



**Prácticas fundamentales en Educación Parvularia: Una propuesta para fortalecer el accionar pedagógico de educadoras de párvulos en formación**

**Alumnas:**

Catherine Campos Quezada

Margarita Jara Armijo

Camila Romero Barría

Leslie Veliz Fuentes

Victoria Zulueta Báez

**Docente:**

Tatiana López Jiménez

**Asignatura:**

Trabajo de Titulación

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer especialmente a la Dra. Tatiana López Jiménez, quien fue nuestra profesora guía en este proceso. Gracias por confiar en nosotras, por alentarnos cada día, por resaltar nuestras cualidades personales, inspirándonos siempre a ir más allá.

Quiero agradecer a mi padre y a mi madre, por haberme dado las herramientas para ser lo que soy y por darme la oportunidad de poder descubrir lo que el destino tenía preparado para mi vida. También, quisiera agradecer a Jorge, por entregarme su apoyo, contención y amor incondicional y por alentarme junto con mis padres a luchar por aquello que me apasiona.

(Catherine Campos Quezada)

Agradezco a mi madre por siempre inspirarme y apoyarme en la búsqueda de mi felicidad, a mi hermano quien confió en mí, a Nicolás que cada día tuvo una palabra de aliento y finalmente a mi padre, que, aunque no puedo abrazar, sé que vivirá siempre en mi corazón.

(Margarita Jara Armijo)

Deseo agradecer a Roberto, Pascual y a toda mi familia, por el amor, el apoyo incondicional y la contención, pilar fundamental para vivir este proceso. Gracias por creer en mí y alentarme a perseguir mis sueños. Y a todas aquellas personas que me acompañaron en este camino.

(Leslie Véliz Fuentes)

Quiero agradecer a Dios por alentar mi espíritu y llenarme de gozo por vivir cada día. Mi madre por nunca dudar en mí y ayudarme con los materiales de práctica. Mi padre por siempre encontrar una palabra de aliento que me levante y mis hermanos por cuidarme como si fuera su hija más que su hermana menor.

(Camila Romero Barría)

Resulta complejo pensar en aquellas personas a las que me gustaría agradecer ya que son muchas la que vienen a mi mente, sin embargo, si tuviese que buscar alguna sería en primer lugar a mi mamá por siempre confiar en mí y en mis capacidades y luego a todas aquellas que cada día me dieron una palabra de ánimo, comprensión y amor para continuar.

(Victoria Zulueta Báez)

## ÍNDICE

1. RESUMEN	7
2. INTRODUCCIÓN	8
2.1 Planteamiento del Problema y Contextualización	8
2.2 Justificación del problema	10
3. MARCO TEÓRICO	14
3.1 Prácticas Fundamentales	14
3.2 Calidad en Educación Parvularia	17
3.3 Desarrollo y aprendizaje del niño/a de 3 a 4 años	20
3.4 Orientaciones Pedagógicas	23
4. MARCO METODOLÓGICO	31
4.1 Preguntas del estudio	31
4.2 Objetivo general del estudio	31
4.3. Objetivos específicos	31
4.4 Método	32
4.5 Caracterización del grupo de estudio	34
4.6 Procedimientos de recogida de datos	36
4.7 Selección, construcción y validación de los instrumentos de recogida de datos	36
4.8 Análisis de la información	39
4.9 Calendarización	41
5. RESULTADO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	42
5.1 Primer Núcleo: Prácticas frecuentes	42
5.1.1 Fase Preliminar	43
5.1.2 Fase 1	43
5.1.3 Fase 2	45
5.2 Segundo Núcleo: Prácticas Fundamentales	48
5.2.1 Fase Preliminar	49
5.2.2 Fase 1	49
6. CONCLUSIONES	56
7. PROYECCIONES	59
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	29
TABLA 2.	31
TABLA 3.	32
TABLA 4.	34
TABLA 5.	37
TABLA 6.	38-39
TABLA 7.	42

## **INDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1: Formato entrevista y consentimientos informados de participación en investigación de proyecto de tesis.

ANEXO 2: Tablas de Prácticas Frecuentes y Fundamentales.

ANEXO 3: Entrevistas numeradas.

## 1. RESUMEN

En diversos contextos educacionales, se ha observado desde la formación inicial de educadores, múltiples formas de organizar el trabajo pedagógico, es por esto, que surge la necesidad de comprender cuáles son las *prácticas educativas* que organizan el accionar pedagógico de los educadores de párvulos. Esta investigación tiene el propósito de identificar, desde el discurso de educadoras de párvulos en ejercicio, las *prácticas fundamentales* que declaran realizar en aulas de niveles medio mayor, en la Provincia de Valparaíso.

Se optó por una metodología cualitativa, desde el paradigma interpretativo, para realizar un estudio de caso de carácter exploratorio, utilizando como técnica de recogida de información la entrevista semiestructurada. La muestra contempló cuatro educadoras de párvulos de diferentes dependencias institucionales (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Vía Transferencia de Fondos, Fundación Integra, Establecimiento Particular) de niveles medio mayor.

Se realizó un análisis del discurso de las educadoras de párvulos. Entre los resultados obtenidos se destaca la identificación de prácticas frecuentes y a partir de estas, prácticas fundamentales que relevan en su quehacer docente; Protagonismo del Párvulo, Neurociencias, Juego, Lenguaje y Comunicación. El conocimiento de estas prácticas, en el marco de esta investigación, permite establecer criterios que fortalezcan las orientaciones en la *Educación Parvularia*, junto con entregar consideraciones para la formación inicial docente, a fin de enriquecer el proceso formativo de los futuros educadores de párvulos y la calidad del aprendizaje de los niños y niñas chilenos.

Palabras claves: *Core Practice/ Práctica Fundamental, Práctica Educativa, Educación Parvularia, Educadores en Formación.*

## 2. INTRODUCCIÓN

### 2.1 Planteamiento del Problema y Contextualización

El presente trabajo se sitúa dentro del proceso de formación inicial docente y tiene por objetivo desarrollar un estudio en el que convergen la práctica profesional docente y la investigación educativa.

El interés de este estudio nace desde nuestro rol de educadores de párvulos en formación, pues durante las diferentes experiencias de práctica realizadas durante la formación inicial, hemos vivenciado, en diversos contextos educativos (JUNJI, Fundación Integra, Establecimientos Particulares y Vía Transferencia de Fondos), múltiples formas de organizar el trabajo pedagógico en Educación Parvularia, tanto en la planificación y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, interacciones de los educadores con los párvulos, organización de las jornadas, estrategias de mediación e implementación de las experiencias de aprendizaje.

Lo anterior nos lleva a cuestionarnos y replantear nuestro futuro desempeño como educadoras en dos sentidos, por una parte, en el ámbito profesional respecto de la pertinencia, la calidad y eficacia de las experiencias que observamos, planificamos e implementamos al interior del aula, y la probabilidad de que estas hayan impactado el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Por otra parte, en el ámbito personal nos genera inseguridades, ansiedad y frustración no poder acceder a un marco de prácticas comunes que permita apoyar y orientar nuestro trabajo pedagógico.

pedagógico de educadores de párvulos. Pues resulta difícil comprender cómo éstos articulan ciertas acciones e interacciones en el aula, que permitan eliminar



ambivalencias o brechas en la calidad educativa que reciben los párvulos en diferentes establecimientos educacionales chilenos.

Por otra parte, las investigaciones realizadas en este nivel educativo señalan que las prácticas pedagógicas en Educación Parvularia presentan bajos resultados en lo referido a la instrucción pedagógica; autores como LoCasale-Crouch, Vitiello, Hasbrouck, Aguayo, Schodt, Hamre, & Romo (2016) confirman que la evidencia sugiere que las educadoras de los niveles de primera infancia necesitan capacitación y retroalimentación específica sobre las mejores formas de implementar estas prácticas para apoyar el desarrollo infantil.

En coherencia con lo anterior, nos proponemos comprender cuáles son las Core Practice<sup>1</sup>, en adelante, denominada prácticas fundamentales y sus partes constituyentes, que realizan educadoras de párvulos en aulas de nivel medio mayor en diversos centros educacionales: Junta Nacional de Jardines Infantiles, Vía Transferencia de Fondos, Fundación Integra, Establecimiento Particular de la región de Valparaíso. Seleccionamos estos centros educacionales puesto que, representan la gama de instituciones que actualmente imparten Educación Parvularia en Chile, y, además, son los espacios educativos a los cuales se accedió en el marco de las prácticas de formación inicial.

Por otra parte, esta investigación tiene el propósito de teorizar respecto de los discursos indagados sobre las prácticas fundamentales de cuatro educadoras de párvulos, para comprender su accionar pedagógico, y la relevancia de este para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas. Lo que permitirá contribuir al desarrollo de un lenguaje común, que posibilite ahondar en ellas para comprender el cómo y por qué es necesario aprenderlas desde la formación inicial, para favorecer el desempeño de los futuros educadores de párvulos.

---

<sup>1</sup> El termino Core Practice en este estudio es traducido al español como práctica fundamental.

Es necesario precisar que este estudio no tiene como finalidad homogeneizar prácticas pedagógicas, sino más bien, conocer aquellas que se realizan en diversos contextos y son susceptibles de ser identificadas como prácticas fundamentales en el marco de esta investigación, para ser abordadas en la formación inicial de los educadores de párvulos y de esta forma poder aumentar la probabilidad de que la enseñanza sea efectiva para el aprendizaje de las y los párvulos.

A partir de lo explicitado, nos preguntamos ¿cuáles son las prácticas que, desde el discurso de las educadoras de párvulos en ejercicio, son fundamentales en el aula de Educación Parvularia?

## **2.2 Justificación del problema**

En Chile, durante los últimos veinte años, se han generado políticas gubernamentales orientadas a fortalecer el sistema de Educación Parvularia. En una primera instancia el foco fue el aumento de la cobertura (MINEDUC, 2018a); sin embargo, en la actualidad estas políticas están centradas en la calidad de los procesos educativos de los niños y las niñas (Treviño, Toledo & Gempp, 2013). Para efectos de este estudio y según lo expuesto por LoCasale-Crouch et al. (2016) entenderemos que:

*“La calidad de los procesos se refiere a las interacciones directas de los niños con los recursos y las oportunidades presentes en el aula, incluyendo elementos del diseño de los programas; por ejemplo, las formas en que los educadores implementan las actividades y las clases, la naturaleza y la calidad de las interacciones entre adultos y niños y la disponibilidad de ciertos tipos de actividades.”*

Actualmente, Chile dispone de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, creado con la Ley N° 20529 el 11 de agosto de 2011, que

tiene por objeto asegurar el acceso a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, el apoyo y orientación constante a los establecimientos educacionales. Este accionar es delegado en diferentes instituciones; Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación (Ley N° 20529, 2017).

Siguiendo con las políticas educativas, desde la Superintendencia de Educación emana la Intendencia de Educación Parvularia creada en el año 2016, cuyos objetivos son; proponer y colaborar en la definición de los criterios técnicos que guían la fiscalización, interpretación de marcos normativos y resguardo de derechos en los establecimientos de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018d).

De acuerdo a lo anterior, se reconoce los avances legislativos que buscan establecer un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, sin embargo, este no está especificado a la Educación Parvularia, por lo tanto y según lo expuesto por la Agencia de la Calidad de la Educación en el año 2015, “no existe en el país una definición oficial, consensuada, clara y con estándares comunes sobre lo que significa la calidad educacional en este nivel” (El Plan Inicial, 2018, p.11).

Por otro lado, desde un punto de vista de los avances curriculares, se han levantado políticas públicas que buscan mejorar la calidad de la Educación, entre las cuales destaca la propuesta de un *Marco para la Buena Enseñanza*, específico para Educación Parvularia, que pretende ser un referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente, y con ello orientar y fortalecer la profesión docente (MINEDUC, 2008a). Este marco inicia su proceso de elaboración el año 2015 (El Plan Inicial, 2018, p.12) y pretende incorporar las especificidades propias del nivel educativo con la finalidad de que sea un referente que guíe el desempeño de los educadores de párvulos, a partir del cual se busca: orientar las prácticas

pedagógicas, para el fortalecimiento de su ejercicio profesional actual (MINEDUC, 2018b).

Otro de los avances curriculares en Educación Parvularia es la creación en el año 2018 de las nuevas *Bases Curriculares de Educación Parvularia*, las cuales actualizan los fundamentos, los principios, los objetivos y orientaciones, con el fin de guiar procesos educativos pertinentes al grupo etario que atiende la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018c, p.15).

Sin embargo, las investigaciones centradas en la calidad de las prácticas pedagógicas en aulas de Educación Parvularia chilena como Treviño et al. (2013), LoCasale et al. (2016) y Seguel, Edwards, Hurtado, Bañados, Covarrubias, Wormald & Sánchez (2012), expresan que el acceso a la educación temprana, no necesariamente asegura un desarrollo adecuado y aprendizajes de calidad para los niños y las niñas.

Además, Alarcón, Castro, Frites & Gajardo (2015), y Treviño et al. (2013) refieren que las debilidades presentadas por las educadoras en ejercicio inciden en la calidad de los aprendizajes de los niños y las niñas; considerando dos aspectos centrales:

- (i) Las educadoras conocen el discurso teórico de las prácticas de calidad; sin embargo, desconocen cómo éstas se logran implementar en aula.
- (ii) Las educadoras reconocen como elementos a mejorar su rol docente, su participación en gestiones educativas y la mediación cognitiva.

En consecuencia, y según los postulados de LoCasale et al. (2016) emerge la necesidad para los educadores en ejercicio de una capacitación y retroalimentación específica sobre las mejores formas de implementar prácticas para apoyar el

desarrollo de habilidades y aprendizajes en los niños y las niñas. El mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje depende entonces de alinear el desarrollo profesional y las prácticas de aula con los resultados deseados para los párvulos.

Es bajo este contexto que nos interesa investigar, las prácticas pedagógicas de los educadores de párvulos, entendidas como un conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas que realizan los profesionales de la educación, en función de una meta común, considerando los diferentes contextos para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas (D'Achiardi, 2015).

Consideramos que sí generamos conocimiento respecto de las prácticas pedagógicas que se realizan con alta frecuencia en Educación Parvularia contribuiremos indirectamente a promover mayores niveles de aprendizajes en los niños y niñas de Educación Parvularia (Treviño et al, 2013), dado que estaremos aportando con un marco que ayude a describir y analizar los aspectos centrales que configuran el trabajo de los educadores de párvulos. Además, serán lineamientos orientadores para los educadores en formación, que facilite la puesta en marcha del referente curricular que son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, dado su flexibilidad que permite diferentes interpretaciones (MINEDUC, 2018c).

Finalmente, desde lo expuesto en los párrafos precedentes, existe la necesidad de generar investigación centrada en comprender el trabajo pedagógico que realizan los educadores de párvulos en el aula infantil, es así que nos planteamos la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son las prácticas que, desde el discurso de educadoras de párvulos en ejercicio, son fundamentales en el aula de Educación Parvularia?

### **3. MARCO TEÓRICO**

Presentamos, a continuación, cuatro ejes cuya articulación nos parece sustantiva en esta búsqueda de comprender las prácticas fundamentales que se realizan en Educación Parvularia.

El primer apartado aborda sucintamente los referentes teóricos y otras investigaciones que fundamentan el concepto referido a Prácticas fundamentales (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). El segundo apartado, presenta una revisión del concepto de calidad en Educación Parvularia. Posteriormente, el tercer apartado, se centra en describir y caracterizar la etapa de desarrollo de los párvulos entre los tres y cuatro años. Finalmente, el cuarto apartado describe las orientaciones pedagógicas para el trabajo de los educadores de párvulos.

#### **3.1 Prácticas Fundamentales**

Considerando que en Educación Parvularia existen múltiples miradas para referirse al trabajo pedagógico, resulta particularmente relevante contar con referentes internacionales que orienten cómo identificar prácticas fundamentales para la enseñanza (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009) en Educación Parvularia. Dado que, si estas prácticas fundamentales se despliegan con habilidad, podrían aumentar la probabilidad de que el proceso de enseñanza sea efectivo para el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, conocerlas y comprenderlas ayudaría para el desempeño de un profesor principiante, dado que contará con un marco que permita identificarlas, nombrarlas, enseñarlas y evaluarlas (Ball & Forzani, 2010). Son prácticas que debiese dominar un profesor en formación y que tienen el potencial de generar desempeños más complejos a medida que se integran entre sí y este obtenga mayor experiencia en la sala de clases.

Si bien en los años sesenta y setenta, cuando la investigación sobre la enseñanza se basaba en un modelo de aprendizaje conductual, en los años posteriores, se comenzó a entender la enseñanza no como una acumulación de contenido, sino como una serie de juicios que exigían el conocimiento de los objetivos de instrucción, los estudiantes y la integridad de la disciplina (Erickson, 1982; Lampert, 1985, Shulman, 1987 citado en Grossman, 2009). Este cambio, de la comprensión de la enseñanza, provocó una transformación en la pedagogía de la educación de docentes.

En la actualidad, el campo de la formación de profesores está experimentando un gran cambio, desde un enfoque predominantemente conceptual hacia un enfoque teórico/práctico (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009, Zeichner, 2012). El objetivo fundamental de este cambio es el apoyo a los docentes en comprender cómo articular el conocimiento teórico en su quehacer práctico (Ball & Forzani, 2009, Cook y Brown, 1999, Grossman, Hammerness et al., Lampert, 2010, Zeichner, 2012).

Las prácticas fundamentales se basan en los trabajos de Pam Grossman y su equipo de la Universidad de Michigan, Estados Unidos y por el Centro Teaching Works de la misma Universidad. Uno de sus trabajos, *Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective* (Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan & Williamson, 2009) tuvo como propósito desarrollar un marco para describir y analizar la enseñanza de la práctica en programas de formación profesional, tomando como referencia los programas de formación de profesores, sacerdotes y psicólogos. En este estudio se concluye que para lograr el aprendizaje profesional es necesario incluir en el proceso de formación lo que llaman las pedagogías de la práctica, e identificaron conceptos fundamentales para la comprensión de estas pedagogías: representación, descomposición, y aproximación.

Entre las principales conclusiones, los autores señalan que las representaciones de la práctica comprenden las diferentes formas en que se representa la práctica en la educación profesional. La descomposición de la práctica implica dividir la práctica en sus partes constituyentes con el propósito de enseñar y aprender. Finalmente, las aproximaciones de la práctica se refieren a las oportunidades para participar en prácticas que son más o menos próximas a las prácticas de una profesión. En el estudio concluyen que el programa de formación de profesores analizado, los futuros profesores en comparación con las otras dos profesiones analizadas, tienen menos oportunidades de participar en aproximaciones que se centren en la práctica contingente e interactiva.

Grossman, Compton, Igra, Ronfeldt, Shahan & Williamson (2009) señalan la dificultad de identificar cuáles son las prácticas fundamentales en educación, sin embargo, exponen que comparten las siguientes características:

Son prácticas que;

- (i) Ocurren con alta frecuencia en la enseñanza,
- (ii) Los educadores principiantes pueden representar esta práctica en las aulas a través de diferentes currículos o enfoques de instrucción,
- (iii) Los educadores principiantes pueden comenzar a dominar prácticas fundamentales desde la formación,
- (iv) Permiten a los educadores principiantes aprender más acerca del educando y sobre la enseñanza,
- (v) Preservan la integridad y complejidad de la enseñanza,
- (vi) Se basan en investigaciones y tienen el potencial de mejorar el rendimiento estudiantil.

Estas prácticas fundamentales tienen por objeto propiciar un lenguaje común que permita ahondar en las prácticas, identificar y precisar didácticas en la formación del profesorado y abordar las ambivalencias entre teoría y práctica de manera continua y persistente en la formación inicial (Grossman, Hammerness & McDonald,



2009), cabe destacar que las prácticas fundamentales han sido integradas y estudiadas en el área de la salud (ver estudio Douglas, T., Lightbourne, W (s.f.). Pathways to Mental Health Service: Core Practice Model Guide), no así en el ámbito de Educación Parvularia. Por su parte, McDonald, Kazemi y Schneider (2013) proponen un ciclo de aprendizaje para las prácticas fundamentales. Este ciclo está compuesto de cuatro partes que se relacionan con la formación inicial docente, permitiendo sistematizar el trabajo dentro de la formación y dentro de las experiencias de práctica, articulando el trabajo entre ambas instancias formativas.

Tal como se menciona anteriormente, la identificación de estas prácticas tendría el potencial de apuntar a la mejora de la formación del profesorado, ya que conocerlas y practicarlas desde la formación inicial en aulas, permitiría fortalecer y afianzar prácticas que tiendan al desarrollo de la calidad de la Educación Parvularia chilena.

### **3.2 Calidad en Educación Parvularia**

Como se explicitó con antelación las Prácticas fundamentales, podrían apuntar a la mejora de la calidad de la Educación Parvularia; y considerando el contexto nacional, resulta necesario explorar e identificar mediante informantes claves que tengan experiencia en Educación Parvularia y trabajen en diferentes organismos estatales que imparten este nivel educativo; Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), Fundación Integra y JUNJI, en la región de Valparaíso, Chile.

Antes de introducirnos al contenido medular de este apartado, resulta esencial definir el término “calidad” que proviene del latín *qualitas*, que significa “cualidad”. Por lo tanto, cuando se habla de calidad educativa, se hace referencia al conjunto de cualidades, atributos o esenciales centrales de la educación (Integra, 2017).

El concepto de calidad que propone MINEDUC, para el nivel de Educación Parvularia, a través de la Agencia de la Calidad (2015), identifica dimensiones

asociadas al desarrollo y aprendizaje positivo de los niños y niñas agrupando los indicadores principalmente en dos áreas: a) la calidad estructural, y b) la calidad de los procesos.

En cuanto a la *calidad estructural* se refiere a los factores observables, tales como el número de niños y niñas por grupo, el coeficiente técnico (adulto-niño), el nivel de formación del equipo y el ambiente físico (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.) (Agencia de la Calidad, 2015). Mientras que *la calidad de los procesos* refiere al tipo de interacciones que se dan entre el educador y el niño, las características de las experiencias de aprendizaje, la propuesta educativa y la inclusión de la familia (Agencia de la Calidad, 2015).

Por otra parte, la Agencia de la Calidad (2015) considera que un programa de alto nivel de calidad estructural debe contar con personal bien capacitado y educadores que trabajan con grupos pequeños de niños en espacios físicos seguros que responden a sus necesidades. Además, referido a la calidad de los procesos, señala que un programa de alta calidad es entendido como aquel en donde los niños tienen relaciones positivas con los educadores, acceden a experiencias de aprendizajes relevantes para su cultura, acordes a su nivel de desarrollo y necesidades. También señala, que el área de lo estructural, al ser más sistemática, resulta más fácil de operacionalizar a diferencia del área de los procesos, ya que resulta más difícil definir, pues depende mucho de las percepciones de los niños, niñas y sus familias.

No obstante, hay algo que sí es posible consensuar, aunque existan múltiples factores para considerar que una educación sea de calidad, existen elementos que se repiten en la mayoría de los discursos de los diferentes actores pertenecientes a las comunidades que conforman la Educación Parvularia: (i) educación integral (ii) capacidad de otorgar todas las condiciones para favorecer el desarrollo pleno de los niños y las niñas (iii) ambiente de bienestar (iv) rol protagónico del niño y niña dentro

de su programa educativo y (v) consideración de todas las necesidades e intereses de los párvulos (Agencia de la Calidad, 2015).

Por otra parte, en lo que se refiere a los dos organismos nacionales públicos que imparten Educación Parvularia; Fundación Integra y JUNJI, poseen marcos de referencia que proponen concepciones propias respecto de la calidad en Educación Parvularia.

Fundación Integra señala que;

*“Los niños y las niñas tienen el derecho a una Educación Parvularia de calidad, que les permita desarrollarse plenamente y ser felices, reconociéndolos como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas, capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego” (Integra, p.26, 2017).*

Para que ello se lleve a cabo, expresan, es necesaria una convivencia bientratante, en donde se respeten los derechos de los niños y las niñas, así como también el de los adultos. Junto con ello, declaran imprescindible conformar comunidades educativas inclusivas que participen activamente dentro de los establecimientos (Integra, 2017).

Por otro lado, JUNJI, refiere a la calidad, expresando que los niños y las niñas deben recibir una Educación Parvularia que genere aprendizajes significativos y oportunidades para su desarrollo integral, en ambientes bientratantes, resguardando la pertinencia e inclusión social y propendiendo de manera gradual la universalización. La política de calidad emanada por esta institución de acuerdo a la Ley 17.301 (2015) busca en sus objetivos;

(i) Ofrecer oportunidades educativas mediante prácticas pedagógicas basadas en el juego, la libre expresión, la creatividad y otros principios fundantes.

- (ii) Desarrollar procesos educativos que revelen el protagonismo de los niños y las niñas.
- (iii) Enriquecer los contextos de aprendizaje articulando con sentido la planificación, evaluación, organización del tiempo, ambientes físicos y materiales educativos en un marco de un clima de interacciones positivas.
- (iv) Potenciar el rol mediador del adulto en los procesos de aprendizaje, promoviendo interacciones que faciliten, provoquen y movilicen el interés del niño por aprender y descubrir.

De este modo se puede concluir que los marcos referenciales de estos organismos estatales a los cuales se realiza mención, proponen ciertos criterios que permiten visualizar un concepto de calidad en Educación Parvularia, ya que sus afirmaciones apuntan a objetivos similares que propenden a la mejora.

Sin embargo, investigaciones realizadas en distintos jardines infantiles de Chile exhiben un nivel mínimo de calidad, esto se evidencia, debido a que no existen progresos notorios en los párvulos que se atienden, particularmente referidos a las competencias cognitivas (Alarcón, Castro, Frites & Gajardo, 2015). Esta falencia en la calidad, de acuerdo a lo expresado por Treviño et al. (2013), se debe al bajo nivel que poseen los educadores en el dominio de apoyo pedagógico, es decir, conocimiento de la mediación de las didácticas específicas para el desarrollo de habilidades en los niños y niñas.

### **3.3 Desarrollo y aprendizaje del niño/a de 3 a 4 años**

De acuerdo a los criterios mencionados en el apartado anterior, resulta importante considerar la necesidad de situarse en un grupo etario determinado y tener un vasto conocimiento de este para orientar el trabajo pedagógico de acuerdo a la etapa de desarrollo, ya que así es posible propender a generar aprendizajes de alta calidad educativa.

En consonancia con ello, este apartado, refiere al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 4 años, donde se describirán, en términos generales, dos teorías que nos ofrecen puntos de vista complementarios para comprender sobre la naturaleza del aprendizaje y el pensamiento de los niños y niñas a partir de Piaget (1973) y Vigotsky (1962).

El gran aporte que se reconoce a Piaget (1973) es la división del desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas y en cada una de ellas propuso que el desarrollo del niño era cualitativamente distinto al de las restantes, pues plantea que éste no solo consiste en el cambio cualitativo de los hechos y las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento (Rafael, 2009).

Según Piaget (1973), los niños de 3 a 4 años se encuentran en la etapa denominada Pre operacional. Durante esta etapa el niño comienza a desarrollar la función semiótica, la cual le permite emplear símbolos, representar mentalmente acciones y/u objetos.

También, se caracteriza por aparecer el juego simbólico, el cual les permite a los niños realizar secuencias simples usando objetos reales o ficticios, construyendo su propia utilería y guion, siendo capaces de representar diversos roles (Piaget, 1973). Según, Abad y Ruiz de Velasco (2011) gracias a su reciente capacidad para manejar los símbolos y sus significados, de manera consciente e intencionada, el niño puede distanciarse de la realidad para crear una situación ficticia haciendo “como si”, representando algo por medio de un significante diferenciado.

El niño y la niña comienzan también a expresarse por medio del dibujo, combinando trazos para representar sus imágenes mentales. Junto con ello, van adquiriendo algunos principios numéricos básicos (Rafael, 2009).

Piaget (1973) plantea que el desarrollo del pensamiento representacional permite al niño utilizar el lenguaje para representar objetos ausentes o acontecimientos pasados (Rafael, 2009). Algunas limitaciones que se plantean del pensamiento pre operacional son el egocentrismo, expresado como la tendencia a percibir, entender e interpretar el mundo a través del yo y la centralización, donde los niños tienden a fijar la atención en un solo aspecto del estímulo, ignorando el resto de las características (Millar, 1993, citado en Rafael, 2009).

Por otra parte, Lev Vigotsky (1962) plantea que existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las primeras son aquellas con las que nacemos y están determinadas genéticamente. Las superiores son aquellas mediadas culturalmente, pues el conocimiento es resultado de la interacción social. El punto central de estas interacciones es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con otros individuos (Rafael, 2009).

Para Vigotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo, expresa al respecto que el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje (Vigotsky, 1962, citado en Rafael, 2009). En la etapa del habla egocéntrica, habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas, pero en el habla interna, emplean el lenguaje para dirigir su pensamiento y conducta, pudiendo reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de sus acciones. Propone además que es posible encontrar relación entre el pensamiento lógico y la capacidad lingüística, puesto que el desarrollo lingüístico no está al margen de las representaciones abstractas. Esta relación le servirá para la internalización de operaciones lógicas lo que le permitirá entender y manipular otras relaciones de carácter abstracto (Rafael, 2009).

La importancia de indagar en esta etapa de desarrollo según Seguel et.al. (2012) radica en el efecto positivo de recibir Educación Parvularia desde edades tempranas, puesto que la asistencia a centros de Educación Parvularia de buena calidad se asocia a logros cognitivos, lingüísticos, académicos y socio afectivos.

A partir de lo explicitado, resulta necesario relevar las actuales bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) que toma en consideración estos dos constructos teóricos planteados por Piaget y Vigostky, ordenando temporalmente este rango etario (3 a 4 años) respondiendo con mayor precisión a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo de los párvulos, creando un tramo específico (tramo 2) para los niveles medios.

La creación de este nuevo marco curricular no solo define tramos específicos, sino que además propone orientaciones pedagógicas, con el fin de fortalecer con ello el actuar pedagógico de los educadores en aulas de Educación Parvularia.

### **3.4 Orientaciones Pedagógicas**

En cuanto a la implementación de las prácticas pedagógicas que los educadores realizan en aulas de Educación Parvularia, el nuevo marco curricular propone directrices claras respecto de las orientaciones para este nivel educativo (medio mayor). Es así, que se considera relevante abordar algunas de las orientaciones pedagógicas medulares para la organización del trabajo de los educadores de párvulos expresadas en las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018).

Las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) señalan que uno de los elementos esenciales para la organización del trabajo en Educación Parvularia es la planificación.

La planificación es una herramienta de trabajo, que permite orientar el actuar pedagógico para el logro de los aprendizajes (Díaz, 2010). Esta herramienta, tiene como finalidad, poder anticipar la toma de decisiones, con el fin de tomar consciencia acerca de la intencionalidad del accionar pedagógico, teniendo en cuenta que nada de lo que se realiza en aula, debiera ser al azar, por lo que se deben prever las condiciones de los contextos físicos y humanos existentes dentro de este, así como también disponer de criterios que permitan regular el proceso de enseñanza, con el fin de poder generar un ambiente rico en aprendizajes para los niños y las niñas aportando a la calidad de ellos (Bassedas, Huguet & Solé, 2006). Alguno de los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de planificar según Díaz, M (2010) son: La contextualización y diversificación, selección y graduación de los aprendizajes, sistematización y flexibilidad, integralidad y participación.

Según MINEDUC (2018c) existen dos tipos de planificación: *Planificación de largo y mediano plazo*, la primera refiere a la organización general de los objetivos de aprendizaje, que se desean intencionar a lo largo de la práctica, los cuales son categorizados y secuenciados, con el fin de promover la enseñanza ya sea dentro del periodo anual o en divisiones semestrales. Y por otro lado las *Planificaciones de corto plazo*, las cuales, pueden variar en relación a las orientaciones metodológicas de los estilos de enseñanza de cada espacio educativo, tienen por objetivo poder organizar los aprendizajes designados para trabajar en las planificaciones de mediano y largo plazo, en periodos diarios o semanales, por ejemplo, a través de proyectos, centros de interés, unidades, entre otras.

Las consideraciones que se sugieren dentro de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) para el diseño de las planificaciones de los niveles medio mayores, están relacionadas con la etapa de desarrollo en la cual se encuentran los niños y niñas, es por esto que se sugiere considerar experiencias que potencien la autonomía e independencia, a través de la acción mediadora del adulto, implementar actividades desafiantes que permitan al párvulo demostrar su



capacidad de concentración, generar instancias de trabajo en el gran grupo y pequeños grupos que permitan un mejor resultado en cuanto a las interacciones de aula, entre otras. Todas las actividades sugeridas anteriormente se encuentran enmarcadas en aquellos aspectos que caracterizan este paso de los niños y niñas a niveles de transición, en las cuales se espera que los educadores puedan seguir potenciando hasta llegar a la consolidación del aprendizaje en los párvulos.

Además de lo anterior, existen otros aspectos de la planificación que dentro de este nivel educativo no deben ser dejados de lado, tales como la flexibilidad y la consideración de la participación de la familiar y comunidad.

Otras orientaciones nucleares que se expresan en este nuevo marco curricular tiene relación con los principios basales pedagógicos, los cuales contribuyen a concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, logrando una visión común respecto del cómo y para qué aprenden los párvulos y, por consiguiente, cómo es posible llevar a cabo estos procesos de aprendizaje (MINEDUC,2018c).

Estos principios señalan que el actuar pedagógico debe estar vinculado a las necesidades e intereses de los niños y las niñas. El principio de Bienestar apunta principalmente a la creación de un ambiente en el cual los párvulos puedan desarrollarse plenamente, gozando del proceso de aprendizaje. Por otra parte, el principio de Unidad considera la participación del párvulo con todo su ser en cada experiencia de aprendizaje, apuntando a la integralidad y completitud. El principio de Singularidad señala que el niño es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas propias, las cuales deben ser respetadas y consideradas en las situaciones de aprendizaje (MINEDUC, 2018c).

Por otro lado, el principio de Actividad, propone que niños y niñas sean protagonistas de su aprendizaje, es por ello que se sugiere que el adulto mediador cree ambientes enriquecidos y lúdicos que activen la participación y creatividad,

favoreciendo así la expresión y la creación de nuevos espacios en su entorno. El principio de Juego, se expresa como el concepto central de la Educación Parvularia, actividad intrínseca que se visualiza como una estrategia pedagógica privilegiada (MINEDUC, 2018c). El juego es una de las actividades esenciales que intervienen dentro del desarrollo de los niños y las niñas, debido a que le permite satisfacer la necesidad de actuar e interactuar con personas u objetos. Esta es una actividad en la que el niño es capaz de aceptar e imponer normas, metas y reglas de acuerdo a sus necesidades y motivación interna (Anton, Fusté, Llenas, Martín, Masnou, Oller, Palou & Thió, 2007).

Estos principios deberían considerarse al momento de diseñar, implementar y tomar decisiones pedagógicas. La planificación debe promover la reflexión en torno a los referentes curriculares, pudiendo generar una toma de decisiones que se fundamente en el contexto, abriendo espacios para la reflexión, discusión y trabajo en equipo, generando situaciones de análisis y cuestionamientos respecto a la intencionalidad educativa (Díaz, 2010).

Por último, cabe destacar que, si bien esta herramienta de trabajo permite explicitar y anticipar de forma coherente la intencionalidad educativa, se debe tomar en cuenta que debe estar ligada siempre a la flexibilidad, permitiendo variaciones, e incorporaciones, en los momentos de implementación, e incluso dejarse de lado cuando la situación de aula lo amerita (Bassedas, Huguet & Solé, 2006).

Otro elemento basal que orienta el accionar pedagógico en educación es la evaluación. Evaluar lleva consigo diversos significados dentro de los cuales se encuentra el de valorar, es decir, emitir un juicio de valor. En educación, la evaluación considera un largo periodo de reflexión, concebido por una serie de etapas que se encuentran interrelacionadas dentro de las cuales destacan: (i) Preparación y recogida de información; (ii) Formulación de juicios y (iii) Toma de decisiones para el trabajo pedagógico (Díaz, 2010).

La evaluación es también, una herramienta de apoyo para el aprendizaje, debido que no solo refleja lo que aprendió o no el educando, sino que, además, logra proyectar una construcción de más oportunidades para desarrollar aprendizajes (MINEDUC,2018c)

Díaz (2010) expone que existen tres instancias de evaluación: (i) Evaluación diagnóstica o inicial que tiene como propósito obtener información de los aprendizajes previos de los niños y las niñas de acuerdo a los diferentes núcleos de aprendizaje (ii) Evaluación formativa que se enfoca en mejorar, enriquecer y fortalecer el proceso educativo, el cual permite contar con información rigurosa acerca de las dificultades, fortalezas, logros y avances para la toma de decisiones (iii) Evaluación sumativa o acumulativa, la cual tiene como propósito esencial buscar el nivel final en el que se encuentran los logros de aprendizajes esperados.

Las orientaciones que plantea el nuevo marco respecto de la planificación de la evaluación consideran el comprender la naturaleza interna del aprendizaje, seleccionando y construyendo de manera progresiva y coherente, evidencia de los aprendizajes. Generar instancias evaluativas dentro del cotidiano, teniendo como foco el niño y la niña, permitiendo que este pueda expresar de forma libre sus propios avances, dificultades y desafíos. Dentro del proceso final de la evaluación se propone construir una reflexión conjunta que permita identificar el logro de los objetivos de aprendizajes, permitiendo construir una nueva oportunidad para alcanzar aquellos aprendizajes descendidos.

Si bien, estos elementos articuladores ayudan a organizar el trabajo pedagógico de los educadores en Educación Parvularia, existe también una organización temporal que tradicionalmente se ha utilizado como una forma de estructurar la jornada diaria.

Para comprender esta estructura es necesario realizar una tipificación en términos generales de la estructura del tiempo en Educación Parvularia, habiendo dos ciclos principales en el currículo inicial: el anual y el diario; ello sujeto a otras posibilidades de organización del tiempo, que serán nominadas como subdivisiones del trabajo en Educación Parvularia (Peralta, 1996).

De acuerdo a Peralta (1996) la organización del trabajo anual es el periodo máximo de la estructuración de un currículo, integrando las principales acciones a realizar. Dentro de este tiempo organizacional se subdividen tres periodos: (i) *Periodo de organización* que integra todo el quehacer referido al diagnóstico del amplio espectro de personas y situaciones que el currículo puede abarcar, junto con la implementación de acciones (ii) *Periodo de realización* el cual refiere a acciones centradas en llevar a cabo los principales objetivos propuestos, abarcando el máximo de tiempo, pues se extiende por varios meses (iii) *Periodo de finalización* en donde concluyen las acciones planificadas para el año de trabajo, centrándose en el trabajo evaluativo de estas.

Por otro lado, la organización del trabajo diario comprende un periodo variable, atendiendo a las diversas modalidades curriculares, que responde a criterios generales que deberían estar presentes en pos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas (Peralta, 1996).

Algunos de los criterios generales que señala Peralta (1996) para organizar el tiempo diario son: (i) Considerar las necesidades básicas y fisiológicas que se deben atender, para así establecer la duración de los periodos permanentes; una vez denominado este tiempo, se podrán definir y delimitar los periodos variables (ii) Detectar características en cuanto al nivel de actividad, para poder identificar la duración de los periodos variables (iii) Detectar el rol del factor tiempo, en consonancia con la modalidad curricular definida (iv) Identificar prácticas cotidianas del contexto de los párvulos, que puedan enlazarse con momentos de la jornada e

(v) Integrar de manera equilibrada los diferentes momentos, para favorecer diferentes objetivos y aprendizajes en los niños y niñas.

En consonancia con lo explicitado por María Victoria Peralta (1996), un estudio realizado por Durán, Martín & Pulido (2014), quienes mediante un estudio de caso sobre las rutinas en Educación Parvularia, específicamente de las creencias de los educadores, derivaron que estas, se pueden entender desde tres categorías: (i) Acciones repetitivas; conocidas como acciones que se realizan diariamente y que permiten organizar el quehacer cotidiano (ii) Costumbres-hábitos; que son conformados desde el hogar y sirven para enfrentarse a la sociedad (iii) Un proceso compuesto por diferentes pasos o momentos; que se presentan de manera secuenciada e invitan a seguir un orden y depende de factores organizativos de la institución, tales como: el momento de la alimentación, la higiene y la hora del sueño, entre otros. Las autoras llegaron a concluir que las actividades pedagógicas estarían estructuradas por rutinas organizadas y que, además, estas rutinas favorecen la anticipación de niños y niñas al saber qué viene después.

Asimismo, lo advertía Zabalza (1996) las rutinas al configurarse como un marco constante permiten al docente introducir cualquier tema, asunto o actividad novedosa que haya surgido inesperadamente, pues es un marco de referencia de gran libertad para el docente y el párvulo. En este entendido, las rutinas fortalecen la autonomía en niñas y niños, ya que la toma de decisiones, la participación, la resolución de problemas, está mediada por situaciones estables, que, aunque estructuradas por momentos o secuencias, ofrece la posibilidad de aprender, divertirse, ser y expresarse (Durán, Martín & Pulido, 2014).

Es necesario que, para responder a altas expectativas en cuanto a la calidad de la Educación Parvularia en Chile, las rutinas diarias ofrezcan oportunidades reales de aprendizaje y estimulación para los niños, y que, a su vez, la jornada diaria en el

Jardín Infantil, se convierta en más que un ambiente cálido y protegido (Strasser, Lissi & Silva, 2009).

Finalmente, conocer las orientaciones pedagógicas permitirá al educador principiante identificar las partes que constituyen el trabajo de aula, y los principios que rigen la práctica educativa, independiente de los contextos, posibilitando una mejora en el desempeño de estos, el cual incide directamente en la calidad de los aprendizajes que recibirán los niños y las niñas.

## **4. MARCO METODOLÓGICO**

El siguiente apartado describe el abordaje metodológico llevado a cabo en este estudio, considerando elementos propios de la investigación cualitativa, con el fin de perseguir el objetivo propuesto y responder a la pregunta de investigación.

### **4.1 Preguntas del estudio**

¿Cuáles son las prácticas que, desde el discurso de las educadoras de párvulos en ejercicio, son fundamentales en el aula de Educación Parvularia?

### **4.2 Objetivo general del estudio**

- Comprender desde el discurso de educadoras de párvulos en ejercicio las prácticas fundamentales que declaran realizar en aulas de niveles medio mayor de Educación Parvularia en la provincia de Valparaíso.

### **4.3. Objetivos específicos**

- Identificar prácticas frecuentes que las educadoras de niveles medio mayor declaran como fundamentales en su quehacer pedagógico diario.

#### **4.4 Método**

Esta investigación tiene como objeto de estudio comprender desde el discurso de educadoras de párvulos en ejercicio, las prácticas fundamentales, que declaran realizar en aulas de niveles medio mayor de Educación Parvularia, en la provincia de Valparaíso.

Frente a este propósito, se optó por realizar un estudio de tipo cualitativo (Taylor & Bogdan, 1990), puesto que el objetivo planteado recae en comprender los significados de un fenómeno social (Herrera, 2017), por medio de la experiencia y punto de vista de los actores sociales investigados, de tal forma, que sea posible poder generar entendimiento de los significados que estos asignan a sus discursos (Izcara, 2014), pudiendo responder así, a nuestro objetivo general del estudio “Comprender desde el discurso de educadoras de párvulos en ejercicio las prácticas fundamentales que declaran realizar en aulas de niveles medio mayor de Educación Parvularia en la provincia de Valparaíso.”

El tipo de investigación cualitativa, permite interactuar con el sujeto de estudio sin criticarlo ni cuestionarlo, lo que favorecerá que los datos obtenidos acerca del tema en cuestión sean aún más verídicos por la confianza que se le otorga al investigado al momento de interacción (Taylor & Bogdan, 1990), desarrollando construcciones conjuntas de acuerdo al tema investigado (Gutierrez, 2017).

Cabe destacar que optamos por este tipo de investigación y no por uno de tipo cuantitativo, debido a que el propósito de esta investigación, no es utilizar estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, ni realizar comparaciones entre los resultados obtenidos por los discursos de nuestros informantes, sino como se menciona anteriormente, generar un conocimiento social respecto de un tema específico (Gutierrez, 2017).



La investigación se sitúa desde el paradigma interpretativo, lo que refiere a la comprensión interpretativa de la experiencia humana (Herrera, 2017). En este caso la investigación está basada en la realidad de educadoras de párvulos en ejercicio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), las cuales serán abordadas teniendo como foco principal, la descripción de situaciones, eventos, interacciones, comportamientos, experiencias y creencias observables, desde el discurso de cada una de ellas (Albert, 2007).

Se optó por un estudio de caso, pues a través de este, es posible medir y registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Martínez, 2011). El estudio de caso permite la elección del objeto de estudio, el cual surge a partir de un interés investigativo, referido a casos particulares (Stake, 2010). Dentro de este tipo de estudio, resulta igualmente relevante el proceso de indagación acerca del caso estudiado como el producto de este (Stake, 2010).

Esta investigación es de carácter exploratorio, puesto que el problema de investigación ha sido escasamente estudiado en el contexto chileno de Educación Parvularia (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se pretende, a partir del carácter de este estudio, acercarse a la realidad del sujeto de estudio, a las teorías y métodos de la investigación (Martínez, 2011), además, de ser un trabajo realizado en base a un problema emergente, que se encuentra situado en los procesos de práctica, con el fin de construir un saber, a medida que se recaban distintas visiones y perspectivas de los participantes, a lo largo del proceso investigativo (Albert, 2007).

#### 4.5 Caracterización del grupo de estudio

En esta investigación se ha utilizado una muestra intencionada y por conveniencia Ruiz-Olabuénaga (2012). En consecuencia, los intereses investigativos generales “no predefinen la naturaleza y número de los casos, escenarios, informadores, (...) que habrán de ser estudiados” (Ruiz- Olabuénaga, 2012, p. 155) y no se buscan por representatividad, sino por accesibilidad, particularidad/especificidad y riqueza de significado.

Los participantes de este estudio son educadoras de párvulos que representan características y experiencias particulares, que presentan más de 7 años de experiencia trabajando en el aula, y en distintas dependencias educativas.

La muestra está conformada por cuatro participantes:

(i) Una Educadora de Párvulos de 32 años de edad, que se desempeña en un Jardín Infantil de dependencia Vía de Transferencia de Fondos (VTF), ubicado en la comuna de Valparaíso, quién trabaja en el nivel educativo medio mayor.

(ii) Una Educadora de Párvulos de 35 años de edad, que se desempeña en un Jardín Infantil de dependencia JUNJI, ubicado en la comuna de Valparaíso, quién trabaja en el nivel educativo medio mayor.

(iii) Una Educadora de Párvulos de 30 años de edad, que se desempeña en un Jardín Infantil de dependencia Fundación Integra, ubicado en la comuna de Quilpué, quién trabaja en el nivel educativo medio mayor.

(iv) Una Educadora de Párvulos de 40 años de edad, que se desempeña en un Jardín Infantil de dependencia Particular, ubicado en la comuna de Viña del Mar, quién trabaja en el nivel educativo medio mayor.

**TABLA 1.***Resumen de las características de la muestra*

<b>Categorías</b>	<b>VTF</b>	<b>JUNJI</b>	<b>Integra</b>	<b>Particular</b>
Años de experiencia	11	11	8	10
Nivel educacional	Postgrado	Educación Superior	Postgrado	Licenciada en Educación
Especialización	Magister en Primer Ciclo	no aplica	Magister en administración educacional con mención en gestión de sistemas educativos	no aplica
Años de experiencia en el centro	4 años	9	10 meses	2
Formación como mentora	No	Sí, 2 años	No	no aplica
Matrícula total del nivel	30 párvulos	30 párvulos	28 párvulos	24
Trabaja con o sin asistente de la educación	3	2	2	2
Modalidad curricular	Integral	Integral	Integral	Integral

**Fuente:** Elaboración propia.**Nota:** VTF = Vía Transferencia de Fondos; JUNJI = Junta Nacional de Jardines Infantiles; no aplica = no fue mencionado por la informante

#### **4.6 Procedimientos de recogida de datos**

En relación con el procedimiento de recogida de datos, este consistió, en tres tareas: primero contactarse con las informantes claves y explicarles la finalidad de la investigación; segundo, solicitar firmas de consentimientos informados donde se describe todo el procedimiento, las condiciones y los resguardos de la investigación, garantizando anonimato y confidencialidad. Finalmente, la realización de la entrevista, las que se organizaron en duplas asegurando la participación de todas las autoras del estudio.

#### **4.7 Selección, construcción y validación de los instrumentos de recogida de datos**

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación se optó por una entrevista a partir de la cual se busca entender el mundo desde el punto de vista del informante y desentramar los significados de su experiencia (Álvarez-Gayou, 2003). Se utilizó una entrevista de tipo semiestructurada; donde las preguntas están definidas previamente, en un guion de entrevista, pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado (García, 2008). De este modo se acomoda a la situación de los entrevistados, dando mayor libertad al tránsito de un tema a otro, enfocado además en la profundización de los significados implícitos presentados por el informante, de modo tal que lo afirmado por el sujeto de investigación pueda ser comprendido a cabalidad (Álvarez-Gayou, 2003).

El guion de preguntas preestablecidas en la entrevista<sup>2</sup> tiene como objeto conocer desde el discurso de cuatro educadoras de párvulos en ejercicio aquellas prácticas que se declaran como fundamentales en su ejercicio docente. La entrevista consideró tres preguntas; la primera refiere a la identificación de prácticas

---

<sup>2</sup> Anexo 1: Formato entrevista y consentimientos informados de participación en investigación de proyecto de tesis.

frecuentes en el quehacer pedagógico, la segunda tiene por objeto identificar desde las prácticas frecuentes, aquella que declaran como fundamental para luego descomponerla en sus partes constituyentes, y con ello identificar las condiciones en las que se realiza. Finalmente se solicita a la educadora informante una recomendación para fortalecer el quehacer docente de los educadores de párvulos en formación.

Esta entrevista entregará descripciones específicas de prácticas fundamentales explicitadas a través del discurso de cuatro educadoras de párvulos en ejercicio.

Para la validación de la entrevista semiestructurada fue necesario tener el borrador definitivo de la entrevista, es decir, contar con la información delimitada, formulación y reformulación de preguntas, cantidad de preguntas y el orden de esta, para poder llevar a cabo una prueba piloto de este instrumento (Arribas, 2004).

La entrevista fue piloteada una vez, a un individuo parecido al de la muestra final (educadora de párvulos que se desempeña en nivel medio mayor). En este piloto se identificaron; (i) los tipos de preguntas más adecuados para la concreción de los objetivos perseguidos (ii) la coherencia, cohesión y comprensión del enunciado (iii) la presencia de resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas (iv) el ordenamiento lógico de las preguntas y si (v) la duración de la entrevista está dentro de lo aceptable de acuerdo al resultado del instrumento aplicado.

Posteriormente, las entrevistas fueron realizadas en las dependencias de los diversos establecimientos educacionales a los cuales pertenecen las informantes. El registro inicial con los datos referidos a la información académica y profesional de las entrevistadas se completó de modo manual, mientras que las entrevistas fueron registradas mediante dispositivos electrónicos recogiendo así el audio de estas.

**TABLA 2.***Tabla resumen de los datos recogidos*

<b>Dependencia</b>	<b>Tiempo de duración de la entrevista</b>
Junji	31 minutos 15 segundos
Integra	51 minutos 94 segundos
VTF	20 minutos 58 segundos
Particular	44 minutos 48 segundos
Total datos recogidos	146 minutos

**Fuente:** Elaboración propia.

El tipo de conversación producida en la entrevista entregó información que puede ser comprendida en el contexto de un relato, este relato es posible de ser reconstruido una y otra vez gracias al registro de audios. Estos permiten representar el universo social de referencia de la persona entrevistada y captar distintos elementos que componen su mundo significativo (Vargas, 2012).

**TABLA 3.***Recogida de datos*

<b>Actividades</b>	<b>Octubre</b>				
	<b>Semana 1</b>	<b>Semana 2</b>	<b>Semana 3</b>	<b>Semana 4</b>	<b>Semana 5</b>
Creación primer borrador de entrevistas	X				
Discusión de preguntas de primer borrador	X				
Pilotaje de entrevista		X			

Reorganización entrevista a partir de resultados del piloto	X		
Confección de entrevista definitiva	X		
Selección de informantes	X		
Contactar informantes	X		
Confección de consentimiento informado	X		
Solicitar firma de consentimiento informado		X	X
Realizar entrevista a educadoras		X	X

---

**Fuente:** Elaboración propia.

#### **4.8 Análisis de la información**

El proceso de análisis de los datos se llevó a cabo en cuatro etapas. En una primera etapa, se procedió a realizar una transcripción de los audios para obtener una copia mecanografiada de cada entrevista. Según Kvale (1988 citado en Gibbs, 2012) la transcripción es un cambio de medio y eso introduce cuestiones de precisión, fidelidad e interpretación. Para ello, se realizaron algunas convenciones y correcciones gramaticales que permiten centrar la atención en el contenido, para facilitar la lectura y por tanto el análisis (Gibbs, 2012).

Luego, en una segunda etapa, se realizó una reducción de datos, que consistió en definir unidades de contenido considerando criterios espaciales, en este caso, unidades de registro: líneas de texto (Rodríguez, Gil & García.1996), es decir, en cada una de las entrevistas se ha codificado cada respuesta asignando a cada unidad de registro o línea transcrita, un número.

En una tercera etapa, luego de haber realizado una categorización de las líneas transcritas, proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente cada unidad, ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto (Rodríguez, Herrera & Lorenzo ,2005) que nos permitan responder a nuestras preguntas de investigación. Cada una de las preguntas nos proporcionan un foco para pensar sobre el texto, su codificación e su interpretación (Gibbs, 2012). Esta categorización se ha realizado mediante un proceso inductivo o de “categorización abierta” (Strauss, 1987 citado en Rodríguez, Herrera & Lorenzo, 2005), el cual es un proceso analítico en donde se identifican las categorías más generales que emergen de los datos brutos obtenidos a partir de la entrevista, esta categorización se basa tanto en los datos brutos como en la experiencia, que en algunos casos nos ha llevado a establecer subcategorías (Pujals & Fernández, 2010)

Finalmente, en la cuarta etapa, para interpretar la información recogida se utilizarán matrices o tablas de doble entrada (Strauss & Corbin, 1990 citado en Rodríguez et al. 2005) en cuyas celdas se aloja una breve información verbal de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas, con el propósito de organizar de mejor manera la información (Miles & Huberman, 1994 citado en Rodríguez et al.2005).



## 4.9 Calendarización

**TABLA 4.**

*Calendarización*

Etapas de marco metodológico	Septiembre		Octubre					Noviembre				
	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
Preguntas del Estudio	X											
Objetivo General		X										
Objetivo Específico		X										
Marco Metodológico		X						X	X			
Caracterización del grupo de estudio (muestra)			X									
Procedimiento de recogida de datos			X	X	X	X	X					
Selección, construcción y validación de instrumentos de recogida de datos			X	X	X	X	X					
Análisis de la información								X	X	X	X	

**Fuente:** Elaboración propia.

*Nota:* La siguiente tabla muestra la calendarización en meses y semanas del apartado marco metodológico

## 5. RESULTADO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el siguiente apartado se exponen los resultados de esta investigación, que tiene por objeto comprender desde el discurso de educadoras de párvulo en ejercicio las prácticas fundamentales que declaran realizar en aulas de niveles medio mayor.

Los resultados fueron obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada realizada a las cuatro participantes que conforman el caso de este estudio. Los análisis se realizaron en parejas y luego se discutieron entre todas las participantes. Para una mayor comprensión del lector, los resultados son organizados y presentados en dos grandes núcleos, (i) en el Primer Núcleo, se presentan las prácticas frecuentes que son las que las educadoras informantes declaran realizar con mayor frecuencia en su trabajo pedagógico y (ii) el Segundo Núcleo muestra la identificación de las Prácticas Fundamentales, que refieren a los que las educadoras informantes declaran como fundamentales de realizar en su quehacer pedagógico.

### 5.1 Primer Núcleo: Prácticas frecuentes

En cuanto a las prácticas frecuentes identificadas en el discurso de las educadoras, los resultados se organizaron en tres fases; que en su conjunto responden al objetivo planteado en la primera pregunta del instrumento de recogida de datos: Identificar prácticas que se realizan con mayor frecuencia en el quehacer educativo del nivel medio mayor.

- (i) Fase Preliminar consistió en un conjunto de acciones previas al análisis de los resultados.
- (ii) Fase 1 consistió en la discusión de las prácticas frecuentes declaradas por las educadoras y la organización de esta información.

- (iii) Fase 2 responde a la categorización a partir de las prácticas frecuentes indagadas a partir del discurso.

### **5.1.1 Fase Preliminar**

Esta fase corresponde a las acciones previas realizadas por las investigadoras, que ayudaron a identificar las prácticas declaradas con mayor frecuencia en aulas del nivel medio mayor. Entre las acciones previas se incluye: ordenar los datos para su posterior análisis, realizar la transcripción de las cuatro entrevistas, unificar el formato de la transcripción y numerar las líneas de las entrevistas<sup>3</sup>.

Una vez realizada la numeración de las líneas de cada una de las entrevistas, se procedió a analizarlas identificando categorías preliminares de prácticas frecuentes, dicho ejercicio se realizó de modo individual, para posteriormente contrastar dicha información en duplas, con el objetivo de conocer los acuerdos y desacuerdos de la información identificada como frecuente por cada una de las alumnas investigadoras.

### **5.1.2 Fase 1**

Esta fase corresponde a las acciones realizadas por el grupo de investigación en su totalidad. Se dispuso una sesión para debatir la información encontrada a partir del instrumento de recogida de datos y las categorías preliminares identificadas por las alumnas investigadoras en cada una de las entrevistas.

A partir del debate, se realizó un listado de todas las prácticas declaradas como frecuentes por las educadoras entrevistadas en los cuatro contextos indagados.

---

<sup>3</sup> Anexo 3: Entrevistas numeradas.

Desde el listado, se realiza un cuadro comparativo, que representa a los cuatro contextos, en relación de las prácticas frecuentes declaradas.

A continuación, se presenta el cuadro comparativo de prácticas frecuentes declaradas por las educadoras de: JUNJI, VTF, Fundación Integra (INTEGRA), y Establecimiento Particular (Particular).

**TABLA 5.**

*Cuadro comparativo de prácticas frecuentes*

<b>Prácticas Frecuentes</b>	<b>JUNJI</b>	<b>VTF</b>	<b>Particular</b>	<b>Integra</b>
Encuentro/saludo/ bienvenida	X	X	X	X
Higiene		X	X	X
Alimentación		X	X	X
Cuento/lenguaje y comunicación		X		X
Juego libre/espacios exteriores		X	X	X
Juego espontáneo		X	X	
Juego roles	X		X	
Juego dirigido/tugar tugar		X		X
Juego bloques			X	
Pausa activa/corporalidad y movimiento/act. movida		X	X	X
Neurociencia		X		
Experiencia central/variable		X	X	X
Planificación /método globalizadores/proye cto de aula	X	X	X	X
Evaluación	X	X	X	X
Expectativa del párvulo	X		X	
Ambiente /clima de aula /organización/bienes	X	X	X	X

tar/buena convivencia				
Hora de descanso			X	
Trabajo con libro			X	
familia	X	X	X	X
Trabajo con la paralela/comunidad/t	X	X	X	X
rabajo en equipo				
Protagonismo del párvulo	X	X		

---

**Fuente:** Elaboración propia.

### 5.1.3 Fase 2

A partir del cuadro comparativo, y tomando como criterio la repitencia del mensaje con significado propio en el discurso de las educadoras participantes, se establecieron las categorías definitivas, a saber: (i) *Juego*, (ii) *Rutina* (encuentro, alimentación, descanso, higiene), (iii) *Actividades Corporales*, (iv) *Experiencias Variables* (v) *Fortalecimiento del lenguaje verbal y escrito* y (vi) *Actividades que consideran contextos para el aprendizaje* (aspectos organizativos; evaluación, planificación, ambiente, familia y comunidad). Estas categorías refieren a las prácticas frecuentes declaradas por las educadoras y que mencionan realizar de manera cotidiana en aulas de niveles medio mayor, en los diferentes contextos indagados (JUNJI, VTF, Fundación Integra (INTEGRA), y Establecimiento Particular (Particular).

A partir de las seis categorías identificadas, se indagó en lo declarado por las informantes, con el propósito de identificar estas categorías en cada discurso. Con dicha información, se realiza un conjunto de tablas de doble entrada<sup>4</sup>, de cada uno de los contextos investigados, las cuales contienen el discurso literal de las educadoras y el número de línea del instrumento de recogida de datos, al cual se hace referencia.

---

<sup>4</sup> Anexo 2: Tablas de Prácticas Frecuentes y Fundamentales.

## TABLA 6.

*Ejemplo de tabla de la categoría de Actividades Corporales*

<b>Actividades corporales</b>	
<b>Línea de entrevista</b>	<b>Extracto de Entrevista</b>
47	<i>“...En otros momentos también se favorece harto lo que es la vida activa desde los estilos de vida saludable que propone integra...”</i>
49	<i>“...Experiencias educativas en torno a la motricidad, corporalidad de movimiento...”</i>
75-76	<i>“...También hay experiencias vinculadas a la corporalidad y el movimiento, como más específicas...”</i>
77	<i>“...En ocasiones el juego y los espacios exteriores se orientan hacia la actividad física...”</i>
78	<i>“...También hay un periodo definido para potenciar la corporalidad y el movimiento...”</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

*Nota:* Se presenta un ejemplo de las tablas de doble entrada, de la categoría de *Actividades Corporales*, informante Fundación Integra.

A continuación se hace mención de algunos extractos de lo declarado por las educadoras, en relación con las seis categorías establecidas<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Anexo 2: Tablas de Prácticas Frecuentes y Fundamentales.

En lo referido a la categoría (i) *Juego*, esta incluye diferentes expresiones en los mensajes discursivos de las educadoras participantes en el estudio, que expresan la incorporación del juego y sus diferentes manifestaciones, juego de roles, juego simbólico, juego libre, etc, en sus prácticas cotidianas. Algunos ejemplos de los mensajes discursivos son: “...*Todas las actividades deben ir relacionadas con el juego...*” (Informante Establecimiento Particular), “...*Y lo más importante también es el juego...*” (Informante VTF), “...*No podemos perder el juego como tal...*” (Informante Establecimiento Particular).

En relación con la categoría (ii) *Rutina* las educadoras hacen mención a distintos elementos que tienen relación con actividades relacionadas con el quehacer cotidiano en aula, estas declaran que; “...*Este tipo de experiencias tienen que ver con el bienestar de niños y niñas entendiéndolo en su máxima expresión...*”, y refieren a periodos tales como “...*Saludo...*” (Informante Establecimiento Particular), “...*La alimentación...*” (Informante Fundación Integra), “...*Los periodos de higiene...*” (Informante Fundación Integra), “...*Hora de descanso...*” (Informante Establecimiento Particular).

En lo que concierne a (iii) *Actividades Corporales*, las educadoras manifiestan en su discurso momentos de la jornada en los que se intenciona el desarrollo de las habilidades motrices, expresando que; “...*Experiencias educativas en torno a la motricidad, corporalidad de movimiento...*” (Informante Fundación Integra), “...*De acuerdo al diseño universal de aprendizajes dice que tiene que haber movimiento durante todo el día...*” (Informante VTF), “...*Actividad sedentaria seguida de actividad movida...*” (Informante Establecimiento Particular).

Respecto a (iv) *Experiencias Variables*, las cuales se enmarcan en la jornada diaria y que son de tipo variable, pues no necesariamente su foco apunta al mismo objetivo. En los discursos de las educadoras se manifiesta “...*Esa planificación es de tipo diaria que tiene generalmente una propuesta de inicio desarrollo y cierre y*

*que pasa generalmente por el consenso de todo el equipo...” (Informante Fundación Integra), “...Experiencia central...” (Informante VTF), “...Actividades intencionadas...” (Informante Establecimiento Particular), “...El protagonismo del niño está ahí (...) siempre presente...” (Informante JUNJI).*

En lo referido a (v) *Fortalecimiento del lenguaje verbal y escrito*, las educadoras hacen mención a experiencias ligadas al ámbito de la comunicación y lo explicitan en su discurso como; *“...Vivencias el goce por la lectura por distintos recursos literarios, que promuevan el ingreso de la cultura escrita...”(Informante Fundación Integra), “...Momento del cuento...”(Informante VTF), “...Experiencias que tienen que ver con el fortalecimiento del lenguaje y la comunicación...”(Informante Fundación Integra).*

Finalmente, en lo que respecta a (vi) *Actividades que consideran contextos para el aprendizaje* y refieren a planificación, comunidad educativa, organización y evaluación, las educadoras expresan que debe existir *“...Equilibrio o integridad en la oferta pedagógica... (Informante Fundación Integra)”, “...periodo de tipo permanente o constante y periodo de tipo variable...” (Informante Fundación Integra), “...Ellos trabajan en base a proyectos de aula...” (Informante JUNJI), “...Graduación de objetivos de acuerdo a las características de los niños...”(Informante Establecimiento Particular), “...Trabajo en conjunto con la familia...”(Informante JUNJI).*

## **5.2 Segundo Núcleo: Prácticas Fundamentales**

En este apartado se presentan los resultados referido a las prácticas fundamentales que fueron identificadas y explicitadas en el discurso de las educadoras informantes a partir de su trabajo diario.



Para organizar el siguiente núcleo se presentarán dos fases; (i) Fase Preliminar y (ii) Fase 1, que refieren al proceso realizado para responder a uno de los objetivos planteados en la segunda pregunta del instrumento de recogida de datos: Identificar a partir de las prácticas frecuentes, aquella práctica que declaran como fundamental, en su quehacer pedagógico diario.

### **5.2.1 Fase Preliminar**

Esta fase corresponde a las acciones realizadas previo a la identificación de las prácticas que se declaran fundamentales en aulas de niveles medio mayor, a partir de la recogida de datos mediante la entrevista codificada se identificó desde del discurso, aquella práctica expresada como fundamental por cada una de las educadoras. Dicho ejercicio se realizó de modo individual, para posteriormente cruzar la información en duplas, con el objetivo de; contrastar la información destacada como fundamental por cada una de las alumnas investigadoras.

### **5.2.2 Fase 1**

Esta fase corresponde a las acciones realizadas por el equipo investigativo, a partir de las prácticas fundamentales declaradas por las educadoras, y que fue contrastada por las duplas investigativas. En esta fase se realiza un cuadro en la que se describe cada una de las prácticas fundamentales declaradas por cada educadora participante de este estudio.

A continuación, en la tabla 7 presentamos un cuadro en el que se señalan las prácticas explicitadas como fundamentales por cada educadora y extractos de sus mensajes discursivos que fueron extraídos a partir del análisis de la entrevista.

La tabla 7 presenta el establecimiento educacional y a continuación se seleccionan desde los; mensajes discursivos de las informantes los elementos que expresan;

cómo se organiza la práctica, cómo se planifica y la importancia que tiene para el desarrollo de los niños y niñas.

**TABLA 7.**

*Resumen de las Prácticas Fundamentales declaradas por las Educadoras*

<b>Establecimiento educacionales</b>	<b>Organización de la Práctica</b>	<b>Planificación de la Práctica</b>	<b>Importancia de la Práctica</b>
JUNJI: Protagonismo del párvulo	En base al currículo integral y el proyecto de aula MAFA (Modelamiento del Ambiente Físico del Aprendizaje).	Se diseña a partir de una planificación integral que abarca todos los ámbitos de aprendizaje. Se evalúa a partir de documentación pedagógica.	Autonomía en la toma de decisión del párvulo, de acuerdo sus intereses.
VTF: Neurociencias	Se presenta a través de inicio, desarrollo y cierre, que incluye una ronda, un saludo, un ejercicio y brindis saludable.	Es diseñada de manera conjunta, a partir de los elementos del currículo, a su vez se intenciona pedagógicamente y se designan los roles de participación.	Desarrollar todas las áreas del cerebro, una nueva forma de expresión libre, relevar la importancia de la hidratación.
Establecimiento Particular: Juego	De acuerdo a la disposición e interés de los párvulos, ligado a cada momento de la jornada.	Diseño en conjunto con la educadora del nivel educativo paralelo, secuenciado a partir de un cronograma, se gradúan los objetivos y se intencionan.	Fomento de la autonomía, desarrollo de la creatividad, preparación para la vida cotidiana, resolución de problemas prácticos

Fundación Integra: Lenguaje y comunicación	Esta práctica contiene inicio, desarrollo y cierre, junto de con la organización de los roles y tipo de mediación del equipo de aula.	Se realiza una reunión de planificación mensual, para la selección de aprendizajes y los recursos.	Vivenciar el goce por la lectura, por distintos recursos literarios, que promuevan el acercamiento a la cultura escrita.
--	--	--	--

---

**Fuente:** Elaboración propia.

En base a los resultados expuestos por cada informante sobre la práctica fundamental declarada, se identificaron cuatro prácticas fundamentales que organizan el trabajo pedagógico, en niveles medio mayor; (i) *JUNJI: Protagonismo del Párvulo*, (ii) *VTF: Neurociencias*, (iii) *Establecimiento Particular: Juego*, (iv) *Fundación Integra: Lenguaje y comunicación*.

Respecto a (i) *JUNJI: Protagonismo del Párvulo*, la informante señala, que en función a la organización de la práctica “...*El mismo proyecto MAFA, permite que los niños decidan sobre su espacio físico...*”; asimismo la planificación “... *Es una planificación integral que abarca todos los ámbitos de aprendizaje...*” y la importancia que releva sobre la práctica “...*El protagonismo del niño está ahí, es como no sé, siempre presente, es lo principal...*”, “...*Porque ellos al ser los protagonistas de su aprendizaje es mucho más significativo para ellos...*”<sup>6</sup>.

Independiente del contexto educativo, existe un consenso en relevarlo como un elemento esencial, en el discurso de otras dos educadoras informantes, al referirse a este señalan que; “...*Que los niños sean muy activos (...) construyan su conocimiento en compañía siempre de un adulto mediador, pero que ellos sean los constructores de su aprendizaje, (...) que ellos sean capaces de tener opinión, (...) de hacer transformaciones en su medio local...*” (Informante *Fundación Integra*)

---

<sup>6</sup> Anexo 3: Entrevistas numeradas.

*“...los niños pueden participar de acuerdo a sus elecciones en donde se otorga protagonismo a ellos de acuerdo a lo que quieren realizar...”<sup>7</sup>. (Informante VTF)*

Junto con ello, las políticas de calidad de las diversas instituciones que rigen la Educación Parvularia en Chile señalan como elemento relevante el Protagonismo del párvulo. Las Bases Curriculares (2018) actualizan los fundamentos, objetivos y orientaciones del trabajo pedagógico para resguardar el protagonismo de los niños y niñas en las experiencias educativas. Por otra parte, la política de calidad JUNJI expresa como uno de sus objetivos en la Ley 17.301 desarrollar procesos educativos que releven el protagonismo de los niños y las niñas. Mientras que Fundación Integra considera como uno de sus focos que apunta a desarrollar una educación de calidad, el protagonismo de los niños y niñas (Integra, 2017). La Agencia de la Calidad (2015) señala que este factor es uno de los condicionantes para considerar que una educación es de calidad, por lo tanto, es posible reafirmar que esta pueda ser una práctica de carácter fundamental ya que es esencial para la práctica del profesorado (Ball & Forzani, 2010).

En relación con la práctica fundamental (ii) VTF: *Neurociencias*, la informante señala sobre la organización de la práctica que se estructura a partir de *“...Se forma una ronda...”* *“...Luego van realizando diferentes ejercicios...”* *“...Se finaliza con un ritual (...) Brindis saludable...”*, junto con ello anuncia de la planificación que *“...La planificación es en conjunto...”* y *“...Los ámbitos, núcleos, aprendizajes esperados, los objetivos, la intencionalidad, el ambiente educativo y de qué manera se va a propiciar el protagonismo del niño.”* por última señala respecto de la importancia de la práctica que *“...No se enfoca solo en un área, sino que desarrolla todas las áreas del cerebro...”* y *“...le da la libertad a los niños de poder expresarse de otra manera que no es la habitual...”<sup>8</sup>.*

---

<sup>7</sup> Anexo 3: Entrevistas numeradas.

<sup>8</sup> Anexo 3: Entrevistas numeradas.

En relación con esta práctica, según las Bases Curriculares (2018), existe amplio consenso científico, reafirmado más recientemente por las ciencias cognitivas y las neurociencias, en que los primeros años de vida constituyen un período crucial en el desarrollo futuro de las personas.

La plasticidad cerebral ofrece la posibilidad de reorganizar el conocimiento adquirido, formando nuevas conexiones, junto con ello la calidad de los ambientes promueve el desarrollo de capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Las neurociencias entonces aportan sobre la influencia de las emociones en los procesos psicológicos, tales como la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones. Finalmente se reconoce la interdependencia entre el bienestar físico e intelectual, de lo emocional y lo cognitivo, de lo analítico y lo creativo (MINEDUC, 2018c).

Considerando que las neurociencias se basan en investigaciones que tienen el potencial de mejorar el rendimiento estudiantil (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), es posible reafirmar esta práctica como fundamental.

En lo que concierne a práctica fundamental (iii) *Establecimiento Particular: Juego*, la educadora expresa que se organiza a partir de los momentos de la jornada “...Mañana pedagógica...”, “...En la tarde todo a través del juego...”, de la misma manera la planificación de dicha práctica es a partir de la “...Graduación de objetivos de acuerdo a las características de los niños...”, por otro lado la importancia de esta práctica “...El juego desarrolla habilidades sociales...” y “...No solo enseñar, preparar para la vida cotidiana...”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Anexo 3: Entrevistas numeradas.

Otra de las educadoras informantes, posiciona la importancia del juego arguyendo que *“...Lo más importante también es el juego, el momento para los niños puedan recrearse y jugar también...”*<sup>10</sup>. (Informante VTF)

Las Bases Curriculares (2018) señalan que el Juego es el eje fundamental para el aprendizaje, refiriéndose tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada. El juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. También permite satisfacer la necesidad de actuar e interactuar con personas u objetos, actividad en la que el niño es capaz de aceptar e imponer normas, metas y reglas de acuerdo a sus necesidad y motivación interna (Anton, Fusté, Llenas, Martín, Masnou, Oller, Palou & Thió, 2007). El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello (MINEDUC, 2018c).

Apuntando a lo explicitado por Grossman et al. (2009) sobre las prácticas fundamentales, el juego podría entrar en dicha categoría, debido a que se configura como una práctica que es repetitiva y frecuente en Educación Parvularia.

Finalmente la práctica fundamental (iv) *Fundación Integra: Lenguaje y comunicación*, en voz de la informante señala que la organización *“...tiene generalmente una propuesta de inicio, desarrollo y cierre...”* y *“...el rol del adulto va a depender, puede que haya situaciones donde el adulto realice muchas preguntas, como puede ser que solo observe o acompañe según la necesidad en particular de los niños...”*, para la planificación se destaca que *“...se planificaba una vez al mes...”* y *“...la intencionalidad pedagógica era, como te decía anteriormente, tenía que ver con el goce, con el disfrute y con el acercamiento a la cultura escrita...”*, en relación con la importancia de esta práctica fundamental *“...el disfrute y el goce mismo de ciertas experiencias de tipo literario...”*<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Anexo 3: Entrevistas numeradas.

<sup>11</sup> Anexo 3: Entrevistas numeradas.

Esta práctica cobra sentido dentro del nivel educativo en el que está situado esta investigación, puesto que el lenguaje es una herramienta psicológica influyente en el desarrollo cognoscitivo. Vigotsky (1962), citado en Rafael (2009), señala que el desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje. En esta etapa del desarrollo Piaget (1973) plantea que el párvulo, comienza a desarrollar el pensamiento representacional, el cual permite al niño y la niña utilizar el lenguaje para representar objetos ausentes o acontecimientos pasados (Rafael, 2009).

Según los postulados de Grossman et al. (2009), esta práctica expresada por la educadora informante, puede ser considerada como fundamental, pues los educadores principiantes pueden representar esta práctica en las aulas a través de diferentes currículos o enfoques de instrucción.

Estas cuatro prácticas relevadas como fundamentales por cada una de las educadoras informantes, responden al nivel educativo en el cual estas se desempeñan, el contexto educativo en el que se desenvuelven, junto con la formación profesional que han recibido a lo largo de su formación docente (Forzani, 2014).

Las prácticas que las educadoras informantes definen como fundamentales, son aquellas que conocen, dominan e implementan (Forzani, 2014), con orientaciones y organizaciones variadas, propias de la práctica fundamental que ellas declaran.

## 6. CONCLUSIONES

Finalmente, ante la pregunta de investigación planteada, ¿cuáles son las prácticas que, desde el discurso de las educadoras de párvulo en ejercicio, son fundamentales en el aula de Educación Parvularia?, se puede explicitar que se han dado las condiciones necesarias para responder a la pregunta de investigación.

A partir de los constructos personales, las informantes participantes de la muestra hacen referencia a dichas prácticas en su quehacer docente, lo que genera una instancia enriquecida para establecer una relación genuina entre el discurso de los entrevistados, la revisión bibliográfica y la interpretación de las investigadoras.

En relación a lo expresado anteriormente, las conclusiones serán organizadas en dos ámbitos; (i) Orientaciones para las prácticas educativas en Educación Parvularia y (ii) Consideraciones para la formación inicial docente de educadores de párvulos.

De acuerdo a las conclusiones del ámbito (i) Orientaciones para las prácticas educativas en Educación Parvularia, los resultados de la investigación muestran la identificación de prácticas frecuentes declaradas por las educadoras informantes, las que responden a elementos característicos de la organización diaria de Educación Parvularia (Peralta, 1996). A partir de estas prácticas frecuentes, se desprenden aquellas que las educadoras informantes, en su discurso, declaran y explicitan como fundamentales en su trabajo diario en el aula de niveles medio mayor.

Las prácticas identificadas (i) Protagonismo del Párvulo, (ii) Neurociencias, (iii) Juego, (iv) Lenguaje y Comunicación, de acuerdo Grossman et al. (2009) pueden ser consideradas como fundamentales, puesto que tal como lo señala la autora son



altamente frecuentes en aula, preservan la integridad y complejidad de la enseñanza y se basan en investigaciones teniendo el potencial de mejorar el rendimiento estudiantil.

Los mismos autores Grossman et al. (2009) señalan la dificultad para identificar prácticas fundamentales, no obstante, los resultados de este estudio son una aproximación para identificarlas en el nivel medio mayor de Educación Parvularia, pues estas son susceptibles de ser abordadas en diferentes contextos, considerando variedad de currículos educacionales.

Las educadoras informantes, en su discurso, demuestran que se han apropiado de estas prácticas e intentan aproximarse a través de éstas a la mejora del aprendizaje de los párvulos, ya que consideran los elementos basales referidos a calidad que proponen los organismos estatales que imparten Educación Parvularia en Chile, y que son contemplados en el marco de esta investigación.

Finalmente, las cuatro prácticas fundamentales identificadas en un mismo nivel educativo, en diversos contextos que imparten educación parvularia, muestran que no existe una única práctica fundamental.

En cuanto a las conclusiones del ámbito (ii) Consideraciones para la formación inicial docente de educadores de párvulos, es posible señalar que en Chile, la formación de educadores de párvulos, así como la del resto de las carreras de pedagogía, se caracteriza por su enorme heterogeneidad (Pardo & Adlerstein, 2015), por ello el conocimiento de estas prácticas fundamentales, podría propiciar la construcción de un lenguaje común, que permita abordar las ambivalencias entre teoría y práctica presentes en la formación inicial de educadores de párvulos en Chile.

Incluir en la formación inicial aquello que Grossman et al. (2009) denomina “las pedagogías de la práctica”; e indagar en los conceptos fundamentales de estas: representación, descomposición y aproximación, permitiría que los educadores en formación inicial pudieran adquirir mayor dominio de diversas prácticas esenciales en su quehacer docente. Por consecuencia, un manejo acabado de estos conceptos referidos a alguna práctica fundamental, permitirán en los profesores en formación disminuir la ansiedad, los niveles frustración y fortalecer la seguridad en su quehacer pedagógico.

Finalmente, el conocimiento de estas prácticas fundamentales, dentro de esta diversidad en la formación inicial, permitiría establecer criterios que fortalezcan las orientaciones en la Educación Parvularia, junto con entregar consideraciones para la formación inicial docente, a fin de enriquecer el proceso formativo de los futuros educadores de párvulos y la calidad del aprendizaje de los niños y niñas chilenos.

## 7. PROYECCIONES

Esta investigación nos permitió comprender desde el discurso de cuatro educadoras de párvulos en ejercicio, las prácticas fundamentales que declaran realizar en aulas de niveles medios mayor de Educación Parvularia en la provincia de Valparaíso.

Nuestros resultados representan una muestra acotada de lo que se considera como prácticas frecuentes y fundamentales cuatro educadoras informantes de diferentes contextos educacionales, por lo cual los resultados no son generalizables. Sin embargo, resulta viable proyectar una investigación que considere los mismos objetivos planteados a priori, ampliando la muestra tanto en nivel educativo investigado, como en la cantidad de informantes en la provincia de Valparaíso.

Asimismo, la réplica de este estudio a nivel nacional permitiría profundizar en la identificación de las prácticas frecuentes y fundamentales que declaran los educadores en ejercicio docente, no sólo en una fase de identificación, sino más bien comprender las partes constituyentes de dichas prácticas ponderadas como fundamentales, lo cual implicaría mayor tiempo de realización de la investigación.

La identificación de prácticas fundamentales en Educación Parvularia y las diferentes formas de constituirse ayudaría a plantear lineamientos claros y pertinentes en relación con las prácticas que se llevan a cabo en diversas aulas del país, a fin de conocer qué tipo de prácticas se realizan en aulas de Educación Parvularia en Chile, y el impacto de estas en la calidad de los aprendizajes de los párvulos.

Finalmente, el abordaje teórico que sustenta esta investigación, permitiría fortalecer la formación inicial docente, con el foco de comprender las prácticas fundamentales que los educadores declaran y cómo éstas podrían estructurarse e implementarse considerando diferentes contextos, con el propósito de orientar y avanzar a la generación de prácticas de calidad que permitan disminuir la brecha educacional en los distintos niveles de Educación Parvularia.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anton, M., Fusté, S., Llenas, P., Martín, L., Masnou, F., Oller, M. et ál. (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: GRAÓ.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2015). *Representaciones sociales sobre la calidad y los sistemas de evaluación de la calidad*. Santiago: Ministerio de Educación. Chile.
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos*, vol., 41(2), 287-303.
- Albert, M. (2007). *La investigación Educativa*. Madrid: McgrawHill.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, vol., 5(17), 23-29.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: GRAÓ.
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en Educación Parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuadernos de Educación*, vol., 1(67), 1-11.
- Díaz, M. (2010). *Saber didáctico en la Educación Parvularia. Consideraciones para la planificación y la evaluación*. Santiago: Andrés Bello.
- Douglas, T., Lightbourne, W (s.f). Pathways to Mental Health Service: Core Practice Model Guide.
- Durán, S., Martín, M., & Pulido, J. (2014). Las rutinas en educación inicial: apuntes desde las creencias de los maestros. *Revista Hojas y Hablas*, vol., (11), 59-67.

- El Plan Inicial (2018). *El Plan Inicial Propuestas para la Educación Parvularia*. Recuperado de: [http://elplaninicial.cl/wp-content/uploads/2018/07/DOC\\_EPI\\_julio.pdf](http://elplaninicial.cl/wp-content/uploads/2018/07/DOC_EPI_julio.pdf)
- Esteban, M. P. S. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol., 65(4), 357–368.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Grossman., Hammerness, K., & McDonald,M (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol.,15(2), 273-289.
- Grossman, P. (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, vol., 111(9), 2055-2100.
- Gutiérrez, L. (2017). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Paradigma*, vol., 14(1y2), 7-25.
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). México D.F.: McGraw - Hill Interamericana.
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México D.F: Fontamara.
- INTEGRA (2017). Política de Calidad Educativa. Santiago: INTEGRA.
- Ley N°20529, (2017). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de agosto de 2011.
- Ley N°17301, (2015). Que crea la corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de abril de 1970.

- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Aguayo, Y. C., Schodt, S. C., Hamre, B., et al. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño Measuring What Matters in Early Childhood Pensamiento Educativo. *Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*. <http://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S., (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, vol., 64(5), 378-386.
- Martínez, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, vol., (20).
- MINEDUC (2018) Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2008a). Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. República de Chile.
- MINEDUC (2018b) Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Jornada de Reflexión. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2018c). Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia., Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2018d). Trayectorias, avances y desafíos de la Educación Parvularia en Chile. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2015). Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile. *Proyecto Estrategia Regional Docente*.
- Peralta, M. (1996). *El Currículo en Educación Infantil*. Santiago: Andrés Bello.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.
- Pujals, S., & Fernández, B. (2010). La Grounded Theory y la investigación cualitativa en comunicación y marketing. *Icono14*, vol., 8(2), 11.

- Rafael, A. (2009). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Master en paidopsiquiatría*. Recuperado de: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf)
- Rodríguez, C., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol., (XV), 133-154.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Seguel, X., Edwards, M., Hurtado, M., Bañados, J., Covarrubias, M., Wormald, A., & Sánchez, A. (2012). ¿qué efecto tiene asistir a sala cuna y Jardín infantil desde los Tres Meses Hasta los Cuatro Años de Edad?: Estudio longitudinal en la Junta nacional de Jardines infantiles. *Psykhé* (Santiago), 21(2), 87-104.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé* (Santiago), vol., 18(1), 85-96.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Preschool Education Quality: Teacher Practices and the Path to Improvement*. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol., 50, 40-62.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, vol., 3(1), 119-139.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.