta quedándose fuera). Livet (2002 en Sensevy & Mercier, 2007), señala respecto a la devolución que “se percibe también cómo ‘jugar en primera mano’ implica casi necesariamente ‘implicarse en el juego’ ” (p. 12). Esto hace referencia a que el alumno se responsabilice libre y voluntariamente de buscar estrategias para ganar el juego, es decir use saberes que le permitan resolver una situación que ofrece un problema o un desafío.

- f) *Institucionalización*: Es cuando el docente da a conocer pública y oficialmente a sus alumnos las ideas fundamentales que han emergido durante el proceso de aprendizaje sesión a sesión. Estas ideas fundamentales son formalizadas públicamente por el docente frente a todo el grupo clase como base para lograr otros aprendizajes, ayudando a sus alumnos a comprender que los saberes adquiridos le permitirán resolver otras situaciones que se puedan ir presentando (transferencia).

g) *Jugador y juez*: En el juego didáctico el profesor es jugador y juez. Como jugador, el participa en el juego creando las condiciones para que el alumno aprenda, pero además es juez, pues es quien declara si el alumno ha ganado o perdido. Es posible que por hacer ganar al alumno, el docente de pistas de manera directa asegurándose que gane. En tal caso, se puede decir que de alguna manera “hace trampa” para ganar, no obstante, no se puede asegurar que el alumno ha comprendido el por qué hace lo que hace para ganar.

A continuación, se presenta un ejemplo de análisis aplicando los términos teóricos respecto al modelo de juego didáctico. Imagine nuevamente la situación ya utilizada; la practicante trabaja con un párvulo de un año y medio la exploración sensorial táctil de un trozo de greda, y espera que éste sea capaz de descubrir varias formas de manipulación con el material.

1) La practicante espera observando un tiempo prudente sin intervenir, para que el párvulo realice una nueva acción a la que está haciendo con la greda como aplastar. Aquí se puede decir teóricamente que habría una acción cooperativa, ya que el practicante coopera creando/generando/ofreciendo un tiempo estimado, esperando a que aparezca una nueva acción como hacer pelotitas.

2) El párvulo pasa de la acción de aplastar, a la acción de hacer agujeros con su dedo índice durante el tiempo que la practicante le otorga. De esta manera, se puede decir que ambos ganan cumpliéndose el juego colaborativo.

3) De acuerdo al ejemplo anterior, el párvulo realiza acciones autónomas, sin la intervención del practicante, donde el niño es quien toma la responsabilidad de manera libre y voluntaria. Esto caracteriza la cláusula *Proprio Motu*.

4) La practicante dice a Mateo: “Mira lo que está haciendo Juan, está haciendo pelotitas con la greda”. El párvulo observa la acción de Juan y cambia su repertorio de acción, realizando pelotitas. Se evidencia que la practicante interviene en la experiencia de Mateo utilizando una estrategia indirecta para *influnciar/(re)orientar* la decisión del

niño. En este caso la estrategia indirecta usada se llamada “habla paralela”³ (Kaiser & Hancock, 2003 en Chile Crece Contigo, 2015) donde la practicante describe verbalmente la acción que realiza Juan, para que Mateo focalice su atención en él.

5) La practicante al observar que el niño no se incorpora en la experiencia, lo toma de sus manos colocándolas sobre la greda. Se puede decir teóricamente que la practicante *hace devolución* directa haciendo que el párvulo entre al juego, introduciendo sus manos en la greda para que participe. Se puede precisar además que se estaría ganando el juego *haciendo trampa*.

6) Al momento del cierre de la experiencia de aprendizaje, la practicante verbaliza frente a los párvulos: “¿Recuerdan lo que hizo María? ¡Con la greda hizo pelotas! y luego las aplastó con su mano”, haciendo los gestos con sus manos. De esta manera, se observa que la practicante destaca lo que realizaron algunos de ellos para comunicar lo aprendido (difunde la información). El hecho de que el practicante declare “¡Con la greda hizo pelotas! y luego las aplastó con su mano”, mostrando el gesto de aplastar la greda con sus manos, puede ser interpretado teóricamente como una acción de institucionalización.

7) La practicante dice Mateo: “Mira lo que está haciendo Juan, está haciendo pelotitas con la greda”. El párvulo observa la acción de Juan y cambia su repertorio de acción, realizando pelotitas. La practicante dice: “Que lindo lo que estás haciendo, lo haces muy bien”. Ante esto, se evidencia teóricamente el doble rol del docente. Por un lado, participa dentro del juego como **jugador**, pues reorienta e influye en la acción del educando (dice: “Mira lo que está haciendo Juan, está haciendo pelotitas con la greda”). Por otro lado, se puede interpretar su faceta de **juez**, al declarar “lo haces muy bien”, pues tiene la facultad de declarar ganador al párvulo.

³ Es una de las estrategias naturalistas, donde el adulto verbaliza las acciones que el párvulo está realizando en ese momento. Esta permite que los niños centren su atención en el lenguaje. Otras de estas estrategias es la auto-conversación: la cual consiste en que el adulto verbaliza la acción que él mismo realiza en ese momento, es decir, hablar de lo que “yo” hago.

2.4. La atención conjunta

La *atención conjunta* según Tomasello (2007), apunta al conjunto de nuevas conductas tríadicas que “incluyen la coordinación de sus interacciones con los objetos y las personas, la que se da por resultado un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o acontecimiento que concita su atención” (p. 77). Esto 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 significados comunes en torno al objeto en cuestión. La capacidad de atención en el objeto se consigue a partir de los nueve meses de edad, pues anterior a esto el hecho de compartir el mismo objeto de atención suele ser mera coincidencia. Que dichas conductas de atención aparezcan cercanas al año de edad coincide además con las habilidades simbólicas y la concepción que tiene el niño de sí mismo, pues se considera un *ser intencionado* al igual que el adulto. Según Tomasello (2007), la utilización de gestos deícticos (emplear los dedos ya sea para apuntar, mostrar, etc.), imperativos y/o declarativos (decir al niño: “mira”) se relacionan claramente a la atención conjunta puesto que el niño busca “compartir la atención con el adulto” (p. 85), realizando así un acto comunicativo propio del ser humano y pasa a ser un ser activo y directivo, es decir que realiza gestos, sonidos y movimientos con afán comunicativo y responsivo.

En resumen, la atención conjunta, especificada en didáctica (Sensevy, 2011 en Morales, 2014) aporta al docente la posibilidad de coordinar sus acciones con las acciones del niño, en el tiempo y el espacio, a través de la observación y atención sobre un objeto de aprendizaje. Esto lo puede aprovechar para crear significados compartidos en torno a ese objeto de aprendizaje. Como docentes de la educación inicial es fundamental orientar y focalizar la atención de los párvulos, es decir, usarla como estrategia para co-construir conocimientos y habilidades, así como desarrollar el lenguaje verbal.

2.5. ¿Qué es la *acción didáctica*?

Hasta ahora se han revisado algunos conceptos teóricos que han permitido al lector introducirse en ideas que especifican el tiempo. Se ha hablado de tiempo de enseñanza y tiempo de aprendizaje, donde el primero refiere a las condiciones de tiempo que crea el docente para que se desarrolle el aprendizaje de los educandos. Mientras que el tiempo de aprendizaje es el *ritmo efectivo* que requiere el alumno para construir ciertos saberes sobre el tiempo que le ofrece el profesor. También se ha presentado el concepto de tiempo didáctico, donde el docente es quien dispone los contenidos que se enseñarán en un tiempo determinado. Como se recordará, este concepto se encuentra ligado a la *cronogénesis* que se define como el origen del tiempo del saber. En este sentido, es el docente quien administra de manera estratégica el tiempo, creando las condiciones para que sus estudiantes puedan aprender, es decir, que ambos ganen el *juego didáctico*. Se recuerda que, en este juego, se gana si el niño demuestra lo aprendido de manera autónoma. Otra estrategia para el docente es el uso intencional de la *atención conjunta didáctica*, el cual puede emplear para (re)orientar la atención del niño hacia un foco común con la finalidad de construir significados compartidos.

Todo esto se enmarca dentro de la acción didáctica, la cual es definida por Sensevy (2007) como “lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende” (p. 6). La acción didáctica posee una característica fundamental, en primer lugar, se debe considerar como una *acción conjunta*, es decir, una construcción cooperativa del conocimiento en el que el profesor colabora con la acción de aprender del estudiante otorgando/creando/ofreciendo las condiciones necesarias para que esto suceda. Como también, cooperar utilizando estrategias para construir con sus estudiantes significados compartidos en torno a un conocimiento al explorar un recurso, por ejemplo, focalizando la atención del niño en dicho recurso (atención conjunta en didáctica). Es ahí que el niño va a cooperar, a su vez, focalizando la atención sobre lo que el docente *espera* que aprenda.

2.6. Contrato didáctico y Medio didáctico

Para que el lector pueda comprender los conceptos de *contrato didáctico* y *medio didáctico*, se presentarán dos ejemplos que serán argumentados y explicados a continuación.

El docente le entrega al párvulo de 1 año aprox. una bandeja que contiene: una cuchara, un recipiente con arroz y otro recipiente vacío⁴. Él **espera** que el niño aprenda a trasvasiar el arroz con una cuchara hacia el otro recipiente. El párvulo toma la cuchara, la introduce en el arroz, la levanta y la mantiene en posición vertical, por lo que el arroz cae antes que llegue al otro recipiente. Luego de dos intentos, el párvulo deja la cuchara, toma el recipiente lleno de arroz con la mano y lo trasvasija en el recipiente vacío.

El niño *sabe* tomar y levantar la cuchara, lo que *no sabe* es poner horizontalmente la cuchara para llevar el arroz de un recipiente a otro, siendo esta acción la que espera el docente que aprenda. Otra cosa que el niño *sabe* es tomar el recipiente y darlo vuelta para que caiga el arroz.

Lo que *sabe* el niño, es decir los conocimientos que domina y aplica, es lo que interpretaremos como “sistema de conocimientos previos” (Sensevy, 2011, en Morales, 2014). Aprender cómo disponer la mano para trasladar efectivamente el arroz con la cuchara, es el conocimiento nuevo que en teoría tiene que construir e integrar el párvulo en su “sistema de conocimientos previo”, actualizándolo, es decir ampliando sus conocimientos. Este sistema de conocimiento es lo que se denomina *contrato didáctico* (Sensevy, 2011 en Morales, 2014), y es también lo que el docente *espera*, pues su intención es que el niño sea capaz de utilizar el nuevo conocimiento.

⁴ Ejemplo extraído de los resultados de investigación DI de iniciación PUCV: “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” (Etapa 1), a cargo de la profesora Grace Morales de la Escuela de Pedagogía, Educación Parvularia.

El contrato didáctico es el “Conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro” (Brousseau, 1980, en Sensevy & Mercier, 2007: 1). En el ejemplo, se interpreta como *espera* a la intención del docente de hacer aprender a cómo usar la cuchara para trasladar el arroz de un recipiente a otro al entregarle al niño la cuchara, los recipientes y el arroz. En el caso del niño, se ve la espera cuando toma la cuchara intentando trasvasijar el arroz al recipiente. Se podría decir que el niño espera que esto funcione, pero al no funcionar, pues no ha construido aún el conocimiento necesario sobre el movimiento de su mano, decide usar un conocimiento anterior (de su sistema de conocimientos previos), que es tomar el pote con la mano para darlo vuelta completamente en el otro recipiente, esperando que esto si funcione. Si hubiese descubierto girar la cuchara horizontalmente y lo hubiese usado, se podría haber dicho, desde una perspectiva teórica, que el párvulo habría cumplido con la espera del docente, aunque no lo hubiese hecho conscientemente.

A partir del ejemplo anterior, se puede señalar que es necesario que el practicante proporcione al párvulo los objetos a explorar para aprender, como la cuchara, el recipiente vacío y el recipiente con arroz. De esta manera, el docente crea las condiciones necesarias para que el niño sea capaz de aprender una nueva acción, como es la de trasvasijar el arroz de un recipiente a otro. El conjunto de la situación (trasvasijar arroz con cuchara) y los objetos (cuchara, recipientes...) se le llama *medio didáctico*.

Brousseau (1998, en Morales, 2014) define clásicamente el medio didáctico como “todo aquello que actúa y tiene un efecto sobre el aprendizaje del alumno y todo aquello sobre lo cual el alumno puede actuar o producir un efecto” (p. 2).

Este medio didáctico forma parte de la situación que ofrece al niño un problema, quien explorará (estudiará en el caso de los estudiantes más grandes) y construirá un conocimiento en/durante la acción (o en la reflexión) con el medio explorado. Esto quiere decir, que el niño levantará/construirá conocimientos e ideas a partir de la experiencia con el medio didáctico. En el caso de estudiantes más grandes, se puede valorar el error como medio de aprendizaje, pues el estudiante aprende de sus aciertos y errores, descubriendo diversas soluciones y construyendo nuevos conocimientos que

serán adquiridos y aprendidos por los niños; y quedará en su memoria cognitiva a largo plazo.

2.7. Vuelta a la pregunta de investigación.

Todo lo anterior tiene estrecha relación con la pregunta de investigación ¿Es legítimo intervenir? Para esto, la respuesta podría ser NO, pues podría haber una intención pedagógica, donde el niño y la niña sean los protagonistas de su propio aprendizaje, donde el adulto no interviene en sus diferentes formas de pensar, ni de imaginar o resolver problemas. Por el contrario, si la respuesta fuese SÍ, entonces ¿Cuándo se debería intervenir? ¿Cuánto esperar para intervenir?, pues no se desea crear brechas entre estudiantes, debido a que, por su singularidad, niveles de desarrollo y diferentes ritmos de aprendizajes, unos avanzan más rápido que otros (Mineduc, 2001). Por lo tanto, el fin es asegurar y garantizar que todos los niños se desarrollen en tiempos no muy dispares. Entonces, ¿Cuánto tiempo esperar para intervenir: un día, dos semanas, tres meses, un año? ¿Con qué intención se decide intervenir?, ¿Cuál es la intención que hay detrás de la intervención?... Son preguntas que constantemente invaden el pensamiento de los miembros de esta investigación para realizar una mejor labor educativa con los párvulos.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Introducción

Este capítulo presenta la metodología de esta investigación y se organiza en cinco secciones:

En primer lugar, bajo el título de “Tipo de investigación y método” se introducen los supuestos teóricos, paradigmas y criterios de validez sobre los que se funda esta investigación.

En segundo lugar, se precisa en “Contexto y sujetos de investigación” los participantes que formaron parte de este estudio.

En tercer lugar, el “Diseño de investigación” detalla la concepción y elaboración del dispositivo sobre el que se estructura la reflexión y análisis de prácticas pedagógicas relacionadas con la pregunta de investigación.

En cuarto lugar, en “Técnicas de Recogida y Tratamiento de datos” se describen los instrumentos y procedimientos utilizados en la recogida de información, el tratamiento para convertir estos datos en “observables” y la manera en que se organizan estos “observables” en herramientas metodológicas para que puedan ser analizados.

En quinto lugar, en “Procedimientos” se explican dos niveles que son abordados en el análisis de datos.

3.1 Tipo de investigación y método de investigación

La búsqueda de elementos de respuesta a la pregunta de investigación, requiere una base de evidencias que garantice un análisis crítico de la práctica docente. En relación a ello, y en vista de responder la pregunta de investigación: “¿En qué momento la practicante de educación parvularia debe intervenir para intencionar el desarrollo de un aprendizaje en niños y niñas de primer ciclo de Educación Parvularia?”, se ha seleccionado el uso de herramientas conceptuales de la teoría de la acción conjunta en didáctica (Sensevy & Mercier, 2007). Dicha teoría se enmarca en el *paradigma de acción conjunta*⁵, que puede inscribirse en ciertos casos en metodologías cualitativas y en otros en metodologías cuantitativas; se sirve entonces de herramientas y procedimientos similares a las inscritas en dichas metodologías con el fin de lograr un análisis efectivo de la acción docente, buscando comprender la lógica de la práctica de los agentes. En esta perspectiva, utiliza un paradigma metodológico clínico (Foucault, 1963 en Morales, 2014) – indiciario (Ginzburg, 1987 en Morales, 2014) renovado, utilizando herramientas metodológicas que conforman sistemas que reúnen textos-imágenes-sonidos (Sensevy, 2011 en Morales, 2014), en el caso de este estudio se usa el video, el diario del profesor, entre otros. Lo mencionado anteriormente se explica a continuación.

Lo clínico se refiere a la manera que los practicantes de medicina aprenden, “al pie de la cama del enfermo”, observando, articulando y construyendo, a partir de signos (ellos mismos reenvían a síntomas), una configuración que permite interpretarla como una enfermedad. En el caso de los investigadores en didáctica, ellos no pueden *tratar directamente* los fenómenos, es necesario reconstruirlos, es decir, reconstruir los eventos de una historia a partir de la articulación de evidencias recogidas, tales como los gestos, acciones, palabras, escritos, etc. Al configurar dichos indicios, pues aislados no permiten comprender nada, el investigador busca componer un “cuadro” que haga

⁵ El paradigma de acción conjunta la cual es abordada en otras disciplinas tales como las ciencias cognitivas (principalmente los estudios de Csibra y Gergely, citados en Morales 2014), la filosofía (principalmente los trabajos de investigación sobre la filosofía de la acción y la teoría de la mente de Pacherie citados en Morales, 2014).

“revivir” los fenómenos que desea estudiar. En efecto, los indicios/elementos configurados logran así un estatus de “observables” permitiendo con ello la posibilidad de analizar para comprender el “sentido” de las acciones (Leutenegger, 2009, en Morales, 2014).

Para lograr esto, se utiliza en esta investigación el “filme de estudio” (Sensevy, 2011 en Morales, 2014). Se trata de una grabación en video que capta los diálogos, gestos y acciones de los sujetos estudiados, practicantes y educandos, los cuales son elementos potenciales que permitirán al investigador reconstruir eventos observables.

En esta investigación la reconstrucción de eventos se sirve de un dispositivo experimental, el cual tiene por hipótesis un cambio y mejora en las prácticas relacionadas con la gestión del tiempo por el practicante de Educación Parvularia. Dicho dispositivo contempla tres sesiones, basado en una misma planificación que va variando esencialmente en cuanto al rol del practicante, sus decisiones y estrategias. Son las instancias de análisis entre sesión y sesión que aportarían un movimiento a la reflexión, llamado movimiento deweniano en un tipo específico de investigación basado en diseño, llamado ingenierías cooperativas: comprender para transformar para comprender para transformar... (Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013 en Morales, 2014). Este tipo de dispositivo contiene una idea de *crítica* a la enseñanza, pero no se queda sólo en la crítica, pues busca reflexionar en *qué* y *cómo* el docente debería cambiar o modificar. Más allá de la crítica, se conciben dispositivos como las “ingenierías cooperativas” pues se busca proponer una nueva manera de ver la investigación en educación en vista de un proyecto mayor que es el de “reconstruir la forma escolar” (*Ibid.*).

En base a esta epistemología se desarrolla una metodología de investigación, que tiene por finalidad ofrecer un soporte riguroso, sobre el cual el practicante de Educación Parvularia, pueda construir un análisis crítico de su práctica docente, especialmente sobre su toma de decisiones, respecto a cuándo intervenir buscando mejorar el tipo de intervención.

El presente estudio tiene ciertas características de tipo cualitativa las cuales se explicitan a continuación. Se rescata el hecho que se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, y también; lo hace del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales. Las historias personales son formas de acción social con sentido, construidas en circunstancias concretas cuya realización tiene cabida en determinados contextos y organizaciones, ocupando un lugar relevante entre las diversas formas en las que se lleva a cabo la vida cotidiana (Atkinson, 2005 en Vasilachis, 2006). Entonces, desde esta perspectiva, en esta investigación se considera fundamental la contextualización, situando los procesos reflexivos y de decisiones de modificaciones de la praxis del educador practicante. En efecto, se comparte con la investigación cualitativa el que se interpreta a las personas de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. De igual modo, trata de comprender dichos contextos y sus procesos; y explicarlos recurriendo a la causalidad local.

Acorde a lo presentado en la problemática y el marco teórico, la originalidad de ésta tesis se funda sobre la proposición de nuevas evidencias acerca de un tema poco conocido: la gestión del tiempo enseñanza-aprendizaje por el practicante en Educación Parvularia en primer ciclo de Educación Parvularia. Se recurre a la investigación cualitativa cuando se sabe poco acerca de un tema, cuando el contexto de investigación es comprendido de manera deficiente, cuando los límites del campo de acción están mal definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado (Morse, 2003 en Vasilachis, 2006.).

Los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales. Los métodos cualitativos pueden ser empleados para evaluar, documentar mecanismos de cambio micro-analíticamente y para registrar transformaciones estructurales en la sociedad. (Morse, 2005. en Vasilachis, 2006).

Ciertas características son similares a la “investigación acción”, pero no completamente. Entre las similitudes está el requerimiento de un trabajo en espiral de ciclos, que incluye: planear, actuar, observar y reflexionar; lo que posibilita la generación de conocimientos para resolver problemas y contribuir en el aprendizaje profesional. Esto se relaciona con lo estipulado por Elliott y Ebbutt (1983 en Angulo, 1990), al mencionar que el proceso de investigación acción proporciona el fortalecimiento de la competencia de juicio y reflexión de los participantes, además del conocimiento profesional. De igual modo, Carr y Kemmis (1986 en Angulo, 1990), indican que la investigación acción es un tipo de indagación auto-reflexiva que se efectúa por los participantes en situaciones sociales, con el fin de mejorar las propias prácticas. Una diferencia mayor puede ser entonces, el que esta investigación se inscribe en paradigmas (re)construidos en función de problemáticas didácticas sobre la acción, intención y lógica de las prácticas docentes.

En cuanto a los criterios de validez, en vista de que esta investigación sea considerada legítima, se consideraron ciertos criterios extraídos de la investigación acción (Maureira & Montecinos, 2014). Algunos semejantes a los criterios de investigaciones de tipo clínico-experimental presentados por Leutenegger (2009 en Morales, 2014):

- ✓ Validez de proceso: Utilizando como evidencia de recolección de datos el “filme de estudio” y el diario del profesor, *se reduce el nivel de incertidumbre* y permite una observación más objetiva de la realidad: por una parte el video presenta la realidad de manera visual y la ejecución de las acciones, mientras que por el otro lado el diario del profesor explicita la razón de las acciones realizadas. *Se trata de una triangulación*, que permite observar desde variadas aristas sin mostrar la realidad desde una sola perspectiva, contribuyendo a la reducción de la incertidumbre y subjetividad en la interpretación.
- ✓ Validez catalítica: A través del diario del profesor, donde las estudiantes practicantes documentan todo aquello que evidencie sus procesos, *se reorientan las prácticas pedagógicas a fin de transformar la realidad*, sin embargo es vital que los sujetos sean autocríticos, siendo esto un catalizador para la reorientación de la práctica.

- ✓ Validez dialógica: A través del diálogo entre pares en lo que se denomina *reunión de validación*, los investigadores reflexionan y el practicante reflexiona sobre su praxis. En esta investigación esto es alcanzado con dos tipos de análisis, el “autoanálisis” (individual) y el “análisis cruzado” (entre pares), los cuales son técnicas propias del paradigma seleccionado.

3.2. Contexto y sujetos de investigación

En el siguiente apartado se presenta un resumen de información básica de los sujetos de estudio. La siguiente tabla presenta una síntesis de datos de los participantes del estudio.

DATOS	Practicante 1	Practicante 2	Practicante 3	Practicante 4	Practicante 5
Edad	21 años	27 años	22 años	21 años	21 años
Número de prácticas pedagógicas	Siete prácticas pedagógicas	Siete prácticas pedagógicas	Cinco prácticas pedagógicas	Siete prácticas pedagógicas	Seis prácticas pedagógicas
Año de ingreso a la carrera	2014	2014	2014	2014	2014
Jardín Infantil & Ciudad	Jardín Infantil Burbujita, Valparaíso	Jardín Infantil y Sala Cuna Mi Pequeño Puerto, Valparaíso	Jardín Infantil Burbujita, Valparaíso	Jardín Infantil Burbujita, Valparaíso	Jardín Infantil y Sala Cuna Mi Pequeño Puerto, Valparaíso
Nivel educativo.	Sala cuna mayor	Sala cuna menor	Sala cuna mayor	Sala cuna mayor	Sala cuna menor

Edades de los niños y niñas del nivel	1 año 7 meses a 2 años	6 meses a 1 año 5 meses	1 año 7 meses a 2 años	1 año 7 meses a 2 años	6 meses a 1 año 5 meses
Cantidad de niños en el nivel	16 niños y niñas	20 niños y niñas	16 niños y niñas	16 niños y niñas	20 niños y niñas

Tabla n° 1

A modo de contextualizar la tabla n°1, se observa que son cinco practicantes de Educación Parvularia, sus edades fluctúan entre 21 y 27 años, todas ingresaron el año 2014 a la carrera de Educación Parvularia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y han ejercido al menos cinco prácticas pedagógicas. De las cinco practicantes, P1 y P2 se encontraban insertas en un nivel de primer ciclo, P3 no se encontraba con un centro de práctica, mientras que P4 y P5 estaban realizando prácticas en niveles de segundo ciclo. Ante esta situación, P3, P4 y P5 debieron integrarse a un grupo de primer ciclo para la realización de una experiencia de aprendizaje.

➤ Criterios de selección de participantes:

Para efectos de este estudio se eligieron a dos de cinco practicantes descartándose a las demás para presentar sus estudios de caso. Estas dos practicantes seleccionadas cumplían con los siguientes criterios:

- ✓ Estar inserta en un nivel de primer ciclo.
- ✓ Conocer a los párvulos y al equipo de aula.
- ✓ Tener conocimiento respecto a los aprendizajes previos, gusto, necesidades, intereses, habilidades y aspectos a potenciar del grupo de niños.
- ✓ Existencia de un vínculo afectivo con los párvulos.
- ✓ Haber desarrollado un ciclo de tres sesiones grabadas.

Estos criterios son relevantes, ya que en niveles de primer ciclo, es fundamental desarrollar y potenciar el apego entre los niños y el contexto más micro que lo rodea. Además, sólo dos de las practicantes lograron cumplir el ciclo de tres sesiones grabadas.

Son por estas dos razones que de las cinco practicantes (P1, P2, P3, P4 y P5), solo se seleccionaron a P1 y P2. Especialmente porque ambas podían advertir las características de cada párvulo, sus necesidades, sus gustos, sus habilidades, etc. basándose en la posibilidad de relacionarse estrechamente de manera afectiva (Mineduc. 2007.). Por consiguiente se presentan los casos de P1 y P2, mientras que los casos de P3, P4 y P5, se registran las evidencias de sus sesiones en los anexos del estudio

El trabajo de titulación tuvo una duración de 9 meses, que corresponde desde la primera semana de marzo hasta la tercera de noviembre, donde en un principio se realizaron reuniones para organizar dicho trabajo, además de confeccionar la calendarización durante el año de trabajo (cf. Anexo 7. Carta Gantt) que incluyen las reuniones de las problemáticas planteadas, marco teórico y marco metodológico. Asimismo se organizaron diversos días para enviar solicitud de autorización a los directivos para la ejecución de las grabaciones, finalizando con reuniones y análisis de casos.

3.3. Diseño de Investigación

Para llevar a cabo este proceso de investigación, se ha diseñado un dispositivo con el fin de sostener la reflexión y dar puntos de apoyo a la toma de decisiones del practicante, se inspira fuertemente en los siguientes elementos:

- ✓ La manera de concebir una secuencia de sesiones con una estructura muy semejante a las “ingenierías cooperativas” francófonas o las lecciones japonesas (Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013 en Morales, 2014). Dichos diseños metodológicos tienen como puntos en común una planificación que es ejecutada, la sesión es grabada para un análisis posterior de la cual emergen nuevas orientaciones para modificar y mejorar las líneas de acción planificadas. Luego, el ciclo se repite con una nueva ejecución, y así. Estas grabaciones en video permiten respaldar, documentar y evidenciar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas.

- ✓ El uso del “diario del profesor”, Jarpa (en prensa) señala que es una herramienta que se ha adaptado y es utilizada por el practicante al finalizar la sesión para registrar lo que le ha ocurrido y las razones de sus decisiones (Morales, 2014). Lo que permite visibilizar las intenciones del docente.

- ✓ Los tipos de análisis usados son los siguientes: “Análisis descriptivo de la semántica familiar de la acción” (Análisis descriptivo de las evidencias que no emplea lenguaje teórico), “Análisis de los lenguajes de modelos” (Análisis sobre las evidencias descritas interpretando con conceptos teóricos), “Auto-análisis” (Análisis las evidencias descritas hecho por el propio practicante) y “Análisis cruzado” (Análisis del material descrito entre el practicante y sus pares). Este entramado de análisis permiten la revisión de evidencias, la configuración de indicios para construir un “cuerpo” o corpus de elementos observables dispuestos para que los practicantes puedan analizar sus propias prácticas docentes.

- ✓ El estudio de caso, pero con especificaciones que lo distinguen del caso de estudio en metodología cualitativa, ya que se busca observar una dinámica “fina” de modificaciones de ciertos elementos de la práctica de enseñanza que se producen en el tiempo (Leutenegger, 2009 en Morales, 2014). Se le conoce como “Estudio de caso de sistemas didácticos” pues se estudia la interrelación de tres sistemas definidos, el que enseña, el que aprende, y lo que es enseñado y aprendido (docente, educando y saber). La interrelación de las acciones de los tres sistemas son estudiados con un marco teórico definido por el modelo teórico de juego didáctico (cf. 2.3. El modelo teórico del Juego Didáctico, página 27).

Referente al estudio de caso, se eligió mantener la propuesta de Leutenegger (2009 en Morales, 2014), ya que las especificaciones son adecuadas al plano epistemológico de la teoría de la acción conjunta. Pero, efectivamente, existen otras perspectivas con las que se comparten aspectos semejantes pero con énfasis o sutilezas

que no se ajustan completamente a la manera de abordar la problemática tratada en este estudio. Por ejemplo, León & Montero (2015) expone dos tipos de perspectivas: el estudio de caso desde la perspectiva tradicional y el estudio de caso de la perspectiva cualitativa. La primera de éstas utiliza un solo caso, es decir, define de forma detallada las características de un individuo en condiciones determinadas. La segunda perspectiva tiene como característica que el investigador realiza un estudio profundo de los sujetos interpretando desde su punto de vista, por lo que se trata de un estudio de índole personal. Por otra parte, Stake (1995 en Simons, 2009; León & Montero, 2015) hace referencia a tres tipos de estudio de casos: Intrínseco, Instrumental y Múltiple. El estudio de caso de tipo Intrínseco, apunta a que el investigador es quien escoge un caso que ya está dado por una problemática. El estudio de caso Instrumental, es aquel en que el investigador encuentra un objetivo relevante dentro del caso que se estudia, por lo que se transforma en un instrumento dentro de la misma investigación. Por su parte, dentro del estudio de caso colectivo (múltiple) el investigador selecciona diversos casos para estudiarlos bajo una misma temática.

A continuación, se describe el detalle del dispositivo utilizado en esta investigación.

Es importante que cada uno de los sujetos de estudio, es decir, cada practicante, planifique una experiencia de aprendizaje que esté contextualizada al primer ciclo y a las necesidades e intereses del nivel educativo. La experiencia a ejecutar es grabada con una cámara, con el fin de registrar los momentos en que la practicante realiza una intervención pedagógica con los párvulos, abriendo nuevas miradas que les permite [a las practicantes] plantear consecuencias frente a tales acciones (Masgrau & Falgás, 2013). Para visibilizar las intenciones de la toma de decisiones del practicante durante la sesión se utiliza el diario del profesor, que lleva el sujeto de estudio, en el cual recoge sus impresiones y decisiones finalizada la sesión.

El siguiente paso es transcribir los datos recogidos del fragmento del vídeo seleccionado, describiendo las intervenciones que se realizaron durante la experiencia de aprendizaje (análisis descriptivo sin lenguaje teórico), para preparar la evidencia sobre la cual se construirá un análisis y una reflexión de las intervenciones estudiadas. Se trata concretamente de elaborar una sinopsis que delimita y organiza el continuo del

video en “episodios” identificables (haciendo marcas temporales y dando origen a rangos de diferentes duraciones).

Es durante una reunión con todas las practicantes que se revisa el material filmado, se selecciona un episodio y se realiza el proceso de análisis reflexivo, respecto a sus propias acciones y prácticas en el aula. Se posibilita una reflexión a dos niveles, personal y colectiva, “autoanálisis”, se trata del propio análisis de la practicante, y “análisis cruzado”, entre el practicante en cuestión y las otras participantes del grupo de investigación (Sensevy, 2011 en Morales, 2014).

Finalmente, a partir del resultado de dichos análisis se generan ciertas conclusiones que sirven como nuevas orientaciones para mejoras y/o transformaciones en las prácticas educativas de la practicante y de las practicantes. Esto queda evidenciado en la modificación de la planificación inicial, específicamente en las estrategias de acción que la practicante considerará para orientar su toma de decisiones en la intervención con sus párvulos.

A continuación, se presenta un resumen de los pasos de la estrategia diseñada:

1. Se elabora una planificación de experiencia de aprendizaje.
2. Se realiza la sesión de grabación de la situación de aprendizaje en aula.
3. El practicante escribe en el “diario del profesor” los pensamientos y decisiones que tomó al llevar a cabo sus intervenciones durante la experiencia de aprendizaje.
4. Se analiza el video completo, la practicante a cargo de la experiencia de aprendizaje, realiza una sinopsis fragmentando el video (una síntesis de eventos de toda la grabación) en vista de identificar “episodios” (la intervención es definida por una interacción practicante/párvulo). También elabora una intriga didáctica, herramienta en la que por un lado se presenta la contextualización de la sesión (nivel educativo, aprendizaje esperado, número de niños presentes, disposición espacial, modalidad de trabajo – individual, pequeños grupos, otro).

Por otro lado, se narra lo que está ocurriendo, declara el material usado por tratarse del soporte para el aprendizaje.

5. El grupo de practicantes realiza una selección de un “episodio” para ser analizado en base a la problemática a investigar. Durante la selección se genera un primer análisis y aparecen las primeras orientaciones para modificaciones posteriores.
6. Una de las practicantes realiza una “tira didáctica” del episodio seleccionado, que es semejante a un fotograma, en el que se pueden articular gestos, al que se le agrega diálogo como en los comics, y se inserta el tiempo para dejar en evidencia el tiempo transcurrido entre un momento a otro.
7. Se transcribe lo que sucedió con una descripción muy acotada (análisis de la semántica familiar de la acción). Se trata de un análisis descriptivo donde no se utiliza ningún término teórico, el énfasis es comprender lo que ocurre con exactitud, identificar acciones conscientes o inconscientes y visibilizar explícita y públicamente las razones de las decisiones tomadas, o bien las consecuencias de ciertas acciones espontáneas.
8. En segunda instancia (de auto-análisis y análisis cruzado), el grupo de practicantes reunido realiza un análisis reflexivo (uso del análisis de los lenguajes de los modelos), usando los conceptos teóricos para interpretar y comprender lo observado, sacan conclusiones, toman decisiones en conjunto para modificar y perfeccionar las estrategias y orientaciones del practicante para tomar decisiones sobre la gestión del tiempo de sus intervenciones para la siguiente sesión.
9. Finalmente, el practicante afina su planificación, es decir explicita mejor las estrategias que le ayudarán a modificar y reorientar su rol en aula, en base a su quehacer y propia experiencia de práctica.

10. Se vuelve a reiniciar el mismo ciclo desde el punto 2.

Toda esta secuencia y sus respectivos ciclos fueron realizados por cada una de las cinco practicantes, pero se seleccionaron sólo dos estudios de caso para este informe como se señaló anteriormente.

3.4. Técnicas de Recogida de información y Tratamiento de datos

A continuación, se describirán los procedimientos de la recogida de datos y el tratamiento de los mismos. Se trata de la manera que dichos datos son convertidos en “material examinable” para el investigador, es decir, se prepara la evidencia dándoles un estatus de observable sobre el cual se fundará el análisis, la reflexión pedagógica y la modificación de intervenciones pedagógicas del practicante.

3.4.1 Técnicas de recogida de información

Para estudiar las intervenciones pedagógicas, principalmente aquellas relacionadas con la construcción intencionada del tiempo didáctico por el educador (*cronogénesis*), la información es recogida a través de los siguientes instrumentos:

- ✓ Grabaciones de situaciones en aula mediante el recurso del vídeo:

Se recoge información audiovisual que muestra lo que sucede durante la situación en aula, las acciones del profesor y aquello que realiza el niño. Se realizan tres grabaciones por alumna en práctica en primer ciclo. Las grabaciones de video fueron realizadas con un video film manipulada por una practicante auxiliar, mientras la otra estudiante realiza la experiencia de aprendizaje. Luego de la segunda instancia de grabación, se determina añadir la grabación de audio para reducir la pérdida de información auditiva.

La siguiente tabla n° 2 presenta las fechas y la extensión de las grabaciones de video.

	Practicante 1	Practicante 2
Fechas sesiones	Sesión 1: 13 de Junio, 2017. Sesión 2: 19 de Julio, 2017. Sesión 3: 4 de Octubre, 2017.	Sesión 1: 7 de Junio, 2017 Sesión 2: 4 de Septiembre, 2017 Sesión 3: 26 de Septiembre, 2017.
Tiempo de grabación	Sesión 1: 7 minutos, 58 segundos Sesión 2: 13 minutos, 1 segundo. Sesión 3: 7 minutos, 2 segundos.	Sesión 1: 5 minutos, 34 segundos Sesión 2: 4 minutos, 25 segundos Sesión 3: 3 minutos, 4 segundos.
Tiempo de grabación total	27 minutos, 28 segundos.	13 minutos, 3 segundos.

Tabla n° 2

La tabla anterior presenta las fechas de grabación de las experiencias en aula de Practicante 1 (P1) y Practicante (P2), realizadas entre junio y octubre del año 2017, los tiempos de grabación por sesión, y finalmente el tiempo de grabación total de las tres sesiones.

✓ Diario del profesor:

Mediante este instrumento, el profesor plasma de manera escrita todo aquello que piensa respecto a la situación en aula en la cual interviene: sus intenciones, lo que espera del niño, y principalmente la justificación de sus acciones.

El diario de un profesor es una técnica de recogida de información que permite una reflexión del docente (Jarpa, en prensa). Dicha reflexión se plasma a través de la escritura y de la cual emergen teorías mediante la reflexión del proceso de aprendizaje y enseñanza que imparten sus prácticas, fomentando de esta manera la reflexión constante del docente. Zabalza (2004), refiere al objetivo principal de esta técnica a la acción de recordar, reflexionar e interpretar el contexto del aula en el que se sitúa, por lo que es

necesario expresarse a través de la escritura para organizar sus pensamientos y las posteriores reflexiones que realizará. Este instrumento de recogida de información, busca describir los acontecimientos por segmentos, con el fin de comunicar de manera organizada los análisis de cada unidad reflexionada. Por lo tanto, esta estrategia se caracteriza por presentar una narración de tipo periodística, posee un enfoque en el relato secuencial cronológico de los acontecimientos y una explicación argumentada de las reflexiones.

En nuestra investigación, el diario del profesor se usó con el fin de que cada practicante documentara e hiciera visible sus experiencias, reflexiones y decisiones en aula escribiendo los episodios de manera segmentada y cronológica, para poder reflexionar a partir de ellos y posteriormente, interpretar su labor pedagógica.

✓ Planificaciones:

A través de la planificación, el docente ordena el tiempo y explicita lo que espera de la situación de aprendizaje, los materiales a utilizar, los aprendizajes esperados y la evaluación. Es sobre este instrumento que cada practicante de este estudio modifica y afina las estrategias declaradas para modificar su toma de decisiones y acción en sus intervenciones pedagógicas.

✓ Fotografías:

A través de la fotografía, se pueden obtener momentos específicos del video a observar.

3.4.2 Tratamiento de datos

A continuación, se define y describe tres herramientas metodológicas que permiten reducir la información de varias horas de videos y trabajar en torno al aspecto temporal de los datos recogidos en los vídeos (horas de imagen y audio), de manera que el lector pueda comprender sobre qué información y acciones ejecutadas por el practicante se están trabajando o reflexionando. Estas herramientas metodológicas son: sinopsis, intriga didáctica, tira didáctica. En esta investigación, estas herramientas fueron

trabajadas con una escala de tiempo microscópica, la cual contempla rangos de tiempo cortos como de segundos a minuto. Por ejemplo, en una actividad de siete minutos de duración total, se selecciona y analiza treinta segundos. No obstante, dichas herramientas podrían haberse utilizado en otros grados temporales: mesoscópico, el cual da cuenta de lo que pasa por tres semanas o un par de meses. Mientras que el grado macroscópico abarca mayor tiempo, por ejemplo, un año.

✓ **Sinopsis:**

Esta herramienta se utiliza para sintetizar, organizar y presentar los datos recogidos en el “filme de estudio” generando un “cuadro clínico” (en el sentido de Foucault). En dicho cuadro los episodios son identificados e individualizados por medios de cortes de tiempo sucesivos. A continuación, estos episodios son asociados a títulos representativos. La tabla n°3 presenta el ejemplo de una parte de la sinopsis correspondiente a una sesión grabada, la cual será comentada.

TIEMPO	EPISODIOS
00'00'' a 00'14''	La practicante invita a Mailén y Florencia en dos espacios.
00'15'' a 01'24''	Mailén garabatea. La practicante interviene en la exploración de Mailén.
01'25'' a 01'59''	Florencia trabaja con greda. La practicante interviene en la exploración de Florencia.
02'00'' a 03'00''	Constanza trabaja con greda. La practicante interviene en la exploración de Constanza.
03'01'' a 04'50''	Florencia trabaja con greda. La practicante interviene en la exploración de Florencia y reorganiza el trabajo con Martina (la baja de la mesa).

Tabla n°3

En la columna denominada “Tiempo”, se presentan rangos temporales consecutivos (en minutos y segundos). Para determinarlos se realizaron cortes individualizando los

episodios. La columna “Episodios”, propone un título representativo a las acciones que ocurren en la grabación durante ese periodo de tiempo. Por ejemplo, el episodio “Los párvulos se alejan de las mesas y la practicante les invita a guardar el material.” se desarrolla entre los minutos 06’37” a 06’50”.

✓ **Intriga didáctica:**

Según Loquet & Gruson (2013 en Morales, 2014), esta herramienta permite presentar los episodios seleccionados dentro de una cronología, que posibilita al investigador interconectar eventos que son una “fuente potencial didáctica” de nuevos eventos. En otros términos, se trata de una narración que cuenta una serie de eventos, los cuales podrían ser percibidos de manera independiente por estar dispersos en el tiempo (por ejemplo en muchas sesiones). Esta serie de eventos son ligados por el investigador evidenciando el hilo conductor de los aprendizajes construidos, o de la “circulación de saberes”.

En esta investigación, con el fin de que el lector comprenda el contexto de las evidencias analizadas, se presenta primero una contextualización de algunos elementos curriculares (ámbito, núcleo, aprendizaje esperado, organización de los párvulos y adultos, distribución del espacio). Luego, se utiliza la intriga didáctica para introducir al lector al contexto de los eventos transcritos que serán analizados.

A continuación, se presenta un breve ejemplo de intriga didáctica, la cual fue extraída de una sesión grabada:

“El día jueves 8 de junio del 2017, la sala cuna mayor tuvo un total de cinco adultos y nueve párvulos de 1.6 años a 2 años, los cuales realizaron una experiencia de aprendizaje con un aprendizaje esperado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) del ámbito de comunicación, núcleo de lenguaje artísticos y aprendizaje esperado...”. Los niños entran a la sala y se dirigen a las mesas sobre las cuales hay trozos de greda.

✓ **Tiras didácticas:**

La tira didáctica (Morales, 2014) corresponde a una herramienta que se utiliza para observar y analizar las acciones de docentes y alumnos en el aula, con una combinación de imágenes y texto. Se extraen fotografías a partir del video observado, en las cuales se destacan aspectos relevantes, tales como: diálogos, objetos o gestos. Se trabajan las imágenes en Power Point, dado que permite insertar diversos objetos y figuras: globos de diálogo, fechas, referencias, entre otras.

La figura n°1 presenta el ejemplo de una tira didáctica correspondiente a una sesión grabada, con el fin de reconstruir los episodios seleccionados para describir y reflexionar en torno a lo que sucede en este transcurso de la experiencia llevada a cabo por la practicante.

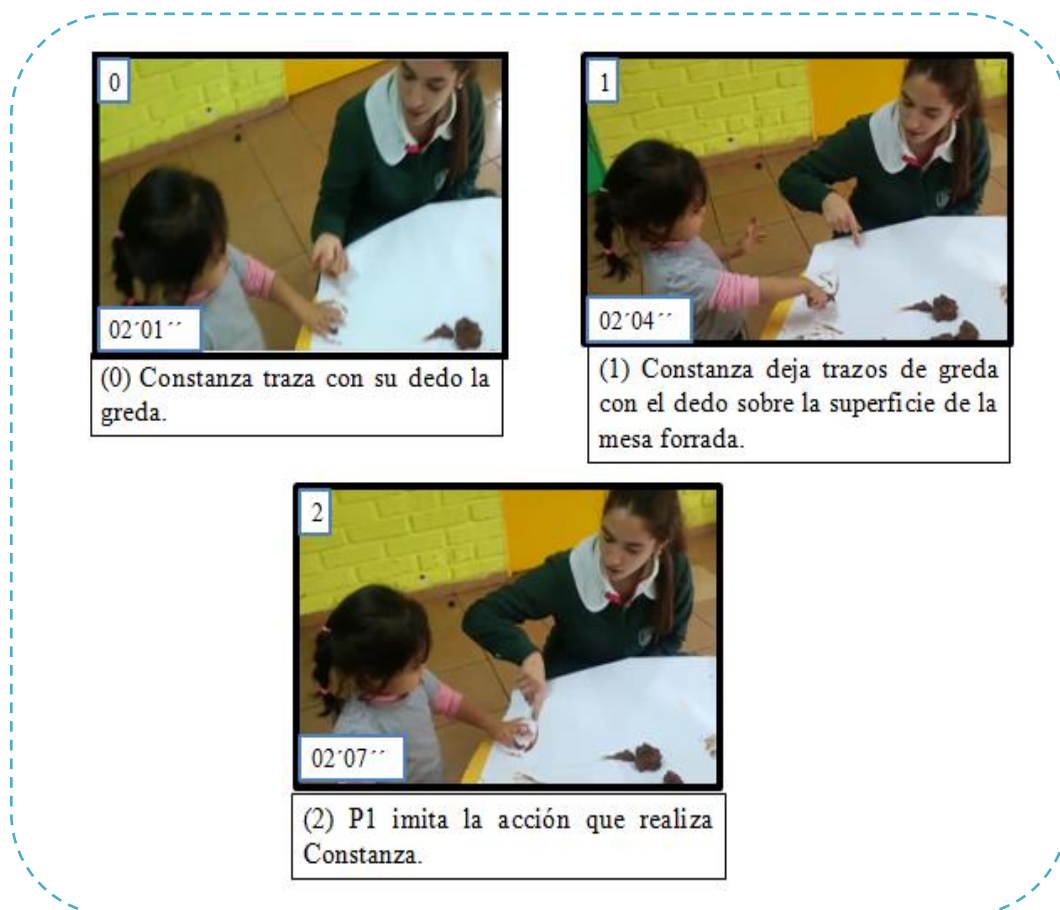


Figura n°1

3.5 Procedimientos

En este apartado se describen los procedimientos seguidos para analizar y reflexionar la evidencia obtenida de las sesiones grabadas. Se detallarán las dos etapas del análisis.

Primeramente, cada episodio seleccionado es analizado por cada practicante. La practicante elabora un escrito donde contextualiza la sesión introduciendo una mini intriga didáctica de la situación, además de una sinopsis de sus propias intervenciones grabadas, en las que se puede identificar claramente episodios de sus intervenciones con cada párvulo o parejas de párvulos (entre rangos de tiempo), para luego presentarla al grupo.

Se realiza entonces un primer análisis con todo el grupo donde la practicante presenta la contextualización, la intriga y la sinopsis, de tal manera que el grupo no pierda de vista el panorama general donde se ubicará el episodio que seleccionaran relacionado a la intervención con un párvulo.

Este tipo de análisis es denominado *análisis cruzado*, ya que las practicantes interrogan a la practicante que está presente en la grabación sobre lo que ha hecho y porqué lo ha hecho. Luego de este análisis en grupo se selecciona un fragmento de la grabación que posea un evento que sea sugerente e interesante relacionado a las decisiones de intervención del practicante. Este análisis corresponde a un primer nivel que es descriptivo, carece de términos teóricos, pues tiene como función estructurar y describir el episodio observando los gestos, diálogos y acciones que realizan los participantes del fragmento. Sensevy (2011 en Morales, 2014) llama a este primer nivel de análisis “Semántica familiar de la acción”, por el tipo de lenguaje utilizado que puede ser propio de los docentes, y se “pospone” el análisis teórico que lleva a la interpretación según los conceptos de la teoría. Luego, se realiza un análisis más profundo crítico cuestionando al practicante del video, el cual debe recurrir a su diario para recordar sus decisiones entorno a las intervenciones que realizó y también, enjuiciar sus intervenciones lo cual se denomina *autoanálisis*. Posterior a este primer análisis descriptivo y de reflexión sobre las **intervenciones observadas**, se elabora la

“tira didáctica” detallando los gestos, diálogos y acciones que realizan los participantes del fragmento. La puesta en relación de gestos, diálogos y acciones son los “observables” e “indicios” que serán interpretados con conceptos teóricos en el segundo nivel de análisis. Se trata de un dispositivo que facilita y permite el análisis de las evidencias en el segundo nivel el cual es descrito a continuación.

En el segundo momento se relaciona con el segundo nivel de análisis, donde se emplea lenguaje teórico, se correlacionan elementos observados del episodio (gestos, diálogos, acciones) y las intenciones declaradas por el practicante con conceptos teóricos que permiten interpretar sus acciones vistas como estrategias que utiliza para lograr un comportamiento esperado en el párvulo. Este nivel de análisis, en el que se usa el “lenguaje de los modelos”, y en el caso de la presente investigación usando los conceptos teóricos de la teoría de acción conjunta, se vuelve a describir el episodio aplicando los conceptos. Por ejemplo, “La practicante focaliza la atención del párvulo haciendo que mire las acciones que realiza aplastando la greda con el puño, el párvulo mira la acción y la repite. Entonces se puede decir, desde un punto de vista teórico, que el practicante utiliza la atención conjunta como una estrategia para hacer que el modelaje sea efectivo y el párvulo aprenda a realizar una nueva acción”. Es posible que a partir de esta observación los participantes del análisis cruzado propongan y decidan utilizar esta estrategia en la siguiente sesión. La estrategia es aplicada y luego es analizada en el siguiente análisis cruzado. Es por eso, que con este análisis se comienza a materializar el movimiento comprender- transformar - comprender- transformar propio de las “ingenierías cooperativas”.

La articulación de este entramado de análisis, permite a cada practicante establecer distancia con la situación que ha vivido, tomando conciencia de sus decisiones y acciones, y le permite contrastar lo que ha hecho en función de lo que esperaba lograr (confrontación del aprendizaje esperado y estrategias usadas, es decir la confrontación de lo que el practicante espera que sean capaces de hacer sus educandos y las acciones realizadas para lograr una acción efectiva).

En la propuesta de proyecto de investigación se utilizará esta metodología con el fin de comprender la *intención de las acciones* del docente, para identificar estrategias

que ha aplicado en base a las decisiones que ha tomado previamente o en curso de acción (Sensevy, 2011 en Morales, 2014).

**CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA
INFORMACIÓN - HALLAZGOS Y
RESULTADOS**

Introducción

En este capítulo se presentan las evidencias de dos estudios de caso: los hallazgos y análisis de las sesiones grabadas de las Practicantes 1 y 2. Por cada uno de los estudios de caso, se organiza según los siguientes apartados:

Análisis de cada episodio de las tres sesiones, donde cada episodio consta con antecedentes generales, que contextualizan la sesión, donde se muestra una imagen del material utilizado, una tira didáctica, un análisis descriptivo y otro teórico. Además, cada episodio presenta conclusiones y orientaciones con sugerencias para la sesión siguiente.

4.1. Estudio de caso I: Análisis de las prácticas de la Practicante 1

4.1.1. Sesión I: “La practicante 1, Constanza y la greda”.

➤ Antecedentes del episodio 1

Para introducir al lector, se presenta la contextualización de la primera sesión del caso a través de la intriga didáctica. La practicante 1 es designada como “P1”.

El día jueves 8 de junio del 2017, la sala cuna mayor tuvo un total de cinco adultos y nueve párvulos de 1.6 años a 2 años, los cuales realizaron una experiencia de aprendizaje con un aprendizaje esperado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) del ámbito de comunicación, núcleo de lenguaje artísticos y aprendizaje esperado seleccionado “Experimentar los efectos de diferentes materiales de expresión plástica en distintas superficies de trabajo, manifestando sus experiencias personales” (p. 66). Ante aquello, el fin de la experiencia era que los niños y niñas tuvieran la oportunidad de explorar libremente el material. (cf. Anexo 1.1.1 Planificación de la sesión 1 de P1).

Previo a la experiencia de aprendizaje, los educandos se encontraban al exterior de la sala. Al dar comienzo a la actividad se convocó al grupo de párvulos para invitarlos a ingresar a la sala donde estaban preparados tres sectores con materiales. En el primer sector se esperaba que los educandos manipularan la tiza; para ello, en la muralla se dispuso de dos pliegos, uno de cartulina negra y uno de cartón corrugado negro. En el segundo sector, se esperaba que los párvulos exploraran la greda sobre una mesa forrada con papel aconagua. Finalmente, en el tercer sector los niños y niñas experimentaron con masas de colores dispuestas sobre una mesa forrada con papel aconagua. (cf. Figura n°2).

✓ Fotos del material



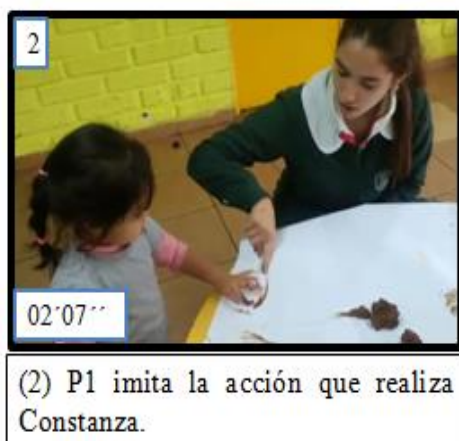
Figura n°2

A continuación, se presenta en una sinopsis, el conjunto de episodios contenidos en el video, el cual tuvo una duración total de 08'00''. De este conjunto de episodios sólo se analizó el que está comprendido entre el 02'00'' al 03'00'', donde Constanza trabaja con greda y es intervenida su exploración por P1. La elección del episodio para ser analizado, se debe a que P1 se integra al juego que tiene Constanza con la greda y esta responde de inmediato, generándose una intervención pedagógica de la gestión del tiempo.

TIEMPO (segundos)	EPISODIOS
00'00'' a 00'14''	P1 invita a Mailén al sector de la tiza y Florencia al sector de la greda.
00'15'' a 01'24''	Mailén garabatea. P1 interviene en la exploración de Mailén.
01'25'' a 01'59''	Florencia trabaja con la greda. P1 interviene en la exploración de Florencia.
02'00'' a 03'00''	Constanza trabaja con greda. P1 interviene en la exploración de Constanza.

03'01'' a 04'50''	Florencia trabaja con greda. P1 interviene en la exploración de Florencia y reorganiza el trabajo con Martina (la baja de la mesa).
04'51'' a 06'36''	Los párvulos exploran el material, P1 hace acciones con la masa. (pelotitas con masa y las hace rodar sobre la mesa).
06'37'' a 06'50''	Los párvulos se alejan de las mesas y P1 les invita a guardar el material.
06'51'' a 07'47''	P1 interacciona con Florencia. Constanza hace lo mismo que su compañera Florencia.
07'48'' a 07'58''	P1 guarda el material.
07'59''	Fin de la sesión.

Enseguida, se presenta la tira didáctica que permite reconstruir el episodio vivenciado por P1 junto a Constanza. Esta tira didáctica tiene una duración de 01'00'' aproximado.





(4) P1 saca la greda del dedo de Constanza.



(5) P1 traza una línea en el papel con la greda de Constanza.



(6) Constanza coloca su dedo en la greda.



(7) Constanza traza con el dedo, mientras P1 toma un poco de greda.



(8) Constanza observa cómo P1 aplasta la greda en la mesa.



(9) Constanza imita la acción de P1.



Tira nº1

➤ Análisis del episodio de la sesión 1:

Análisis sin lenguaje teórico: En la tira didáctica presentada anteriormente, se han distinguido dos momentos: preludeo, e intervención pedagógica. El preludeo, que va de 02'01'' a 02'25'', se ha definido como el momento previo a la intervención pedagógica, donde el adulto se acercó a la niña estableciendo confianza para comenzar a interactuar y así co-construir con ella su aprendizaje (cf. Viñetas del nº0 al nº7); mientras que la intervención pedagógica sería el tiempo en que el adulto llevó a cabo una o varias acciones intencionales con el fin de promover el aprendizaje del niño (cf. Viñetas del nº8 al nº12). Estos dos momentos se comentarán a continuación.

En el preludio se observa que Constanza se encontraba realizando un trazado de greda con el dedo sobre la superficie (cf. Viñetas n°0 y n°1). Luego, P1 acercó su dedo a Constanza imitando la acción que ésta realizaba de trazar con el dedo, mientras la párvula miraba los trazos de greda dejados por sus dedos sobre la superficie de la mesa (cf. Viñeta n°2). Constanza miró a la Practicante 1 y le presentó su dedo con greda; esta última reaccionó con asombro respondiendo “¿Oh qué tienes ahí?”. P1 le sonrió, y dijo “¿Lo saco de tu dedo?”, luego sacó con su dedo la greda ofrecida y trazó con ella una línea sobre la superficie diciendo: “Trazo una línea” mientras Constanza observaba las acciones de P1 (cf. Viñetas n°3, n°4, n°5). Constanza dejó de observar a la Practicante 1 y colocó su dedo en la greda, para luego trazarla sobre la superficie, mientras que P1 tomó un poco de greda (cf. Viñetas n°6 y n°7).

En el momento de la intervención pedagógica se observaron dos intervenciones de modelamiento: en la primera intervención con una duración de 00'06'', Constanza miraba a la Practicante 1 aplastar la greda contra la mesa diciendo: “aplasto la greda” (cf. Viñetas n°8). Ante esto tomó la greda con sus manos e imitó la acción de aplastarla, mientras observaba a P1 (cf. Viñetas n°9).

Posteriormente se generó la segunda intervención pedagógica, la cual duró 00'11'', donde Constanza dejó de aplastar la greda y comenzó a observar cómo la Practicante 1 trazaba dos líneas laterales con el mismo trozo de greda aplastado, y mientras trazaba con sus dedos dijo: “estoy aplastando la greda” (cf. Viñeta n°10), la párvula continuó observando a la Practicante 1 mientras ésta realizó un tercer trazo en medio de las dos líneas anteriores (cf. Viñeta n°11). Después de ello, Constanza con su greda imitó el trazado que hizo la Practicante 1 (cf. Viñeta n°12).

Análisis con lenguaje teórico: A partir del análisis descriptivo presentado, se puede interpretar con elementos teóricos que durante el primer momento de intervención P1 interrumpió la exploración que realizaba Constanza con la greda, pues se aprecia que la párvula ya se encontraba realizando acciones, como: trazar con el dedo la greda. Ante esto, P1 interviene de manera espontánea con Constanza, pues señala en el análisis cruzado que previo a su intervención no miró las acciones que realizaban los párvulos, por ende la acción de Constanza tampoco había sido observada, siendo una “intervención innecesaria” (cf. Anexo 1.2.1 Diario del profesor de la sesión 1 de P1).

Sin embargo, P1 señala en el diario del profesor que tuvo la intención de realizar una nueva acción al intervenir, la de aplastar la greda utilizando la estrategia de mediación auto-conversación, pues sabía que era observada por Constanza. Al mostrarle esta acción, la de aplastar la greda con la mano, P1 tenía “la intención de que Constanza pudiera ejecutarla [imitar la acción de aplastar la greda con la mano]” (cf. Anexo 1.2.1 Diario del profesor de la sesión 1 de P1) lo que efectivamente la párvula hace.

Se puede decir que P1 hizo “avanzar el tiempo didáctico” al mostrar una nueva acción que esperaba fuera replicada y conseguir que Constanza la imitara. De la misma forma se observa que durante el juego, tanto Constanza como P1 ganan el juego, pues Constanza aprendió por medio de la imitación que le otorgó P1, mientras que esta última gana porque la párvula aprendió. Sin embargo, este juego fue ganado con trampa, pues P1 fue más *expresiva* debido a que da de manera apresurada las respuestas por medio de pistas.

De la misma forma se puede decir que existe contrato didáctico, pues en ocasiones se observa; por ejemplo, que Constanza al estirar su dedo con greda a P1, espera que la Practicante 1 tome la greda y realice alguna acción con esta (cf. Viñetas n°3 y n°4). De la misma forma, P1 espera que Constanza imite las acciones de trazar la greda con el dedo. (cf. Viñetas n°10 al n°12).

En otra situación; (cf. Viñetas n°10 a la n°12) cuando P1 mostró una nueva acción con la greda a Constanza, y esta dejó de trazar para observar la acción mostrada por P1, puede ser interpretada como una atención conjunta, pues ambas se focalizaron en la misma acción de aplastar y trazar con la greda. Esta atención conjunta permitió que P1 orientara la acción de la párvula para que generara nuevas acciones, ya que luego de observar a P1, Constanza imita y reproduce la acción de aplastar y trazar con la greda sobre el papel.

➤ Conclusiones y sugerencias para la siguiente sesión.

A modo de cierre para este episodio, y desde una perspectiva teórica, se puede mencionar que P1 hizo avanzar el tiempo de aprendizaje debido a que da las respuestas

a Constanza por medio del modelaje. Ante esto, no se sabe si Constanza aprendió a realizar nuevas acciones con el material o bien solo imitó acciones. Por esto es que para la siguiente sesión es importante que P1 tome en consideración el tiempo de exploración de los párvulos, esto quiere decir que, al inicio de la experiencia, P1 observe las acciones que estos realizan, con el fin de que no interrumpa y pueda intervenir asertivamente dentro de la experiencia. Asimismo, puede utilizar el habla paralela y auto-conversación como estrategias indirectas.

4.1.2. Sesión 2: “La practicante 1, Maryel y la Greda”.

➤ Antecedentes del episodio 2.

La experiencia de aprendizaje se llevó a cabo el día lunes 19 de junio. La sala cuna mayor tuvo un total de cinco adultos y nueve párvulos de 1.6 años a 2 años, los cuales realizaron la misma experiencia de aprendizaje mencionado en la sesión anterior (cf. Análisis 4.1.1). A pesar de aquello hay una variación de las estrategias y modificaciones en la planificación (cf. Anexo 1.1.2 Planificación de la sesión 2 de P1).

Previo a la experiencia de aprendizaje, los educandos se encontraban al exterior de la sala. Al dar comienzo a la actividad se convocó al grupo de párvulos para invitarlos a ingresar a la sala donde estaban preparados dos sectores con materiales. En el primer sector se encontraba P1 y se esperaba que los párvulos exploraran la greda sobre una mesa forrada con papel aconagua. Mientras que en el segundo sector se dividieron los cuatro adultos restantes (en un primer momento estuvieron dos adultos y luego se intercambiaron con los otros dos) (cf. Figura n°3) y se esperaba que los niños y niñas experimentaran con masas de colores dispuestas sobre una mesa forrada con papel aconagua. (cf. Anexo 1.1.2 Planificación de la sesión 2 de P1).

- ✓ Foto del material

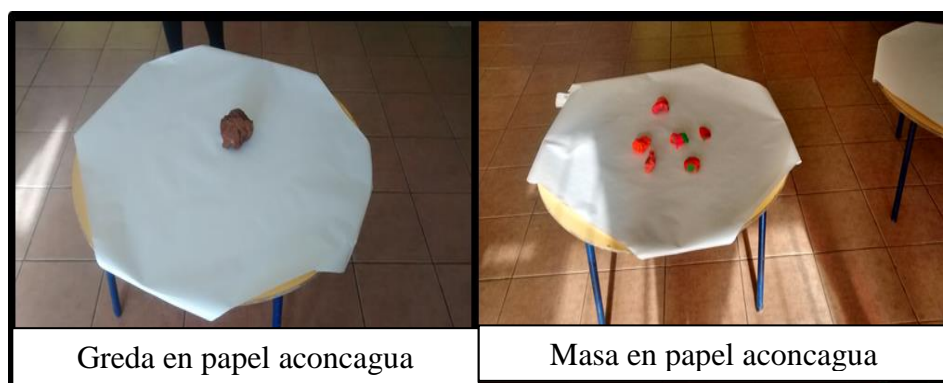


Figura n°3

A continuación, se presenta en una sinopsis del conjunto de episodios contenidos en el video el que tuvo una duración de 13'01'', siendo segmentado en dos videos; el primer video con una duración de 08'27'', y el segundo video de 04'44''. La sinopsis presentada a continuación corresponde al primer video de la experiencia de aprendizaje (08'27''). De este conjunto de episodios se consideraron tres para ser analizados; el primer episodio está comprendido entre el 00'09'' a 00'40'', en el que se ve a P1 observar a todo el grupo de párvulos; el segundo episodio transcurre a partir de los 00'41'' al 01'57'', en donde P1 interviene con quien lo necesita (Maryel); y el tercer episodio sucede desde los 03'43'' al 03'55'', en el que P1 interviene en la acción de Maryel. Estos tres episodios están dispersos en el flujo del tiempo del vídeo, y pueden ponerse en conexión, cada uno sirve como fuente de la acción del siguiente episodio (los tres episodios se encuentran resaltados en negrita en la sinopsis). La elección para ser analizados estos episodios se debe a que P1 observa a todo el grupo de párvulos para luego decidir intervenir con quien lo necesita (Maryel); finalmente y transcurrido unos minutos Maryel decide realizar una acción con la greda.

TIEMPO (segundos)	EPISODIO
00'00'' a 00'08''	P1 invita a los párvulos a la experiencia.
00'09'' a 00'40''	P1 observa a los párvulos explorar con la greda.
00'41'' a 01'57''	P1 interviene la exploración de Maryel.
01'58'' a 02'26''	La practicante interviene la exploración de Maite.

02'27'' a 03'13''	P1 interviene la exploración de Constanza y Martín.
03'14'' a 03'42''	P1 realiza algunas acciones (aplasta la greda con toda su mano).
03'43'' a 03'55''	P1 interviene en la acción de Maryel.
03'56'' a 04'42''	P1 interviene en la exploración de Martín y Maite. Reorganiza el trabajo con Martín (le saca sus manos con greda de la polera).
04'43'' a 05'17''	P1 observa e interviene en la exploración de Martín, Maryel, Maite y Constanza.
05'18'' a 06'52''	P1 realiza algunas acciones (arrastrar la greda con sus dedos, hacer pelotas con la greda) luego interviene en la exploración de Martín.
06'53'' a 07'25''	P1 interviene en la exploración de Maite y Maryel.
07'26'' a 07'56''	Los párvulos exploran el material mientras la Practicante los limpia.
07'57'' a 08'27''	P1 interactúa con Constanza.

A continuación, se presenta la tira didáctica con una duración 03'40'', en donde se reconstruyen las acciones que realiza P1 para que Maryel logre el objetivo propuesto de la experiencia de aprendizaje.



00'10''
 (0) P1 observa a los niños. Luego mira a Maryel quien solo observa sin manipular la greda.



00'53''
 (1) Transcurrido 00'43'' P1 toca la greda mientras Maryel la observa.



2

¿Quieres tocarla?

00'58''

(2) P1 Toma la greda con su dedo índice y Maryel observa el dedo de P1.



3

Yo hago una raya.

01'05''

(3) P1 Traza una línea con su dedo índice sobre el papel. Maryel observa la acción.



4

Mira.

01'08''

(4) P1 Muestra su dedo índice a Maryel y ésta la observa.



5

Hazlo tú.

01'09''

(5) P1 apunta la greda. Maryel mira la raya.



6

¿No te gustó?

01'15''

7

Mira acá hay más

01'18''

(6-7) P1 Saca greda con su mano. Luego, coloca un trozo de greda sobre el otro que se encuentra al frente de la niña. Maryel observa las acciones de P1.





Tira n°2

➤ Análisis del episodio de la sesión 2

Análisis sin lenguaje teórico: En la tira didáctica presentada con anterioridad, que inicia en los 00'10'' y finaliza en los 03'51'', se han distinguido tres momentos: el primer momento cuando “P1 observó a Maryel” (cf. Viñeta n°0), el segundo momento cuando “P1 intervino pedagógicamente por primera vez con Maryel” (cf. Viñetas n°1 a la n°12) y tercer momento cuando “P1 intervino pedagógicamente por segunda vez con Maryel y ésta comienza a explorar la greda” (cf. Viñetas n°13 a la n°16).

En el primer momento, P1 comenzó la experiencia observando a los niños y niñas explorando la greda sobre la superficie por 00'39''. Desde el 00''10 P1 comenzó a mirar a Maryel quien observaba la greda sin realizar ninguna acción con esta. (cf. Viñeta n°0).

En 00'40'' P1 sacó greda y se cambió de lugar para colocarse al lado de Maryel. Posteriormente y transcurrido 00'53'', ocurrió el segundo momento siendo la primera intervención pedagógica, donde P1 mostró greda a Maryel diciendo: “¿Qué tienes ahí?, es greda” la párvula observó el dedo con greda de P1 (cf. Viñeta n° 1). Luego, P1 tomó la greda con su dedo índice y se lo mostró a Maryel, preguntándole: “¿Quieres tocarla?”, Maryel observó el dedo de P1 (cf. Viñeta n°2). En ese instante P1, trazó una línea con su dedo índice sobre el papel diciendo: “Yo hago una raya”, Maryel observó cómo P1 realizó la acción (cf. Viñeta n°3). Posteriormente, de realizar la acción P1 mostró su dedo índice a Maryel, y le dijo: “Mira”, enseguida apuntó el trozo de greda diciendo: “Hazlo tú”, mientras Maryel miraba el trazado que hizo P1 con anterioridad (cf. Viñetas n°4 y n°5). Ante esto, P1 sacó greda del centro de la mesa, mientras preguntó: “¿No te gustó?”, colocándola sobre el trozo de greda que se encontraba frente a Maryel diciendo: “Mira acá hay más”, siendo observada por la párvula (cf. Viñetas n°6 y n°7). Posteriormente, P1 colocó su mano sobre la greda mostrándosela a Maryel diciendo: “Mira como quedan las manos, café”, mientras la niña observó las manos de P1 (cf. Viñeta n°8). Seguido a esto, P1 sacó greda del centro de la mesa y Maryel la observó con la boca abierta. (cf. Viñeta n°9). Ante esto, P1 preguntó: “¿Quieres?”, acercando la greda a Maryel y dijo: “Lo voy [greda] a dejar ahí”, siendo observada por la párvula (cf. Viñetas n°10 y n°11). Quien luego, apuntó la greda, por lo que P1 dijo: “Es grande la greda” (cf. Viñeta n°12), P1 dejó sola a Maryel mientras ella permanecía observando la greda y a sus compañeros.

Transcurrido 01'53'' comenzó el tercer momento, donde P1 observó a Maryel, quien observaba la greda (cf. Viñeta n°13). Seguido a esto, P1 le mostró su mano con greda a Maryel mientras esta última apuntaba el trozo de greda que se encontraba al centro de la mesa (cf. Viñeta n°14). Ante esto, P1 tomó greda y se la entregó a Maryel, mientras la párvula observaba el material (cf. Viñeta n°15). Finalmente, Maryel tocó la greda (cf. Viñeta n°16) y comenzó a explorarla y manipularla hasta el final de la experiencia.

Análisis con lenguaje teórico: A partir del análisis descriptivo presentado anteriormente, se puede interpretar desde un punto de vista teórico que en un primer momento P1 permitió que los párvulos se acercaran libremente al material, mientras los

observaba realizando un diagnóstico con el fin de identificar quién necesitaba ayuda para poder intervenir. De esta manera, P1 generó condiciones para que los párvulos pudieran explorar libremente el medio didáctico. Durante este tiempo de exploración, P1 mencionó en el análisis cruzado que visualizó que Maryel solo se encontraba observando la greda, sin realizar acciones sobre ella.

Así fue como se generó el segundo momento, donde P1 intervino pedagógicamente con la intención de que Maryel realizara acciones sobre el material con la intención de hacer avanzar el tiempo didáctico, utilizando estrategias de intervención como la auto-conversación. Todo lo anterior, es confirmado por P1 en el análisis cruzado, pues menciona que al ver a Maryel sin utilizar el material, su propósito principal era que pudiera tocar y explorar la greda. Ante esto, la Practicante 1 recurrió a utilizar su dedo índice para trazar con la greda, mientras Maryel observaba las acciones de la Practicante 1. De estas intervenciones se puede apreciar que Maryel solo observaba por lo P1 opta por darle más tiempo, es decir, decidió prolongar el tiempo de aprendizaje de Maryel para que por sí misma quisiera manipular la greda. P1 señaló: “Mientras esperaba que Maryel quisiera manipular la greda, me puse a observar los puntos que realizaba Maite” (cf. Anexo 1.2.2 Diario del profesor de la sesión 2 de P1). Luego de transcurrido 01’53’’ ocurre el tercer momento, donde P1 decide hacer su segunda intervención, pues señala que: “Ya había esperado mucho tiempo por lo que nuevamente le ofrecí un poco de greda” (cf. Anexo 1.2.2 Diario del profesor de la sesión 2 de P1) generando un avance en el tiempo, ya que es aquí donde Maryel recibe la greda que le pasa P1 para luego manipularla y explorarla.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que hubo juego didáctico en el que Maryel y P1 ganan de manera legítima. Pues, P1 coopera con Maryel dándole tiempo y momentos para que ésta pueda ganar autónomamente el juego, y Maryel por su parte logra el objetivo y gana el juego cumpliendo la cláusula *proprio motu*, al momento en que P1 mencionó que dejaría el material cerca de Maryel para que ésta pudiera manipularlo autónomamente (cf. Viñeta n°11), y cuando Maryel apuntó el trozo de greda y P1 le entregó el recurso (cf. Viñetas n°14 y n°15). De esta manera, la Practicante 1 se desliga de las acciones de la párvula, y deja que se interese por explorar la greda, manipulando finalmente el material, por lo que P1 también gana.

De la misma forma, se puede interpretar de la situación un contrato didáctico ligado al sistema de esperas debido a que se aprecia en las viñetas que tanto P1 como Maryel esperaban acciones la una de la otra. Es decir, P1 esperó que Maryel manipulara el material y la párvula esperaba que P1 continuara haciendo acciones con el material. Esto es corroborado por P1 en el análisis cruzado, mencionando que su objetivo era que Maryel explorara con el material.

Asimismo, durante el transcurso de los episodios escogidos se evidencia atención conjunta voluntaria, a excepción de una ocasión donde P1 dijo: “Mira”, con el fin de que Maryel focalizara su atención en P1 (cf. Viñeta n°4). Un ejemplo de atención conjunta voluntaria fue cuando P1 tomó greda con su dedo índice mientras Maryel lo observó (cf. Viñeta n°2); aquí se visualiza que ambas focalizan su atención en un objeto (greda).

➤ Conclusiones y sugerencias para la siguiente sesión.

En conclusión, se puede mencionar que en esta sesión la Practicante 1 actuó de una manera más pertinente en comparación con la sesión 1. Esto debido a que P1 le otorgó a los párvulos un tiempo de exploración antes de intervenir, con el fin de observar y realizar un “diagnóstico” respecto de las acciones que los párvulos realizaban con la greda, utilizando estrategias indirectas. De esta manera P1 pudo intervenir de oportunamente, de acuerdo a lo que requería Maryel en ese instante, pues ésta no estaba dentro del juego explorando la greda como sus otros compañeros. Luego de las intervenciones de P1, la niña logró entrar en el juego didáctico, y tanto P1 como Maryel ganaron el juego de manera legítima. En el análisis cruzado, P1 señaló que para la tercera grabación continuará respetando el tiempo necesario de exploración del grupo de párvulos.

4.1.3. Sesión 3: “La practicante 1, Martín y la greda”.

➤ Antecedentes del episodio 3

La tercera sesión de P1 se realizó el día miércoles 4 de octubre, en una sala cuna mayor con asistencia de doce párvulos y cuatro adultos del equipo del nivel educativo. Los niños desarrollaron el mismo aprendizaje esperado estipulado en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2001), realizando la misma experiencia de aprendizaje mencionada en la sesión anterior (cf. análisis 4.1.1). A pesar de aquello hay una variación de las estrategias y modificaciones en la planificación. (cf. Anexo 1.1.3 Planificación de la sesión 3 de P1).

Previo a la experiencia de aprendizaje, los educandos se encontraban al exterior de la sala. Al dar comienzo a la actividad se convocó al grupo de párvulos para colocarles crema en sus manos con el propósito de que la greda no se pegara en sus manos. Posteriormente, P1 los invitó a ingresar a la sala donde estaban preparados dos sectores con materiales. En el primer sector se encontraba P1 y se esperaba que los párvulos exploraran la greda sobre una mesa forrada con papel aconcagua. Mientras que en el segundo sector se dividieron los tres adultos restantes (en un primer momento estuvo un adulto y luego se integraron otros dos) y se esperaba que los niños y niñas experimentaran con masas de colores dispuestas sobre una mesa forrada con papel aconcagua. (cf. figura n°4)

✓ Foto del material

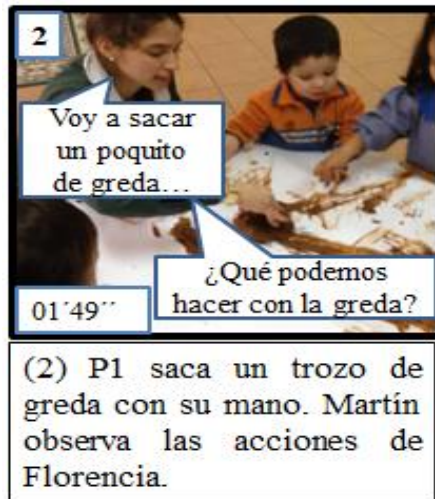


Figura n°4

El video de la experiencia de aprendizaje tuvo una duración de 07'02''. La siguiente sinopsis presenta el panorama general de episodios involucrados, de los cuales se consideró uno para ser analizado, el que está comprendido entre el segundo 01'34'' a 02'23'', dónde P1 interviene en la acción de Martín. La razón de elección de este episodio para ser analizado, se debe a que P1 interviene de manera repentina en la exploración de Martín, por lo que es necesario conocer las intenciones de P1 para intervenir de esa manera.

TIEMPO (segundos)	EPISODIO
00'00'' a 00'09''	P1 invita a los párvulos a la experiencia de explorar la greda.
00'10'' a 00'44''	Los párvulos comienzan a explorar la greda.
00'45'' a 00'50''	P1 menciona la acción de Florencia.
00'51'' a 00'58''	P1 comienza a realizar acciones con la greda (aplasta greda con sus dedos), siendo imitada por Martín.
00'59'' a 01'06''	P1 interactúa con Ámbar.
01'07'' a 01'33''	P1 observa la exploración de Martín.
01'34'' a 02'23''	P1 interviene en la acción de Martín.
02'25'' a 03'22''	P1 reorganiza a los párvulos (ordenando a los niños y al material) e interactúa con Ámbar.
03'23'' a 07'02''	P1 interviene con Florencia.

A partir de la sinopsis anteriormente presentada, se expone a continuación la tira didáctica del episodio seleccionado el que tiene una duración de 00'49''.





(4) Martín saca greda y comienza a hacer una bolita imitando la acción de P1.



(5) P1 aplasta con su dedo índice la pelotita que hizo. Martín observa la acción de P1.



(6) Martín entrega a P1 la greda que sostenía en su mano.



(7) P1 junta sus manos con las de Martín para formar una bolita.

Tira n°3

➤ Análisis de episodio de la sesión 3.

Análisis sin lenguaje teórico: La tira didáctica deja en evidencia dos momentos: el primer momento comprende un periodo de 00'22'' donde se visualiza a “P1 intervenir pedagógicamente con el grupo de párvulos” (cf. viñetas n°1 a las n°4); mientras que el segundo momento dura 00'14'' donde se observa cómo “P1 interviene pedagógicamente con Martín” (cf. viñetas n°5 a la n°7).

En el primer momento, y trascurrido 01'34'' Martín se encontraba arrastrando la greda con sus dos manos, durante esto P1 observó la acción de otra párvula y dijo: "Miren lo que hace Florencia. Así coloca las manos", mientras imitó la acción de la párvula. Martín continuaba arrastrando sus manos sobre el papel (cf. viñeta n° 0 y n° 1). Luego P1 sacó un trozo de greda con su mano diciendo: "Voy a sacar un poquito de greda, ¿Qué podemos hacer con la greda?" (cf. viñeta n° 2). P1 comenzó a hacer una bolita de greda con sus manos, mientras dijo: "Voy a hacer una pelotita", siendo observada por Martín, quien abrió su boca (cf. viñeta n° 3). Enseguida sacó greda del centro de la mesa y comenzó a hacer una bolita con sus dos manos, imitando la acción de P1 (cf. viñeta n° 4). P1 hizo una bolita, la dejó encima de la mesa diciendo: "Mira la pelotita" y realizó una nueva acción con la greda de aplastarla con su dedo índice, mientras Martín con sus dos manos hizo la pelotita y observó a P1 (cf. viñeta n° 5). Posteriormente, Martín entregó la greda que sostenía con sus manos a P1, quien la recibió y juntó sus manos con las del párvulo para hacer una bolita con la greda diciendo: "Así, una pelotita" mientras Martín observaba la acción con la boca abierta.(cf. viñetas n° 6 y n° 7).

Análisis con lenguaje teórico: Según el análisis descriptivo presentado anteriormente, se puede interpretar desde la teoría que cuando P1 intentó focalizar la atención de Martín en Florencia de manera directa, tratando de ser reticente al no querer de manera directa entregarle el aprendizaje, lo cual se evidencia en su verbalización (cf. viñeta n° 0 y n° 1). Sin embargo, P1 no logró generar esto debido a que imitó la acción de Florencia, dando la respuesta diciendo: "Así coloca las manos". De esta manera, P1 es poco reticente, y bastante expresiva. En relación a esto, P1 señala "observé la acción que hace Florencia y la puse como ejemplo para que los niños y niñas pudieran imitarla" (cf. Anexo 1.2.3 Diario del profesor de la sesión 3 de P1), por lo que su intención era que los niños enfocaran su atención en las acciones que hacía Florencia. De la misma forma, P1 da la respuesta a Martín en el momento en que la Practicante 1 decide tomar las manos del niño para realizar en conjunto la acción de mover circularmente las manos para formar una pelotita. En consecuencia, P1 al no guardar sus conocimientos y entregar de manera inmediata la respuesta al párvulo, ésta adelantó el tiempo didáctico interrumpiendo el tiempo de aprendizaje.

De igual modo, se puede apreciar que P1 usa como estrategia la atención conjunta, de manera involuntaria y voluntaria: en el primer caso se evidencia cuando P1 llama la atención de los párvulos de manera directa para que observen la acción de Florencia, diciendo: “Miren lo que hizo Florencia” (cf. viñeta n°0); mientras que el segundo caso es cuando Martín de manera voluntaria decide observar las acciones que realiza P1 al tiempo que ésta realiza una estrategia indirecta de auto-conversación diciendo: “voy a hacer una pelotita” (cf. viñeta n°3).

Según el análisis descriptivo presentado anteriormente, se puede interpretar que la Practicante intervino dando la respuesta a Martín. En consecuencia, la Practicante acortó el tiempo de exploración condicionando el tiempo de aprendizaje, al no guardar sus conocimientos y entregarle de manera inmediata la respuesta al párvulo.

Se observa en un primer momento que la Practicante hizo avanzar el tiempo de aprendizaje de Martín, debido a que el párvulo imita la acción de la practicante, quien modeló una forma de usar el material, aplicando la estrategia indirecta de auto-conversación (cf. viñeta n°3). En el segundo momento la practicante generó acciones por el párvulo que ya eran sabidas por él (cf. viñeta n°7). Ante esto, en el análisis cruzado, la practicante señala que no se percató de que Martín ya había realizado una pelotita, por lo que cuando observa éste le entrega su trozo de greda, la practicante decidió tomar las manos del educando generando movimientos circulares para colaborar en su acción, marcando el tiempo de enseñanza a través de la enseñanza directa de la acción descrita. Por lo tanto, P1 logra que el niño desee voluntariamente probar una nueva acción a través de una estrategia indirecta, y lo consigue.

En consecuencia, la Practicante en los dos momentos acortó el tiempo de exploración del párvulo, considerando que Martín por sí solo decide imitar a P1, ésta de igual manera realiza acciones sin guardar sus conocimientos y entregar de manera inmediata la respuesta, evidenciándose expresión, es decir, lo contrario de reticencia.

Por otra parte, podría haber intervenido en función de que el párvulo realizará nuevas acciones, como lo plantea el objetivo de la experiencia de aprendizaje, acciones tales como: aplastar la pelotita, formar otra figura con la greda, etc.

➤ Conclusiones y sugerencias sesión 3.

A modo de conclusión, se puede mencionar que la Practicante no evalúa ni diagnóstica previo a la intervención pedagógica con Martín. Realiza una intervención innecesaria e inadecuada, debido a que el educando se encontraba utilizando su tiempo de aprendizaje llevando a cabo acciones con la greda; de esta manera, se puede interpretar que la Practicante interrumpió el tiempo de aprendizaje del párvulo.

4.1.4. Conclusiones finales de las sesiones.

Durante estas tres sesiones se han podido visualizar sugerencias y modificaciones tanto a las planificaciones, grabaciones y a la intervención que realiza la practicante.

En el primer video se puede apreciar que P1 realizó su primera intervención pedagógica interrumpiendo la exploración de la párvula, por lo que acorta el tiempo de aprendizaje. De la misma forma P1 no observa las acciones que los párvulos estaban realizando por lo que de manera inconsciente da respuesta a los párvulos adelantando el tiempo de aprendizaje.

En el segundo video se puede visualizar una espera al inicio de la experiencia de aprendizaje por parte de P1, en el que les brindó a los párvulos un tiempo de exploración, donde ella observó las acciones que éstos se encontraban realizando, para luego intervenir en relación a ello.

En la tercera sesión, P1 interrumpe el tiempo de exploración del párvulo, entregando los conocimientos de manera impertinente e interviniendo en un momento inoportuno.

Por lo tanto, de estas tres sesiones analizadas, se puede evidenciar que en una primera grabación la practicante apresuró de manera inconsciente el tiempo de exploración de los párvulos, mientras que en los otros dos videos esto fue consciente debido a que la Practicante 1 observa los requerimientos de los párvulos. Ante esto, la

practicante realizó una reflexión constante ante su praxis, proponiendo modificaciones en sus planificaciones de las actividades que se grabaron y también, cambios en su actuar en aula, considerando la importancia de los tiempos de aprendizajes de cada niño, respetándolos e interviniendo de manera consciente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2. Estudio de caso 2: Análisis de las prácticas de la practicante 2

4.2.1. Análisis sesión 1: “La practicante 2, Matías y la alfombra de colores”

➤ Antecedentes del episodio 1

A continuación, se presenta la contextualización de la primera sesión de este caso a través de la intriga didáctica. La practicante es designada como “P2”.

El día miércoles 7 de junio, hubo un total de seis adultos en el momento de la experiencia de aprendizaje, con un total de siete párvulos en el nivel con un rango de edad entre seis meses y un año y medio. Los niños realizaron una actividad basada en lenguajes Artísticos de las Bases curriculares de la Educación Parvularia (2001) (cf. análisis 4.1.1). La finalidad era que los niños y niñas logran explorar el material libremente en los dos espacios donde se encontraba la alfombra de pinturas. (cf. Anexo Planificaciones de P2).

Al comenzar la experiencia los párvulos se encontraban en sus cunas observando la preparación del material, por lo que para dar inicio a la experiencia las asistentes fueron a buscar a los niños para dejarlos en el suelo cerca del material a utilizar. Luego, se invitó a los párvulos a acercarse a las dos alfombras de pinturas que se encontraban en el centro del aula, las cuales en su interior llevaba diversos colores, tales como: amarillo, azul, fucsia y verde. (cf. figura n°5) En las alfombras de pinturas se esperaba que los niños exploraran mezclando los colores a través de diferentes acciones: ejecutar movimientos circulares, trazar líneas, mezclar colores con sus manos, etc. Esta actividad se realizó sin zapatos, por lo que algunos de los niños pasaban por encima de las alfombras en variadas ocasiones, mientras que el resto de los párvulos se acercó a explorar con sus manos y dedos presionando la tempera que se encontraba entre la alusa.

✓ Fotos del material



Alfombras de pintura

Figura n°5




A través de la siguiente sinopsis se expone los episodios de la sesión 1 de la Practicante 2 los cuales transcurren en un tiempo de 05'34''.

TIEMPO (segundos)	EPISODIO
00'00'' a 00'14''	La practicante invita a los niños a acercarse a las alfombras de pintura.
00'14'' a 00'24''	Los niños se acercan a explorar la alfombra con sus manos y pies.
00'25'' a 01'25''	Los niños se pasean por los dos espacios donde se encuentran las alfombras, acercándose a la pintura.
01'25'' a 02'30''	Amanda se sientan arriba de la alfombra tocando con sus manos, en ese instante Kahori se acerca para sentarse al lado de ella.
02'30'' a 02'40''	Amanda sigue en uno de los espacios donde se encuentra la alfombra de pintura, tomándola y arrugándola. En ese instante Joaquín se pasea por los espacios donde se encuentran dichas alfombras.
02'40'' a 03'07''	La practicante se acerca a otro espacio, toma a Matías y lo lleva hasta la alfombra. Matías comienza a tocar la alfombra.

03'07'' a 04'30''	Margareth mira a la practicante, moviendo su mano izquierda. La agente toma a la párvula y la hace caminar sobre la alfombra de pintura.
04'30'' a 05'34''	La practicante saca la alfombra y verbaliza a los niños lo que hicieron.

En base a la sinopsis presentada anteriormente, se expone la tira didáctica de un episodio seleccionado que tiene una duración 00'27''.

 <p>0 02'39''</p>	 <p>1 Acércate, no te ensuciaras 02'40''</p>	 <p>2 02'42''</p>
<p>(0) Matías observa la alfombra de pinturas sin realizar acciones sobre ésta. (1-2) P2 acerca a Matías a la alfombra de pinturas.</p>		

 <p>3 ¡Mezclemos estos colores! 02'46''</p>	 <p>4 Mezclemos el crema con el azul 02'47''</p>	 <p>5 Mira, podemos trazar con el dedo. 02'52''</p>
<p>(3) P2 muestra a Matías como traza sobre la alfombra. (4) P2 muestra con su mano la alfombra, diciendo a Matías que se acerque a la alfombra. (5) P2 realiza la acción de trazar por la alfombra de pintura.</p>		



6

03'05"

7

03'08"

(6-7) P2 Acerca a Matías tomándolo de los brazos, hasta que toca la alfombra.



8

03'11"

(8) P2 suelta los brazos de Matías y habla con la técnico.



9

03'14"

10

03'20"

11

03'26"

(9-10-11) P2 Matías acercó sus brazos a la alfombra de pintura.



12

¡Bien Mati!

03'32"

(12) P2 felicita a Matías.

Tira n°4

➤ Análisis del episodio de la sesión 1

Análisis sin lenguaje teórico: La tira didáctica anteriormente expuesta, deja en evidencia tres momentos: en el primero se identifica el preludio, donde P2 observa a Matías fuera de la alfombra de pinturas sin realizar ninguna acción. Ante esto, se acercó a Matías y éste la miró. P2 le dijo: “Acércate, no te ensuciaras”, y con sus manos lo deslizó y acercó a la alfombra (cf. viñeta n° 0 y n°2), con una duración de 00´03´´.

En el segundo momento, se aprecia la intervención pedagógica de P2, con una duración de 00´46´´, se visualiza que P2 mostró a Matías movimientos de arrastre con su mano en la alfombra de pinturas, diciendo: “Mezclemos estos colores”; mientras que Matías observaba la acción de P2. (cf. viñeta n°3). Ésta le dijo: “Mezclemos [el color] crema con el azul” y “Mira, podemos trazar con el dedo”, al mismo tiempo que realiza la acción de trazar y Matías la observaba (cf. viñeta n°4 y n°5). P2 acercó nuevamente a Matías a la alfombra de pinturas tomándolo de los brazos, logrando que Matías tocara la alfombra (cf. viñeta n°6 y n°7). P2 soltó los brazos de Matías y habló con la técnica del equipo educativo que se encontraba cercana a ella, mientras que Matías observaba la alfombra de pintura (cf. viñeta n°8).

En el tercer momento, Matías acercó sus brazos y tocó la alfombra por sí solo (cf. viñeta de la n°9 a la n°11) siendo observado por P2 quien lo felicita por su acción de tocar la alfombra de pintura, diciendo: ¡Bien Matías, vas súper bien! (cf. viñeta n°12).

Análisis con lenguaje teórico: A partir de esto, P2 señaló en el análisis cruzado que esperaba que los párvulos lograrán explorar la alfombra de pinturas y realizar diversas acciones como, por ejemplo: mezclar, realizar movimientos circulares paralelos, trazar, entre otros. En este caso se esperaba que Matías explorara diversas posibilidades de acción en torno a la mezcla de pintura en la alfombra, lo que denominamos contrato didáctico.

Según el análisis descriptivo presentado anteriormente, se infiere que en el primer y tercer momento de intervención, P2 intentó realizar una devolución. Pues en el primer momento hizo entrar a Matías a la experiencia de aprendizaje, sin embargo, éste sólo observó. Posteriormente, P2 intervino pedagógicamente trazando con el dedo

índice; mientras utilizaba el habla paralela, indicando de manera verbal la acción que realizó el niño.

Posteriormente, se observa atención conjunta en esta sesión entre P2 y Matías, ya que tanto la practicante como Matías enfocaron su atención sobre las acciones que se realizaban en la alfombra de pinturas. La atención conjunta es involuntaria, ya que P2 acerca al párvulo a la alfombra de pinturas y utiliza el modelamiento de acciones, como el de trazar con el dedo sobre la alfombra de pintura mientras P2 iba mostrándoselo a Matías, quien la observaba durante la experiencia de aprendizaje. Finalmente, en un tercer momento existe cláusula *proprio-motu*, siendo Matías el protagonista de su propio aprendizaje, decidiendo voluntariamente integrarse al juego tocando la alfombra con sus manos y recibiendo un refuerzo positivo por parte de P2, quien lo felicitó ante la acción.

➤ Conclusiones y sugerencias para la siguiente sesión.

A modo de conclusión, se puede mencionar que, durante el análisis cruzado, la practicante menciona que dentro de la experiencia de aprendizaje decidió intervenir, pues no observó una actitud de participación voluntaria por parte del párvulo, porque éste se encontraba llorando y por lo tanto, no se integraba al grupo de niños que realizaban la actividad, dedicándose sólo a observar. En el diario del profesor, P2 señala que “En ese momento tomé la decisión de acercarme a él, conversar, y mostrarle lo que estábamos haciendo, el niño solo observaba lo acción que realizaban los demás párvulos. Luego vuelvo a repetir la acción acercarlo a la alfombra de pinturas y de esta manera el párvulo lograra tocar, y explorar a través de sus capacidades sensorio motrices” (cf. Anexo 2.2.1 Diario del profesor de la sesión 1 de P2). Es por esto, que P2 decidió intervenir e integrar a Matías a la experiencia, llevándolo y dirigiéndolo para que tocara la alfombra de pinturas. En consecuencia, P2 hizo avanzar el tiempo didáctico para hacerlo entrar al juego. Por otro lado, se puede concluir que la practicante fue muy expresiva y poco reticente, ya que modeló las acciones de sus intervenciones en la experiencia de aprendizaje, anulando la creación de tiempo de aprendizaje y aumentando el tiempo de enseñanza. Como sugerencia para la próxima sesión, P2 dará

el tiempo de exploración al párvulo para que pueda acercarse al material de manera autónoma y observará en mayor profundidad al grupo de párvulos, considerando sus acciones sobre el material para intervenir según sea necesario.

4.2.2. Análisis sesión 2: “La practicante 2, Bárbara y Mía en la alfombra de pinturas”

➤ Antecedentes del episodio 2

A continuación, se presenta la intriga didáctica de la segunda sesión del caso de Bárbara y Mía, a modo de contextualizar la experiencia de aprendizaje de la Practicante 2.

El día lunes 3 de septiembre, hubo un total de dos adultos en el momento de la experiencia de aprendizaje, asistiendo un total de siete párvulos en el nivel con rango de edad entre ocho meses y un año ocho meses. Los párvulos realizaron la segunda actividad basada en el mismo aprendizaje de la sesión anterior, (cf. análisis 4.1.1). A diferencia de la actividad anterior, se ejecutó un solo espacio con alfombra por la poca asistencia que existió el día de la experiencia, además de algunos cambios sugeridos por la educadora del nivel sala cuna menor. (cf. Anexo 2.1.2 Planificación de la sesión 2 de P2)

Al comenzar la experiencia los párvulos se encontraban dispersos en diversos rincones de juego al interior del aula. Al momento de destapar la superficie en donde se encontraba la alfombra de pinturas, los párvulos se acercaron voluntariamente al lugar. La asistente acompañada de la alumna en práctica medió la actividad, ya que el resto del equipo se encontraba realizando diversas tareas. La alfombra presentada a los párvulos llevaba en su interior diversos colores, tales como: amarillo, verde, azul, rosado, rojo y fucsia. (cf. figura n°6) De la actividad, se esperaba que los párvulos exploraran la alfombra, esta experiencia se realizó sin zapatos, por lo que algunos de ellos pasaban por encima de ésta en variadas ocasiones. El resto de los párvulos se acercaron a explorar con sus manos y dedos presionando la tempera que se encontraba entre el plástico. Otros imitaron las acciones que realizaba el adulto.

✓ Foto del material



Alfombras de pintura

Figura n°6

A través de la siguiente sinopsis, se exponen los episodios sucedidos en la segunda sesión de P2 en un transcurso de tiempo que data de 04'25''.

TIEMPO (segundos)	EPISODIO
00'00'' a 00'20''	P2 invita a los niños a acercarse a las alfombras de pintura.
00'20'' a 00'25''	P2 comienza a modelar algunas acciones para que los párvulos imiten.
00'25'' a 00'57''	Los niños se pasean y exploran libremente por los dos espacios.
00'57'' a 01'20''	Los niños exploran la pintura con sus manos. Máximo con su dedo índice comienza a mezclar los colores.
01'20'' a 01'48''	Bárbara y Mía se acercan a P2 y comienzan a imitar acciones que el adulto realiza.
01'48'' a 02'22''	Matías se acerca donde se encuentra la practicante, explora la pintura y luego se acerca a Mía y comienza a interactuar con la párvula.

02'22'' a 03'11''	Máximo se acerca a P2 y observa las acciones que realiza. Luego se dirige a explorar la otra alfombra.
03'11'' a 03'45''	Máximo se acerca a P2 con los otros párvulos. Por otro lado, Bastián se acuesta en la alfombra siguiendo con su dedo índice las pinturas.
03'45'' a 04'25''	P2 invita a guardar la alfombra de pinturas y repasa la actividad realizada, felicitando a los párvulos.

A continuación, se presenta la tira didáctica de un episodio seleccionado de la sinopsis anteriormente expuesta, el cual tiene una duración de 01'45''. En este episodio se evidencia que Bárbara y Mía se acercan a la practicante y comienzan a imitar acciones que el adulto realiza.



(0) Mía y Bárbara observan a P2 sin realizar acciones sobre el material.



(1) P2 pasa sus manos sobre la alfombra de pinturas, siendo observada por Bárbara y Mía.



(2) Bárbara pasa sus manos por la alfombra de pinturas imitando a P2. Mía sigue observando a la practicante.



(3) P2 pasa sus dedos por la alfombra de pinturas siendo observado por Mía.



(4) P2 sigue manipulando el material con sus dedos y Mía imita la acción.



(5) P2 le muestra su dedo a Mía, indicando que con el realizó la acción sobre la alfombra de pinturas.

Tira n°5

➤ Análisis del episodio de la sesión 2

Análisis sin lenguaje teórico: En la tira presentada con anterioridad con una duración de 01'45'', se registra primeramente como Mía y Bárbara observan a P2 (cf. viñeta n° 0). De manera seguida, se explicita un segundo momento en que P2 realizó una intervención pedagógica, la cual transcurre entre los 01'29'' al 01'44''. En este momento, se observó que P2 pasó sus manos por la alfombra de pinturas y les dijo a las párvulas: “¡Miren!”, las niñas observaron cómo P2 realizaba la acción sobre la alfombra. (cf. viñeta n°1). Ante esto, Bárbara imitó la acción de P2 y pasó sus manos sobre la alfombra de pinturas, mientras que Mía continuó observando a la practicante; en ese momento P2 dijo: “¡Eso Babi!” (cf. viñeta n°2). Luego, P2 realizó otra acción; trazó con su dedo índice sobre la alfombra, diciendo: “¡Miren!, este color amarillo yo lo nuevo y le hago así!”, acción que es fue observada por Mía. Posteriormente, P2 dijo nuevamente: “Por lo tanto, mezcló todas las pinturas”, en ese momento Mía imitó la acción de P2; trazó con su dedo índice en la alfombra (cf. viñeta n°3 y n° 4). Finalmente, P2 mostró su dedo a Mía diciendo: “Con mi dedito Mía, ¡Mira!”. (cf. viñeta n° 5).

Análisis con lenguaje teórico: Mediante el análisis cruzado entre pares, P2 indicó que su intención era que Mía y Bárbara imitaran sus acciones de exploración en la alfombra de pinturas, por lo que hemos asociado dos conceptos relevantes a la situación propuesta en la experiencia: atención conjunta involuntaria y devolución.

Se interpreta que habría atención conjunta involuntaria al comienzo de la tira didáctica, ya que P2, Bárbara y Mía centraron su atención en el mismo objeto, siendo este, la alfombra con tempera. Esta atención es llamada involuntaria debido a que P2 debió llamar la atención de ambas párvulas por medio del lenguaje verbal para que observaran la alfombra. Por otro lado, se aprecia que P2 modeló nuevas formas de manipulación con la alfombra mientras era observada por las párvulas. Ante esto, se puede decir, teóricamente, que se generó una devolución por parte de Bárbara, ya que imitó la acción de P2 (trazar con toda la mano) y recibió por parte de ésta un refuerzo positivo tras la acción. De la misma forma, cuando P2 modeló una nueva acción sobre el material: trazó con su dedo índice sobre la alfombra, utilizando como estrategia la

auto-conversación, Mía la imitó, generándose nuevamente una devolución a través del modelado de acciones de P2. El episodio finaliza, cuando la practicante indicó mediante la auto-conversación que con su dedo realizaba acciones sobre la alfombra. Además, se puede inferir que existió trampa en el actuar de P2, ya que las párvulas lograron realizar acciones sobre el material, pero a través de la imitación.

Todo lo anterior es corroborado, gracias a que P2 señaló en el diario del profesor “En la ejecución siento que me faltó dar el tiempo de exploración a los párvulos, ya que intervine de manera abrupta sin dejar la posibilidad de explorar a los niños, sobre esta acción no me había percatado ya que lo hice de manera inconsciente, puesto que las párvulas me observaban y se encontraban a mi lado, apuntando la pintura, que se encontraba en la alfombra” (cf. Anexo 2.2.2 Diario del profesor de la sesión 2 de P2). P2 desde el comienzo de la experiencia, hizo avanzar el tiempo didáctico debido a que no permitió que las párvulas exploraran de manera autónoma, por lo que no otorgó un momento previo de exploración antes de intervenir en la experiencia de aprendizaje, no percatándose de lo que estaban haciendo las niñas.

➤ Conclusiones y sugerencias para la siguiente sesión.

A modo de conclusión, según lo observado y mencionado por P2 en el análisis cruzado, en la presente sesión analizada existe un evidente avance del tiempo didáctico realizado por la Practicante 2. Ella no observó la exploración espontánea de las niñas, y en consecuencia se generó un modelamiento apresurado en las acciones de exploración en la alfombra de pinturas y una devolución basada en la imitación, incentivada por la auto-conversación. Como sugerencia para la siguiente sesión, la practicante deberá prestar más atención a las acciones que realizan los párvulos, otorgando el tiempo de exploración, sin intervenir e interrumpir el aprendizaje de los párvulos.

4.2.3. Análisis sesión 3: “La practicante 2, Anthonella y la alfombra de pintura”

➤ Antecedentes del episodio 3

A continuación, se presenta la intriga didáctica de la tercera sesión de la Practicante 2, a modo de contextualizar el caso grabado.

El día martes 26 de septiembre, hubo un total de cinco adultos al momento de la experiencia de aprendizaje, con un total de dieciséis párvulos presentes en la actividad, con un rango de edad entre ocho meses y un año ocho meses. Los párvulos realizaron la tercera actividad basada en lenguaje artístico, al igual que en las sesiones anteriores (cf. Anexo 2.1.3 Planificación de la sesión 3 de P2). A diferencia de la sesión anterior, se ejecutó con dos espacios educativos con alfombras de pinturas, donde una de ellas contenía pintura con agua, y la otra pintura con jabón. (cf. figura n°7) Al comenzar la experiencia los párvulos ingresaron desde el patio, hacia el interior del aula donde se encontraban las alfombras de pintura. Al ingresar los niños eligieron en qué espacio trabajar y se acercaron voluntariamente a dicho lugar. La Practicante 2 intervino la actividad, realizando diversas acciones para interactuar con el párvulo. Una de las asistentes se encontraba en el otro sector donde se encontraba la alfombra, mientras que la segunda asistente registró la actividad y acciones que realizaba el párvulo en la superficie. El resto de las asistentes apoyaron la actividad.

La alfombra presentada a los párvulos llevaba en su interior diversos colores, tales como: café, verde, azul, rosado, rojo y fucsia. Esta actividad se realizó sin zapatos y se esperaba que los párvulos exploraran diferentes acciones sobre la alfombra de pinturas. Algunos niños pasaban caminando por arriba del material, mientras que otros exploraron con sus manos, pies, cuerpo y dedos, mezclando los colores y presionando la tempera que se encontraba entre el plástico, otros imitaron las acciones que realizaba P2.

- ✓ Foto del material

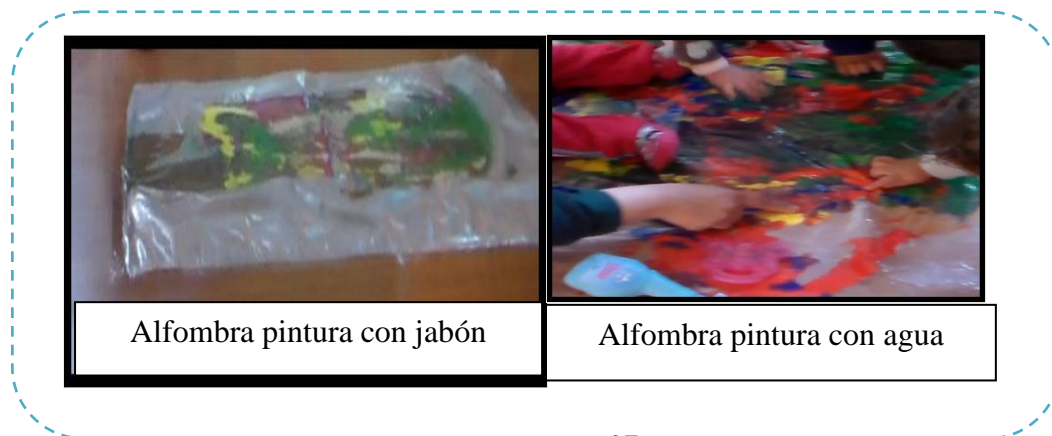


Figura n°7

En la siguiente sinopsis, se expondrán con un conjunto de episodios contenidos en el video, el cual duró 03'31''.

TIEMPO (segundos)	EPISODIO
00'00'' a 00'11''	Los párvulos ingresan a la sala donde se ubican las alfombras de pinturas.
00'11'' a 00'29''	La practicante utiliza el habla paralela mencionando las acciones que los párvulos están realizando.
00'30'' a 00'45''	La practicante interactúa con Bárbara, realizando un “juego”, relacionada a la alfombra de pinturas.
00'45'' a 01'00''	La practicante utiliza auto-conversación y modelaje.
01'01'' a 01'39''	Los niños imitan la acción de la practicante experimentando sobre la alfombra de pinturas.
01'40'' a 02'12''	La practicante toca la alfombra realizando movimientos acompañados de verbalizaciones.
02'13'' a 02'24''	Anthonella se acerca a la alfombra y la toca en conjunto con la practicante.

02'24'' a 03'10''	La practicante modela algunos movimientos sobre la alfombra de pintura, mientras que Anthonella las imita.
03'10'' a 03'31''	La practicante felicita a los párvulos con verbalizaciones positivas, e invita a guardar la alfombra de pinturas.

Ante la sinopsis presentada, se seleccionó un episodio que transcurre desde el minuto 2'14'' al 3'04''. Se eligió este episodio, ya que en este período se observa el momento en que Anthonella se aproxima de manera voluntaria a P2 e interactúa con ella. Esta situación se ve vinculada al tiempo, ya que P2 al momento de intervenir hizo avanzar el tiempo de aprendizaje y modeló acciones sobre el material para que la niña las observara.

		
02'10''	02'14''	02'15''
(0) Anthonella observa a P2, sin realizar acciones sobre el material.	(1-2) P2 toca la alfombra de pintura con la palma de su mano.	

		
02'27''	02'32''	02'34''
(3) P2 modela la acción de trazar con sus dedos figuras curvas.	(4) Anthonella imita a P2 realizando movimientos similares con su mano.	(5) P2 modela la acción con movimientos de arrastre con sus dedos.



Tira n°6

Análisis del episodio de la sesión 3

Análisis sin lenguaje teórico: La tira didáctica anteriormente presentada, comienza a los 02'14'' a los 03'04'', tiene una duración de 00'50'' da cuenta de cuatro intervenciones que realiza P2 con Anthonella, quien observa y luego imita dichas acciones que visualiza en la practicante 2. Según lo mencionado por P2 en el análisis cruzado y en el diario del profesor, la párvula se encontraba observando lo que la practicante realizaba sin hacer alguna acción sobre la alfombra de pinturas (cf. Viñeta n° 0). Por lo tanto, la primera intervención se realiza a los 02'14'' hasta los 02'15'', donde se puede ver que P2 toca con la palma de su mano la alfombra de pinturas, siendo observada por Anthonella quien de manera inmediata imita dicha acción. (cf. Viñeta n° 1 y n° 2).

La segunda intervención de P2 comienza a los 02'27'' a lo 02'32'', donde la practicante modela la acción de trazar figuras curvas con sus dedos, lo cual fue imitado posteriormente por la párvula. (cf. Viñeta n° 3 y n° 4).

La tercera intervención se genera desde los 02'34'' a 02'40'', donde P2 realiza acciones de arrastre con sus dedos sobre la alfombra, siendo observada por Anthonella quien imita dicha acción. (cf. viñeta n° 5 y 6).

En un cuarto momento, desde los 02'49'' a 02'54'' P2 observa a la párvula cómo explora sobre la alfombra (cf. viñeta n° 7 y n° 8). Finalmente, en un quinto

momento se observa una cuarta intervención desde los 03'00'' a los 03'04'' P2 vuelve a modelar acciones sobre el material con movimientos manuales, siendo imitada por Anthonella. (cf. viñeta n° 9 y n° 10).

Análisis con lenguaje teórico: En descripción del episodio 3 de la Practicante 2, se pueden visualizar cinco conceptos relevantes: modelamiento, tiempo didáctico, atención conjunta, contrato didáctico y juego didáctico.

Las acciones de P2, dan cuenta de un modelamiento en las cuatro intervenciones, las cuales constan en: (1) tocar la alfombra con la palma de la mano, (2) trazar figuras curvas con los dedos, (3) arrastrar con los dedos la pintura de la alfombra y por último, (4) tocar la alfombra pasando la mano sobre ella.

Al comenzar la experiencia, se puede interpretar que P2 otorgó tiempo didáctico, lo cual concuerda con lo que P2 señaló en el análisis cruzado y diario del profesor mencionando que realizó una observación para que los párvulos pudieran explorar el material y saber quién necesitaba de su apoyo. De la misma forma, P2 constata en el análisis cruzado que intervino con Anthonella para que produjera acciones con el material, ya que solo se encontraba observando sin realizar acciones, de esta manera hizo avanzar el tiempo de aprendizaje de la párvula. Asimismo, P2 mencionó tanto en el análisis cruzado como en su diario del profesor que Anthonella se acercó a ella con miedo a ensuciarse, por lo que decidió incentivarla realizando acciones sobre el material para que la niña se percatara que no se ensuciaría. (cf. Anexo 2.2.3 Diario del profesor de la sesión 3 de P2). Posteriormente, P2 realizó distintas acciones en la alfombra mientras fue observada por la niña, quién luego replicó lo visto.

La atención conjunta se registra durante las distintas observaciones que realizó Anthonella sobre las acciones de P2 en la alfombra de pintura. Este concepto, se llevó a cabo de manera voluntaria por parte de la párvula, ya que autónomamente decidió centrar su atención sobre la acción de P2.

El contrato didáctico, se evidencia en la constante espera por parte de Anthonella y P2. Esto se puede apreciar en las observaciones que realizó la párvula sobre P2, esperando que P2 llevara a cabo nuevas acciones sobre el material. P2 por su

lado, comentó en el análisis cruzado que esperaba nuevas acciones en la exploración de la niña.

Finalmente, se visualizan aspectos relacionados al juego didáctico, tales como la Claúsula proprio motu, debido a que la niña participó de manera voluntaria dentro de la experiencia de aprendizaje; devolución por parte de la educadora, puesto que luego de modelar logra que Antonella se incorpore a la experiencia, cuando fue capaz de practicar nuevas acciones en la alfombra de pinturas luego de observar lo que P2 realizó.

➤ Conclusiones y sugerencias de la sesión 3

A modo de conclusión, se puede mencionar que P2 el inicio de la experiencia realizó un diagnóstico de las acciones que realizaban los párvulos, ya que P2 gracias a esa observación se percató de que Anthonella no se encontraba explorando sobre la alfombra. Por lo que decidió intervenir, otorgando tiempo didáctico. A pesar de esto P2 deberá continuar analizando las experiencias realizadas, variando las estrategias lúdicas, y el material didáctico propuesto para los párvulos.

4.2.4. Conclusiones finales de las sesiones.

En relación a los tres análisis observados, se puede evidenciar un progreso en el actuar de la Practicante 2 respecto a sus intervenciones pedagógicas. Debido a que en el primer caso, P2 invitó a Matías acercándolo al material para que se incorporara a la experiencia de aprendizaje. Pero luego P2 intervino de manera inmediata, generando que Matías no explorara autónomamente dentro de la alfombra de pinturas, por lo que P2 hizo avanzar el tiempo de aprendizaje sin previo conocimiento de lo que podía lograr Matías. En un segundo caso, P2 observó la exploración de Bárbara y luego realizó un modelamiento, visualizándose una devolución por imitación por parte de la niña. Esta imitación fue reforzada por P2 utilizando una estrategia de mediación llamada habla paralela; de esta manera P2 hizo avanzar nuevamente el tiempo de aprendizaje.

Finalmente, en un tercer caso, P2 progresó en la intervención pedagógica de su experiencia de aprendizaje, ya que realizó una observación previa a su actuar, respetando el tiempo de exploración de Anthonella; P2 incentivó una atención conjunta voluntaria por parte de la párvula, por medio del uso de dos estrategias de mediación: auto-conversación y modelamiento. Por otro lado, Anthonella realizó una devolución tras las nuevas acciones efectuadas por P2 sobre la alfombra de pinturas.

Tras la revisión de los tres vídeos, se puede evidenciar un progreso dentro de las intervenciones pedagógicas de P2, quién logró integrar tres estrategias de mediación: auto-conversación, modelamiento, y habla paralela; además de aplicar tres conceptos vinculados al tiempo didáctico: atención conjunta voluntaria e involuntaria. De igual modo, P2 realizó modificaciones dentro de sus planificaciones de las experiencias de aprendizaje, que se deben a una toma de decisiones en conjunto a los otros pares. Estas modificaciones se debieron a: sugerencias de la Educadora de Párvulos del nivel, intereses y necesidades de los niños, consejos emergentes en los análisis cruzados, y auto-confrontación de P2.

CONCLUSIONES

Se ha señalado la importancia de los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia, específicamente del Estándar Pedagógico N°9, relacionado con las características propias de un educador: reflexivo, autoanalítico, autocrítico respecto a sus prácticas. Además, se ha reflexionado en torno al mismo aspecto consignado en el perfil de egreso de la carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En relación a esto, es de suma importancia que un educador de párvulos sea capaz de autocriticarse y recibir retroalimentación de otros docentes, con el fin de reflexionar, analizar y mejorar sus praxis. De esta manera, el educador de párvulos puede: identificar aspectos en su acción pedagógica para realizar propuestas de cambio y posteriores modificaciones enfocadas a ejecutar prácticas coherentes y constructivas, a fin de que los niños y niñas adquieran el saber de manera autónoma, siendo apoyados por el educador; tener un alto desempeño dentro de la evaluación docente, ya que constantemente estará auto-evaluándose, mejorando sus prácticas.

En esta investigación se alcanzaron los objetivos propuestos, siendo el objetivo general: “Identificar orientaciones y criterios que permitan a la estudiante en práctica profesional decidir cuándo intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje con niños y niñas de primer ciclo”. En efecto, se han extraído ciertas orientaciones y criterios a partir de elementos que emergieron de la reflexión de las prácticas analizadas, los cuales dan algunas pistas para responder a la pregunta de investigación ¿En qué momento debe intervenir pedagógicamente la educadora de párvulos en una experiencia de aprendizaje en Primer Ciclo de Educación Parvularia?

Uno de las orientaciones y criterios es la observación previa a la intervención pedagógica con los niños y niñas, es decir, la practicante debería realizar una observación diagnóstica activa, con el propósito de identificar qué párvulos requieren de su ayuda según sus necesidades; si necesita ayuda para entrar al juego o si es necesario mostrar otras posibilidades de acción con el material, etc. Es primordial que el educador considere los distintos ritmos de aprendizaje de los párvulos que se encuentran en el aula, para que el educador pueda decidir cuándo interactuar e intervenir, evitando interrupciones en aquellos párvulos que están descubriendo, explorando, ensayando por

iniciativa propia, es decir, que están siendo efectivamente protagonistas de la construcción de su aprendizaje.

Otra orientación y criterio, es utilizar estrategias indirectas: habla paralela y auto-conversación, que le permiten a la practicante intervenir sin entregar la respuesta directamente al párvulo, aportando la orientación necesaria para que el mismo párvulo decida probar nuevas formas de exploración.

Desde un punto de vista teórico, se podría decir que el educador al entregarle las respuestas de manera indirecta al párvulo no acorta el tiempo didáctico, es decir, el tiempo de la co-construcción del saber, debido a que reorienta las acciones del párvulo para que explore nuevas alternativas de acción. Lo que significa aportar, colaborar con el aprendizaje del párvulo, creando las condiciones de tiempo necesarias, es decir prolongando el tiempo de aprendizaje.

Con estas orientaciones y criterios se puede decir que una de las tareas didácticas fundamentales del educador es decidir cómo equilibrar el tiempo de enseñanza (creación de condiciones temporales por parte del docente para que el niño tenga tiempo para explorar y alcanzar a generar nuevos aprendizajes), como el tiempo de aprendizaje (tiempo efectivo que el niño requiere para desarrollar aprendizajes), para que sus educandos aprendan de “primera mano”. Se evidencia que el docente debe propiciar instancias y ofrecer las condiciones para que el párvulo logre alcanzar el aprendizaje significativo de manera autónoma, que en ambos casos de estudio alude al descubrimiento de nuevas acciones en la exploración del material. El docente gestiona el tiempo de enseñanza condicionando el tiempo de aprendizaje, puede hacerlo avanzar cambiando de un contenido a otro nuevo; en este caso cambiar de una acción a otra, es decir de una técnica a otra, como pasar del aplastar a trazar con el material sobre la superficie de una mesa. O bien puede retrasar el tiempo o prolongarlo haciendo que los estudiantes construyan, profundicen, consoliden. O bien se desvíen, o aprendan gestos y acciones sin elaborar una comprensión de lo aprendido, como cuando el docente pretende que los párvulos exploren acciones con el plumón sobre el papel pero intenciona la exploración sonora con el plumón, por lo que el objetivo de la actividad es desviado.

De igual forma, se alcanzó el objetivo general debido a que se pudo dar respuesta a los objetivos específicos. El primero de ellos, hace mención a: “Identificar qué situaciones motivan a la practicante a reflexionar y hacer cambios y modificaciones en experiencias de aprendizaje”. En efecto, en el estudio se destaca la toma de decisiones tomadas por el practicante para modificar su praxis en las siguientes sesiones, apoyándose en el análisis compartido con otros practicantes. Así, por ejemplo, se identificaron situaciones que deben ser diagnosticadas por la observación activa, luego la toma de decisión de intervenir y no intervenir se pasa por la identificación de los párvulos que sí necesitan apoyo y aquellos que no, pues ya están en la experiencia misma de exploración.

El segundo objetivo específico hace mención a: “Proponer y perfeccionar una metodología que le permita a la practicante reflexionar y decidir cuándo intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje en su práctica profesional”. En esta investigación, se consensuó y elaboró un diseño que consiste en tres sesiones grabadas, contrastadas con el diario del profesor, luego la reflexión se basó en un autoanálisis y un análisis cruzado. Tal diseño se inspira en parte por la metodología presentada por Masgrau & Falgás (2013), y a su vez, en el diseño de “ingenierías cooperativas”, publicada por Sensevy, Forest, Quilio & Morales (2013). Detrás de este diseño existe un principio denominado Deweniano: comprender para transformar para comprender para transformar, es decir, el docente se encuentra continuamente reflexionando sobre sus prácticas con el fin de modificarlas y mejorarlas, transforma su práctica y vuelve a reflexionar sobre sus estrategias, y así sucesivamente.

Esta investigación adoptó tal metodología enfocándose en Educación Parvularia, específicamente primer ciclo, pues parece adecuada y pertinente a sus características, es decir, el trabajo con niños pre-lingüísticos. Se utilizaron algunos instrumentos metodológicos del paradigma clínico e indiciario en didáctica. Dichos instrumentos de análisis como: intriga, sinópsis y tiras didácticas (Sensevy, 2011 en Morales, 2014), permitieron representar y reconstruir los episodios para poner a disposición del practicante las evidencias necesarias para analizar su praxis. De la misma forma, se utilizó el diario del profesor (Jarpa, en prensa), con la finalidad de evidenciar/visibilizar las reflexiones y decisiones del practicantes. Para la triangulación de la información y

asegurar/certificar el conocimiento generado se usó el autoanálisis y el análisis cruzado (Sensevy, 2011 en Morales, 2014) analizando la realidad desde distintos puntos de vista buscando que los resultados hallados sean objetivos.

Limitaciones de la investigación

En esta investigación existieron limitaciones, algunas de ellas tuvieron relación con llevar a cabo las grabaciones.

En primer lugar, tres de los cinco sujetos de estudio no se encontraban insertos en primer ciclo, por lo que las grabaciones de dichas practicantes se llevaron a cabo en otros centros educativos, lo que dificultó su interacción con los niños y niñas de otro jardín (pues no se conocían y por lo tanto no existían vínculos).

En segundo lugar, para llevar a cabo las tres sesiones grabadas en video de los cinco sujetos de estudio, existieron limitaciones en el tiempo, debido a la nula coincidencia de horarios libres entre las practicantes, por las vacaciones de invierno diferenciadas de las instituciones, las actividades emergentes o programadas de los jardines infantiles que significaba tiempos extraordinarios de nuevas responsabilidades, entre otros factores.

En tercer lugar, para hacer efectiva las sesiones de grabaciones era necesario utilizar dos cámaras, con el fin de registrar todos los sucesos que ocurrían durante la experiencia de aprendizaje de los sujetos de estudio. Una de las cámaras tenía el propósito de registrar los episodios en un panorama grupal, es decir, las acciones de todos los sujetos (practicante y párvulos) dentro de la experiencia; mientras que la otra cámara, tenía la función de registrar de cerca las interacciones entre la practicante y el párvulo. Sin embargo, esto no pudo ser posible por la falta de cámaras, por lo que sólo se utilizó una cámara la cual enfocaba acciones e interacciones cercanas entre la practicante y el párvulo; en las primeras grabaciones, el asistente de cámara realizaba paneos que por momentos perdían de vista la acción del practicante con el párvulo, no pudiendo seguir la historia completa. Luego de identificar ésta acción se concluyó que el foco de grabación debe ser en todo momento la practicante, pues el estudio se centra en sus acciones.

En cuarto lugar, es importante considerar el rol educativo del equipo de aula, es necesario que exista un trabajo colaborativo en pos de los aprendizajes de los párvulos del nivel entre practicante y equipo, siendo cada uno de los adultos un agente facilitador del aprendizaje. Se considera una limitación la escasa participación del equipo educativo dentro de las experiencias de aprendizaje grabadas, pues en diversas oportunidades la practicante debía interrumpir su trabajo (intervención pedagógica) con un párvulo para resolver conflictos entre otros párvulos. No se descarta la posibilidad de que los agentes educativos no hayan intervenido por desconocimiento del momento preciso en cual intervenir y la manera en qué hacerlo. Por esto, es necesario realizar reuniones previas para informar y acordar responsabilidades a cada miembro del equipo.

Apreciaciones

Para contextualizar, es necesario precisar que la apropiación de los conceptos teóricos y la metodología de trabajo sucedieron durante el transcurso del trabajo de tesis. En la construcción del marco teórico, el grupo se encontró con bibliografía en francés, por lo cual fue necesario un acompañamiento y andamiaje por parte de la profesora guía. Las instancias de análisis con la profesora fueron provechosas, puesto que es considerada como una “investigadora experta”, con quien se logró pulir el lenguaje teórico y enfocar la mirada en ciertos aspectos relevantes. Además, aportó desde la aplicación de conceptos y herramientas metodológicas, perfeccionando la comunicación de resultados a fin de que fueran comprendidos por el lector. En el segundo caso de estudio, el desafío para las practicantes fue realizar el análisis bajo la cláusula *proprio motu*, es decir las practicantes debían demostrar que son capaces de analizarla usando los recursos y procedimientos aprendidos en autonomía, sin las orientaciones de la investigadora experta.

Realizar un análisis y autoanálisis entre pares resultó dificultoso en algunas oportunidades. Si bien se compartieron las apreciaciones de manera natural, en ocasiones existió la duda de si se aplicaba de manera correcta el concepto y si efectivamente se daban a conocer los resultados de manera explícita. Además la metodología de investigación requiere de rigurosidad al momento de analizar y fundamentar dichos análisis, de lo contrario perdía su validez. Las practicantes se apropiaron del concepto *atención conjunta*, entendiéndolo como una estrategia

totalmente necesaria para la comprobación de la construcción del aprendizaje del párvulo, puesto que por signos visuales se logra comprobar rápidamente si el niño comparte la atención con el docente. Este hecho, que se logre compartir la atención, es vital para construir un aprendizaje colaborativo, debido a que ambos reaccionan en función del otro.

La atención conjunta se complementa con el modelo de juego didáctico, pues para éste juego se necesitan jugadores que logren ganar colaborativamente, es decir o ambos ganan o ambos pierden. Entender el aprendizaje como un juego permite que el educador logre comprender aún más su rol, y que entienda de mejor manera la importancia de ganar para adquirir el aprendizaje de manera “limpia” y “sin trampa”. Además, el docente aparte de ser jugador, al ser juez tiene la posibilidad de decretar si se gana o pierde el juego; de esta manera el docente valida sus estrategias para hacer aprender al párvulo, estas estrategias pueden ser directas o indirectas.

Como ya se explicitó, el tiempo de aprendizaje y tiempo de enseñanza dependen netamente del educador, por tanto se le considera teóricamente como el “amo y creador del tiempo”. Si bien se entiende que el aprendizaje debe ser cooperativo, es de suma importancia entender que el educador es quien finalmente controla este tiempo, es él quien planifica cuáles son los aprendizajes necesarios de trabajar y decide si para alcanzarlos se requiere más o menos tiempo. En definitiva, crea las condiciones para que se pueda o no generar aprendizajes autónomos.

Utilizar este paradigma de investigación, que no es tan generalizado en la cultura escolar, ha permitido visualizar los hechos de una manera más minuciosa, puesto que no basta con mencionar lo que se observó, sino que es necesario que los hechos puedan ser comprobados de manera empírica. Desde esta perspectiva, la creación de sinopsis del video, intrigas y tiras didácticas, fueron una buena metodología para demostrar los hechos. Sin embargo, no resultó sencillo, pues fue necesario aprender a relatar los episodios de manera objetiva, ya que en algunas oportunidades se tendía a realizar inmediatamente las interpretaciones teóricas. Esta metodología ofrece al docente una estrategia para observar las propias prácticas de manera objetiva, a fin de modificar la acción en aula y realizar mejoras desde lo observado.

Proyecciones

A partir de la reflexión de las limitaciones, nuevamente surgen las interrogantes que son interesantes de profundizar en el futuro: ¿Por qué intervenir? ¿Cuándo intervenir? ¿De qué manera hacerlo? Como futuros profesionales del área de educación es importante estar cuestionándose constantemente en cuanto a las intervenciones pedagógicas, pues el momento y la forma en que se interviene son fundamentales a la hora de asegurar un aprendizaje significativo. Es importante que los docentes logren diagnosticar las señales previas a la intervención, a fin de identificar aquellos párvulos que efectivamente necesitan de una intervención para alcanzar el aprendizaje, considerando al niño como protagonista de su propio aprendizaje.

Es de suma importancia mencionar que las intervenciones pedagógicas sean de calidad. Para lograr esto, el docente debe estar en constante perfeccionamiento y principalmente ser autocrítico de su rol, observando y analizando su propia praxis. Si bien realizar autoanálisis no es una tarea sencilla para docentes noveles, la utilización del diario del profesor y los análisis cruzados favorecieron a la comprensión de las acciones, al aprendizaje de las practicantes y por sobre todo, a plantear nuevas posibilidades de intervención para experiencias futuras.

Como proyección, se plantea la posibilidad de seguir observando el propio ejercicio en aula una vez egresadas, afinando cada vez más el rol del educador de párvulos y utilizando nuevamente el dispositivo planteado anteriormente perfeccionando el rol de las educadoras de párvulos en el futuro. La metodología utilizada es un aporte para estudiar y reflexionar sobre la propia práctica, es posible aplicarla en otros niveles educativos, adecuándose a las necesidades y requerimientos de éstos. Por otra parte, esta investigación aporta a la comunidad llenando un vacío en el conocimiento, que responde a la pregunta “en qué momento intervenir”.

REFERENCIAS

Alfaro, C. & Chavarría, J. (2012). *La transposición didáctica: un ejemplo en el sistema educativo costarricense*. UNICIENCIA 26. p. 154

Angulo, J. (1990). *Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa*. Revista Investigación en la Escuela.

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

Fernández, A. (2012) *Sobre la propuesta epistemológica de Chevallard*. Uruguay: Revista Fermentario.

Feüerstein, R. (1997). *Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. FEUERSTEIN, R. et al. Es modificable la inteligencia.

Jarpa, M. (en prensa). *El Diario de un Profesor en Formación: Una estrategia para potenciar la reflexión pedagógica*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 6 (1). Rinace.

León, O. G, & Montero, I (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill Interamericana,.

Masgrau, J. & Falgás, M. (2013). *¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la auto-confrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras*. Ikastaria.

Maureira, O. & Montecinos, S. (2014). *Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC

Ministerio de Educación. (2015). *Manual talleres de promoción temprana del desarrollo motor y lenguaje en el primer año de vida*. Santiago, Chile: MINEDUC p. 60.

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> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (n.d). *Perfil de egreso Educación Parvularia*. Recuperado de: <http://www.pucv.cl/pucv/pregrado/educacion-parvularia/2015-06-10/210524.html>

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., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11858-013-0532-4>

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata, s.l ediciones.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de Clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea, s.a de ediciones.