



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL.

**PROPUESTA DE UN CUERPO DE ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS
GENERALES RESPECTO A LA INCORPORACIÓN DE LAS FUNCIONES
EJECUTIVAS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN
CHILE.**

**TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON
MENCIÓN EN TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE ESPECIFICOS.**

Profesora Guía : Katia Sandoval Rodríguez.
Profesor/a Corrector/a: Carolina Aroca Toloza.
Estudiantes : Andrea Tala Pfeil.
Valentina Veit Verdejo.
Nicole Vidal Silva.
Begoña Viveros Ulloa.

Julio, 2015

ABSTRACT

Los hallazgos presentados en esta investigación, provienen de un estudio, cuyo objetivo fue generar una propuesta de orientaciones psicopedagógicas generales que promuevan la incorporación de las funciones ejecutivas en el currículum nacional de la educación parvularia en Chile, a partir de un análisis de la literatura internacional, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia chilena y la opinión de expertos en dicha área.

Se estructuró bajo una metodología mixta, a partir de un diseño de triangulación, donde convergieron los hallazgos cualitativos, cuantitativos y la evidencia documental. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, fueron una entrevista semi-estructurada, aplicada a informantes claves del área de la Educación Parvularia en Chile y una lista de cotejo para determinar la presencia explícita de las funciones ejecutivas dentro de los aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Palabras clave: Funciones Ejecutivas – Primera Infancia – Educación Parvularia.

ABSTRACT

The main purpose of the findings presented in this investigation is to create a proposal of psychoeducational guidelines that promote the incorporation of executive functions in the national curriculum of preschool education in Chile. This research was made after an analysis of the international literature, the curricular guidelines for the Chilean Early Childhood Education and the opinion of experts in this area.

It was structured under a mixed method, based on a triangulation design, where converged qualitative and quantitative findings, as documentary evidence. The instruments used to collect data was a semi-structured interview, applied to key informants in the area of Preschool Education in Chile and a checklist to determine the explicit presence of executive functions within the expected learning and guidance teaching of the second cycle of the Curriculum for Preschool Education.

Key words: Executive Functions – Early Childhood – Preschool Education.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras familias y amistades, por el apoyo incondicional, la paciencia y el amor que nos brindaron durante todo el proceso formativo.

Agradecemos a nuestra profesora guía, Katia Sandoval Rodríguez, por su entrega y dedicación, así como, por el apoyo tanto académico, como emocional, en la realización de nuestro trabajo de titulación.

Del mismo modo, resaltamos las orientaciones brindadas por la profesora Berta María Espinoza y Pablo Cáceres, en sus respectivas especialidades. Así también, no podemos dejar de mencionar a los profesores que fueron parte de nuestra formación profesional, puesto que cada uno de ellos fortaleció nuestras competencias para valorar y responder a las necesidades de la diversidad.

Además, agradecemos a las entrevistadas por el tiempo y la disposición a colaborar con conocimientos e información relevante, actualizada y clave para llevar a cabo nuestra investigación.

Finalmente, destacamos nuestro equipo de trabajo, que se caracterizó principalmente por el compromiso y tolerancia, donde significamos como personas relevantes a los bibliotecarios de la Escuela de Pedagogía, quienes siempre manifestaron una gran preocupación y apoyo durante nuestra formación.

INDICE DE CONTENIDO

ABSTRACT	0
ABSTRACT	1
AGRADECIMIENTOS	2
ÍNDICE DE GRÁFICOS	5
INDICE DE TABLAS	6
INTRODUCCIÓN.	7
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO.	16
1.1 Neurociencias y funciones ejecutivas en la primera infancia.	16
1.1.1 Neurociencias.	16
1.1.2 Neurociencias y Educación.	17
1.1.3 Neurociencias, educación y modelos explicativos de las funciones ejecutivas.	20
1.1.4 Funciones ejecutivas: Definición y sub-componentes.	22
1.1.5 Bases anatomofisiológicas y desarrollo evolutivo de las funciones ejecutivas.	26
1.1.6 Implicancias en el desarrollo de la persona a partir de la potenciación de las funciones ejecutivas.	29
1.2 El desarrollo en la primera infancia (4- 6 años).	31
1.2.1 Conceptualización del desarrollo infantil (4-6 años).	31
1.2.2 Desarrollo cognitivo en la primera infancia (4-6 años).	33
1.2.3 Desarrollo social y moral en la primera infancia (4-6 años).	37
1.2.4 Desarrollo emocional en la primera infancia (4-6 años).	40
1.2.5 Desarrollo psicomotor en la primera infancia (4- 6 años).	41
1.3 Sistema Educativo Chileno: Nivel de Educación Parvularia.	44
1.3.1 Marco legal de la Educación Parvularia.	44
1.3.2 Organismos que regulan la Educación Parvularia.	47
1.3.3 Reseña Histórica de la Educación Parvularia.	48
1.3.4 Marco curricular vigente de la Educación Parvularia.	49
1.3.5 Programas Educativos de la Educación Parvularia.	62
1.3.6 Otros Programas: Chile Crece Contigo	65
1.4 Trabajo multidisciplinario entre Educación Especial y Educación Parvularia.	66
1.4.1 Marco Legal de la Educación Especial en Chile.	66
1.4.2 Paradigmas de la Educación Especial en Chile.	66
1.4.3 Rol del Educador Diferencial en la Educación Parvularia.	67
CAPÍTULO 2 MARCO METODOLÓGICO.	70
2.1 Objetivos.	70
2.1.1 Objetivo general.	70
2.1.2 Objetivos específicos.	70
2.2 Marco metodológico.	71
2.2.1 Metodología y diseño de investigación.	71
2.2.2 Recolección de datos, instrumentos, procedimientos y técnicas utilizadas.	74

2.2.3	Descripción de los informantes.	76
CAPÍTULO 3 ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS.		80
3.1	Análisis cuantitativo.	80
3.2	Análisis cualitativo.	90
3.2.1	Calidad de la Educación Parvularia en Chile.	91
3.2.2	Políticas Públicas en Chile.	98
3.2.3	Tópicos de Reforma Curricular en Chile.	104
3.2.4	Funciones ejecutivas en la educación parvularia.	106
3.2.5	Trabajo multidisciplinario entre Educación Parvularia y Educación Especial.	111
3.2.6	Formación inicial de Educadores/as de Párvulos en Chile	113
3.2.7	Impacto de las neurociencias en la Educación Parvularia en Chile.	113
3.3	Análisis convergente.	115
CAPÍTULO 4 PROPUESTA: CUERPO DE ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS GENERALES.		123
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES.		130
5.1	Proyecciones de la investigación.	133
5.2	Limitaciones de la investigación.	135
CAPÍTULO 6 BIBLIOGRAFÍA.		137
CAPÍTULO 7 ANEXOS		161
7.1	Entrevista Semi-estructurada	161
7.2	Lista de cotejo	165

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de las BCEP en Chile.	81
Gráfico 2 Funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de ámbitos de experiencias para el aprendizaje de las BCEP en Chile.	82
Gráfico 3 Funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de núcleos de aprendizajes de BCEP en Chile	82
Gráfico 4 Distribución de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados del ámbito Formación personal y social en BCPE en Chile.	83
Gráfico 5 Distribución de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados del ámbito Comunicación de BCEP en Chile.	83
Gráfico 6 Distribución de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados del ámbito Relación con el medio natural y cultural de BCEP en Chile.	84
Gráfico 7 Subcomponentes de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de BCEP en Chile.	84
Gráfico 8 Subcomponentes funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de núcleos de aprendizajes de BCEP en Chile	85
Gráfico 9 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas de las BCEP en Chile	86
Gráfico 10 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas según los ámbitos de las BCPE en Chile.	86
Gráfico 11 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas según núcleos de BCEP en Chile.	87
Gráfico 12 Distribución de funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas del ámbito Formación personal y social en BCEP en Chile.	87
Gráfico 13 Distribución de funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas del ámbito Comunicación de BCEP en Chile.	88
Gráfico 14 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas del ámbito Relación con el medio natural y cultural de BCEP en Chile.	88
Gráfico 15 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas de BCEP en Chile	89
Gráfico 16 Subcomponentes funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas según núcleos de aprendizaje de BCEP en Chile.	89

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Informantes claves.	76
Tabla 2: Planilla de cálculo, objetivos de aprendizaje.	79
Tabla 3: Simbología planilla de cálculo.....	79

INTRODUCCIÓN.

La educación, ha tenido diversas concepciones a lo largo de la historia (Trilla et al. 2005), siendo algunas de ellas, por ejemplo, la propuesta por Dewey (1989; 1985), quien la concibe como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, lo que supone insertar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y de la vida asociativa, es decir, en el seno de la comunidad democrática. La educación pues, está relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación, posee una función social e implica crecimiento, dirección y control, así como, la formación de hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos. Por otro lado, Freire (1993), considera que la educación debe ser puesta al servicio de la criticidad y de la construcción de personas críticas que podrán y querrán, cambiar la sociedad. Así también, cabe destacar la visión propuesta por Montessori (1986), quien promueve que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador, fomentando la autodirección. A su vez, Feuerstein et al. (1981), plantea que el aprendizaje humano es el resultado de la interacción entre el profesor y el aprendiz, destacando la experiencia de aprendizaje mediado como un tipo de interacción particular que ocurre cuando un mediador se interpone entre el estudiante y el entorno, transformando este último para facilitar la transmisión de significado, logrando así, la modificación cognitiva en el sujeto. Por otra parte, la Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien (1990), reafirmada en el año 2000 por el marco de acción de Dakar, se refiere a la educación de la siguiente manera:

Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen el derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del

término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (Dakar, 2000, pp.1)

En el contexto de las políticas públicas en Chile, es la ley General de Educación, N° 20.370, la cual establece que la educación es un derecho de todas las personas, que debe ser protegido y garantizado por el Estado. En dicha ley se menciona que el sistema educativo formal posee distintos niveles educativos, siendo uno de ellos, la Educación Parvularia. Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013), la importancia de dicho nivel educativo, radica en que en éste, se adquieren las habilidades y competencias cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales básicas que todo niño y niña debe desarrollar para transitar adecuadamente hacia los niveles educativos posteriores y desenvolverse exitosamente en todos los ámbitos de su vida.

Actualmente, el marco curricular por el que se rige la Educación Parvularia en Chile, lo constituyen de acuerdo a MINEDUC (2005), las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las cuales establecen los aprendizajes esperados mínimos a trabajar en este periodo de formación inicial por medio de tres ámbitos de experiencia para el aprendizaje: “Formación personal y social”; “Comunicación”; y “Relación con el medio natural y cultural”; cada uno de los cuales organizan el conjunto de oportunidades del currículum. Asimismo, dentro de cada ámbito, respectivamente, se encuentran los siguientes núcleos de aprendizaje: “Autonomía”, “Identidad” y “Convivencia”; “Lenguaje verbal” y “Lenguajes artísticos”; “Seres vivos y su entorno”, “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes” y “Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación”; cada uno de los cuales reflejan los focos de experiencias de aprendizaje para cada ámbito.

Analizando la situación de la población infantil en el contexto chileno, estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2005), reflejan que dicha población fue considerada como tal, por primera vez, entre los años 1928 y 1990, periodo que se

caracterizó principalmente, por la creación de la Ley de Menores N° 213 (1967), la cual en su título preliminar, artículo N°1, establece lo siguiente: “La presente ley se aplicará a los menores de edad, sin perjuicio de las disposiciones especiales que establecen otra edad para efectos determinados” (p.1).

Dicha ley, originalmente fue orientada a la intervención de problemas sociales y al tratamiento de las conductas desadaptativas en la población infantil. Así, progresivamente en Chile, la infancia comenzó a ser considerada como una etapa vital y diferenciada de las demás, dando lugar en 1964, a la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y en 1970, a la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), lo que permitió incorporar orientaciones para la integración de los niños y niñas por medio de la educación y el mejoramiento de las condiciones de vida. Posteriormente, el 26 de enero de 1990, el Gobierno de Chile suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, lo cual modificó la forma en que era concebida la etapa infantil, dejando de ser visualizada como una etapa de tránsito y de preparación para la adultez, para ser conceptualizada como un período de la vida que posee valor por sí mismo y que requiere de especial atención, ya que las condiciones materiales y afectivas deficitarias, podrían interferir negativamente en el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas.

En complemento con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), ha planteado en los últimos años que los desafíos de la Educación Parvularia para Chile, se han centrado en el aumento sistemático de cobertura, con un énfasis cada vez mayor en el mejoramiento de la calidad de los servicios entregados. Lo anterior, debido a que el desarrollo de la persona, durante los primeros años de vida, impacta en la futura trayectoria escolar. En este sentido, las experiencias tempranas, adquieren gran relevancia, debiendo éstas basarse en interacciones estables y sensibles a las necesidades de los niños y niñas, para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Del mismo modo, Murillo y Román (2010), refuerzan que la etapa de educación infantil prepara a los niños y niñas para enfrentar los procesos y desafíos escolares del primer y segundo ciclo básico, definiendo de esta forma a dicho período como

uno de los momentos más significativos en la formación del individuo, razón por la cual resulta fundamental favorecer el desarrollo de habilidades y conceptos básicos, tales como: la ampliación y manejo de nuevo vocabulario, comunicación oral y expresiva, desarrollo del pensamiento lógico, orientación espacial y desarrollo de la motricidad, entre otros aspectos, necesarios para un mejor aprovechamiento de su proceso escolar. Es así, como en las Políticas Públicas de educación en Chile, el MINEDUC (2002), promueve a través de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia – creadas entre los años 1998 y 2001 – una atención integral que considere al niño y la niña en sus dimensiones biológica, psicológica y socio-cultural, con el propósito de favorecer aprendizajes oportunos y pertinentes a sus necesidades y características propias.

Por otra parte, a nivel internacional, el ámbito de la educación, se ha ligado cada vez más al área de las neurociencias, la cual UNESCO (1995) ha definido como una disciplina que involucra tanto la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto, representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital. Del mismo modo, según plantea Salas (2003), los descubrimientos de dicha disciplina colaboran en la comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en consecuencia, mejoran la enseñanza, siendo ésta más apropiada, efectiva y agradable.

Para efectos de la presente investigación, la importancia de la relación entre las disciplinas anteriormente expuestas, radica en que desde las neurociencias, en las últimas décadas, ha surgido la propuesta teórica de las funciones ejecutivas (F.E), aplicables hoy en día, al ámbito de la educación, cuya precursora del concepto fue Lezak (1982), quien plantea que éstas son:

Intrínsecas a la habilidad para responder de una manera adaptativa ante situaciones novedosas, y también son la base de muchas habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Las funciones ejecutivas pueden ser conceptualizadas por tener cuatro componentes: (1) volición; (2) planificación; (3) acción propositiva; y (4) desempeño eficaz. Cada una

involucra un conjunto específico de comportamientos. Todas son necesarias para mantener una conducta adulta apropiada, responsable socialmente, y efectiva en cuanto al auto-servicio (Lezak, Howieson, & Biegler, 2004, pp. 611).

Así también, Carlson y Wang (2007), postulan que las funciones ejecutivas son aquellas que permiten el control consciente del pensamiento y la ejecución de acciones necesarias para llevar a cabo un comportamiento orientado al cumplimiento de metas útiles.

Cabe destacar, que el desarrollo de las funciones ejecutivas, se favorece en la primera infancia, pues tal como exponen Abad, Brusasca y Labiano (2009), dicha etapa representa un período de formación, maduración y organización de las estructuras neurales y de su funcionalidad. De esta forma, los procesos de sinaptogénesis, entendidos como el establecimiento de conexiones neuronales, ocurridos en los primeros años de vida, formarán estructuras neurológicas que a su vez, constituyen la base fisiológica de las funciones psicológicas y ejecutivas para configurar las condiciones del aprendizaje. Todos estos procesos, se realizan en función de la estimulación y de los intercambios del niño con el mundo exterior en los años iniciales. Así, las condiciones favorables y estimulantes, tendrán repercusiones positivas e inmediatas en el aprendizaje y desarrollo; por el contrario, si son desfavorables o limitadas, actuarán negativamente, perjudicando estos procesos.

En relación con lo anterior, la población infantil a nivel nacional, ha sido considerada paulatinamente como una etapa vital, y por ello, actualmente se requieren más estudios en temáticas que aborden este período de vida, siendo una de ellas, la referida a las funciones ejecutivas. Éstas han sido estudiadas durante las últimas décadas a nivel internacional como un aspecto primordial a considerar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, razón por la que resulta de gran importancia llevar a cabo investigaciones que establezcan cuál es la situación nacional sobre el desarrollo, las posibilidades de estimulación y los factores que influyen en los niños y niñas para lograr un adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas.

En este sentido, dicho nivel educativo, puede verse fuertemente beneficiado cuando se incorpora e intenciona el trabajo de las funciones ejecutivas, las que Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy (2000), definen como “un conjunto de procesos encargados de guiar, direccionar y manejar las funciones cognitivas, emocionales y comportamentales, especialmente durante la resolución de conflictos” (p. 1). A su vez, en su obra Behavior Inventory of Executive Function (BRIEF), las especifican en: planificación, iniciativa, inhibición, monitoreo, memoria de trabajo, organización de materiales, cambio y control emocional.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es que las funciones ejecutivas adquieren gran relevancia, pues su incorporación en el currículum, respondería a la necesidad de mejorar la calidad, tanto de las prácticas educativas, como del aprendizaje de los niños y niñas. Lo anterior ha sido respaldado por estudios internacionales (Bryce & Whitebread, 2014; Nayfeld, Fuccillo, & Greenfield, 2013; Weiland, Barata, & Yoshikawa, 2014; Zhou, Chen, & Main, 2012), que han demostrado la relación existente entre el adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas en la primera infancia y una serie de consecuencias positivas, tales como: el progreso en habilidades metacognitivas, de lenguaje oral y escrito, de lenguaje y pensamiento matemático, lo que a su vez, impacta directa y positivamente en el rendimiento académico. Más importante aún, algunos estudios (Araujo, Claustre, Bonillo, & Capdevilla, 2014; Black & Mullan, 2015; Schweinhart & Weikart, 1997; Schweinhart, Weikart & Larner, 1986) han demostrado que las personas que han tenido la oportunidad de desarrollar las funciones ejecutivas durante la infancia, se convierten en adolescentes con tasas más bajas de conductas antisociales, y en la vida adulta suelen mantener una pareja estable, presentar menor cantidad de problemas en el trabajo, viven menos irritados, y poseen una visión más positiva de su entorno social inmediato. De la misma manera, cabe señalar que:

Las funciones ejecutivas engloban todas las capacidades mentales necesarias para formular metas, planificar cómo llegar a ellas, y llevar a cabo los planes de manera efectiva. Son el corazón de todas las actividades socialmente útiles, de mejora personal, constructivas y creativas. Con las funciones

ejecutivas intactas, una persona puede sufrir muchos y diversos déficits sensoriales, motores y cognitivos o una mezcla de ellos, y aún así mantener la dirección de su propia vida y ser productivo. El deterioro o la pérdida de estas funciones, compromete la capacidad de la persona para mantener una vida de forma independiente, auto-suficiente y productiva socialmente sin importar que tan bien pueda ver, escuchar, caminar, hablar o realizar pruebas (Lezak, 1982, pp. 281).

A partir de todo lo anterior, surge la interrogante que orienta el sentido de esta investigación, la cual alude a que **¿Existen orientaciones referidas al desarrollo de las funciones ejecutivas lo suficientemente explícitas y específicas en las Políticas Públicas dirigidas al Segundo Ciclo de la Educación Parvularia en Chile, que permitan potenciar adecuadamente las experiencias de aprendizaje de todos los niños y niñas que acceden a ésta?**

Además, para una mayor comprensión del problema planteado, es que se desencadenan los siguientes cuestionamientos ¿Cuáles son las concepciones que poseen actualmente los expertos en el área de Educación Parvularia, respecto a proporcionar oportunidades de aprendizaje que fomenten el desarrollo de las funciones ejecutivas en el Segundo Ciclo de la Educación Parvularia en Chile?; de acuerdo a la evidencia científica ¿Cuáles son las principales funciones ejecutivas factibles de intencionar en el Segundo Ciclo de Educación Parvularia?; ¿Favorecen las Bases Curriculares del Segundo Ciclo de Educación Parvularia el desarrollo de las funciones ejecutivas?.

Dadas las implicancias de la incorporación de las funciones ejecutivas en el trabajo con el período de la primera infancia, resulta importante conocer si hoy en día la Educación Parvularia en Chile, brinda la oportunidad a todos los niños y niñas de desarrollar las funciones ejecutivas mencionadas anteriormente.

En este sentido, considerando que estos procesos cognitivos se comienzan a desarrollar desde temprana edad, es que la presente investigación se centrará en el estudio del segundo

ciclo de Educación Parvularia en Chile, en relación a cómo éstos incorporan la propuesta teórica de las funciones ejecutivas, para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado el rol primordial que cumplen en la prevención de posibles dificultades de aprendizaje.

En este marco, en el capítulo I, ha sido dedicado al marco teórico, donde se rescatan principalmente los aportes de la literatura internacional. En éste, se dará a conocer el sustento teórico que justifica la importancia del desarrollo de las funciones ejecutivas a temprana edad. Posteriormente, en el capítulo II, se abordará el diseño metodológico a partir del cual se ha estructurado este trabajo, basado en una metodología mixta y un diseño de triangulación.

En el capítulo III, se dará lugar a la presentación y análisis de los datos a nivel cuantitativo, cualitativo y la convergencia entre ambos, a partir de la revisión de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia del Segundo Ciclo (específicamente Aprendizajes Esperados y Orientaciones Pedagógicas), la opinión de expertos en ésta área recopilada por medio de entrevistas y los planteamientos teóricos que existen sobre el desarrollo oportuno de las funciones ejecutivas. Por su parte, en el capítulo IV, se darán a conocer las orientaciones psicopedagógicas generales, para la incorporación de las funciones ejecutivas en el segundo ciclo de Educación Parvularia.

En el capítulo V, se exponen las conclusiones, dentro de las cuales se plantean las proyecciones y limitaciones del presente trabajo de titulación. Luego, en el capítulo VI, se encuentran las referencias bibliográficas y finalmente, en el capítulo VII, se adjuntan los anexos de la presente investigación.

Cabe señalar, que en relación a los términos utilizados, durante el desarrollo de los diferentes capítulos, se mencionará a la educación de la primera infancia como *Educación Parvularia*, ya que ésta corresponde a la terminología utilizada actualmente en Chile, siendo la más aceptada según la visión de los expertos. Del mismo modo, se referirá a los profesionales encargados de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en éste

nivel educativo como *educadores/as de párvulos*, ya que si bien existe un predominio de profesionales de ésta área del género femenino, no se descarta la posibilidad de que ésta también sea ejercida por profesionales del género masculino. Asimismo, se hará alusión a la población infantil chilena como *niños* y *niñas*, con el propósito de utilizar una conceptualización inclusiva ante la diversidad de género. Finalmente, aclarar que para hacer referencia a la temática principal de la presente investigación, se utilizará el término de *funciones ejecutivas (F.E)*, ya que a pesar de que existen diversos modelos que aluden a dichos procesos como funcionamiento ejecutivo, ésta investigación se basa el modelo propuesto por Gioia et al. (2000), en su obra Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF).

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO.

1.1 Neurociencias y funciones ejecutivas en la primera infancia.

1.1.1 Neurociencias.

En la investigación científica, dentro del ámbito de las neurociencias, según Duque, Barco y Peláez (2011), participaron múltiples científicos, donde destacaron como pioneros Charles Scott Sherrington y Santiago Ramón y Cajal. En consonancia con los estudios realizados por dichos científicos, las neurociencias, tal como expone Grinberg (2013), han tenido un crecimiento exponencial en el mundo durante la última década. Junto con el desarrollo de la sociedad de la información y la teoría del capital humano, la preocupación por el devenir cognitivo de la humanidad, encuentra en las neurociencias un eje fundamental. Si bien, pueden rastrearse trabajos desde el siglo XIX, es hacia finales del siglo XX, que la neurociencia ha adquirido especial importancia, dado que en un comienzo los estudios se limitaron a la identificación de estructuras cerebrales dañadas, y luego a partir de los avances tecnológicos, se demostró que las estructuras cerebrales se modifican y adaptan a cada actividad humana, lo que actualmente es denominado como neuroplasticidad (Aldrich, 2013). Es en este sentido, que UNESCO (1995), se refirió a las neurociencias, como una disciplina que involucra tanto la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto, representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano, por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital.

Por otra parte, Benarós, Lipina, Segretin, Hermida y Colombo (2010), refieren que la neurociencia podría definirse como una rama del conocimiento, a la que contribuyen diferentes subdisciplinas, las cuales tienen como elemento común, el estudio del sistema nervioso en sus distintas expresiones fenomenológicas. Dentro de dichas subdisciplinas, la neurociencia cognitiva, parece ser la que mayores contribuciones ha realizado durante la

última década, en relación con las aportaciones potenciales a la educación. Ésta se centra principalmente en el estudio integrado de las bases neurales de las representaciones mentales, involucradas en diferentes procesos cognitivos, emocionales, motivacionales y psicológicos, cuyos modelos conceptuales provienen en su mayoría de la psicología cognitiva, que se aboca al estudio de los procesos mentales que subyacen al comportamiento. De acuerdo a lo anterior, Puebla y Talma (2011), explican que las neurociencias han contribuido de manera importante en ampliar la significatividad del estudio del funcionamiento cerebral en seres humanos, en relación a la forma de cómo se llevan a cabo los diversos tipos de procesamientos de información a partir de modelos cognitivistas. En este sentido Kandel, Schwartz y Jessell (1997), agregan que el propósito general de la neurociencia, consiste en comprender cómo el encéfalo produce la diferenciación en la conducta humana. Así también, según Sylwester (1995) las neurociencias son consideradas el campo de mayor investigación en los últimos 25 años, realizando grandes contribuciones a distintas disciplinas, dentro de ellas la educación.

1.1.2 Neurociencias y Educación.

El debate sobre las relaciones potenciales entre neurociencia y educación comenzó hace aproximadamente tres décadas. Sin embargo, Benarós et al. (2010), mencionan que para relacionar ambas disciplinas, es importante comprender cómo actúa el cerebro cuando se aprende. En este sentido, la articulación entre conocimientos neurocientíficos y educativos, implica contemplar la emergencia de procesos cognitivos y emocionales durante el desarrollo, así como, la posibilidad de influenciarlos a través de intervenciones específicas, que podrían integrarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, actualmente, según Lizana-Arce et al. (2010), existe información relevante en el campo de la educación que permite vincularla con las neurociencias, propiciando así la integración de dichos conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, según Rushton, Juola y Larkin (2010), unos de los primeros en vincular las disciplinas de la neurociencia y la educación fueron Bredekamp y Copple, abriendo así el espacio para que los educadores comenzaran a introducir dichos postulados

en sus prácticas pedagógicas. Es así como en la actualidad, la relación entre dichas áreas, se conoce como “neuroeducación”, lo que de acuerdo a Puebla y Talma (2011), no sólo implica ayudar a desarrollar nuevos métodos de aprendizaje que tengan en cuenta a la neuropsicología del cerebro en desarrollo, sino también, mostrar que una cualidad esencial del ser humano, es la predisposición y la disposición para aprender, lo que según Maxwell y Racine (2012), constituye para los educadores un nuevo y emocionante recurso que permite enriquecer las experiencias de aprendizaje para los estudiantes. De esta manera, así entendida, la “neuroeducación” constituye una nueva dimensión del proceso educativo. Sin embargo, sorprendentemente tal como plantean Ansari y Coch (2006), la formación del profesorado, en general, no incluye cursos referidos al cerebro y la educación, lo que es respaldado por Rushton et al. (2010), quienes cuestionan el hecho de que después de 30 años de investigación, no se comprenda la influencia que ejerce en el aprendizaje el ambiente del aula, las acciones que llevan a cabo los maestros y las reacciones e interacciones con los estudiantes. En concordancia con lo anterior, Puebla y Talma (2011), mencionan que la disciplina de las neurociencias de la educación, tiene que llegar a establecerse como tal, incorporándola oficialmente en los currículos de formación de educadores y configurándola dentro de las especialidades del ámbito educativo, ya sea como diplomados de especialidad, maestrías o focos de acción investigativa en las propuestas doctorales de educación.

En el marco específico de las neurociencias, Rushton et al. (2010), alude que los educadores de la primera infancia, deben ser conscientes que durante los primeros 5 años no sólo es importante el desarrollo socioemocional y físico, sino que también la configuración de las estructuras cerebrales. Sumado a esto Cartwright (2012), hace referencia a la necesidad crítica de fortalecer a los maestros del primer nivel educativo en la comprensión y aplicación de las investigaciones en neurociencias para la práctica educativa, sobre todo considerando que según Rushton (2011), los niños de hoy en día pasan más tiempo en la escuela que con sus familias, lo que exige a los docentes ser mucho más responsables respecto de los entornos que están creando. En este sentido, Marqués y Osses (2014), destacan que en Chile, si bien, las políticas públicas de educación, en los

últimos ocho años, han revelado la importancia del nivel de educación parvularia, estas propuestas no han considerado explícitamente la vinculación con las ciencias médicas y específicamente, con la neurociencia.

En consecuencia de lo anterior, ocurre que la mayoría de los educadores, aún desconocen cómo aprovechar la interacción afectiva que establecen con los niños y niñas, como rasgo positivo para apoyar el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, a través de la provisión continua de actividades intelectualmente desafiantes para los niños. Lo anterior, pese a que actualmente se adhiere a que según Puebla y Talma (2011), la comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de las neurociencias, permitirá a los especialistas de la educación tomar decisiones más informadas y acertadas en beneficio de los estudiantes (Fuller & Glendening, 1985; Twardosz, 2012; Wittrock, 1998).

En la actualidad, tal como explican Marqués y Osses (2014), las investigaciones ofrecen evidencias de que los primeros años de vida - desde la concepción hasta los seis años - especialmente los tres primeros, marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para el futuro, donde las intervenciones tempranas, no sólo crean el contexto, sino que afectan directamente la manera en la que se interconecta el cerebro. Esto, ya que el desarrollo del cerebro no es lineal, es decir, de acuerdo a Berninger y Corina (1998), existen momentos claves para la adquisición de diferentes tipos de conocimientos y habilidades. Así, cuando los niños cumplen los tres años, su cerebro es doblemente más activo que el de los adultos, descendiendo dicha actividad durante la adolescencia. Asimismo, además de los hallazgos de las neurociencias, los investigadores de las ciencias sociales, han generado conocimientos valiosos sobre los efectos de las intervenciones tempranas en el posterior comportamiento en la escuela, habilidades para la vida y productividad.

En este sentido, según Espy, Sheffield, Wiebe, Clark y Moehr (2010), resulta vital comprender la importancia de la estimulación temprana, puesto que la instrucción y la formación durante la niñez, debieran aportar la estimulación cognitiva necesaria para el desarrollo del cerebro infantil, facilitando así la expansión de las capacidades cognitivas y

haciendo más factibles los aprendizajes. Esto, ya que el cerebro del niño es un buscador inagotable de estímulos, que lo nutren y que el medio le ofrece, período marcado por una fuerte influencia del entorno natural y sociocultural que lo rodea.

En relación con lo anterior, Marqués y Osses (2014) señalan que el cerebro reúne el pensar, el sentir y el actuar en un todo, por lo cual resulta fundamental que a los alumnos que se encuentran en los niveles de Educación Parvularia y Básica, se les transfieran los conocimientos de modo que se adapten a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, esto sólo se logra cuando los educadores conocen en profundidad el desarrollo neuropsicológico de los procesos de aprendizaje. A este respecto, Peralta (2008), refiere que si bien las neurociencias informan acerca de las posibilidades de acción del cerebro infantil y su tendencia a buscar lo variado e interesante; los/as educadores/as de párvulos deben equilibrar las oportunidades de aprendizaje, de manera que estas sean seguras, estables y serenas, para que el/la niño/a pueda manifestarse confiadamente al mundo.

1.1.3 Neurociencias, educación y modelos explicativos de las funciones ejecutivas.

Cartwright (2012), explica que en los últimos años, las ciencias del desarrollo, han avanzado significativamente en lo referido a un aumento en los conocimientos, influyendo enormemente en la educación, evidenciándose en el contexto actual, grandes demandas respecto a ofrecer nuevas y diversas maneras de conceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, es que se ha mirado hacia la nueva frontera de la neurociencia cognitiva, para enriquecer los procesos educativos, donde los actuales desafíos, se dirigen a implementar en la práctica educativa, elementos extraídos de esta disciplina. Dado lo anterior, es que la incorporación de las funciones ejecutivas, ha adquirido gran fuerza, porque tal como mencionan a grandes rasgos, Trujillo y Pineda (2008), éstas colaboran en la consecución de un determinado objetivo y la activación de los procesos de auto-regulación, entre otros.

En cuanto a la literatura científica, referida a las funciones ejecutivas, se encuentran

distintos modelos explicativos del concepto, en virtud de la visión dimensional de dicho constructo. A continuación, se explicarán los principales modelos teóricos que las conceptualizan:

En primer lugar, se encuentra el modelo de constructo unitario, el cual visualiza las funciones ejecutivas como un sistema ejecutivo centralizado y encargado de regular otros sistemas y subprocesos cognitivos. Es decir, esta visión aboga por la existencia de un mecanismo subyacente común, que explicaría las variaciones en el funcionamiento frontal y podría dar cuenta de sus disfunciones (Duncan, 1986; Duncan, 2001).

El segundo modelo, refiere que las funciones ejecutivas constituyen un constructo con múltiples componentes, es decir, se concibe que las funciones ejecutivas están integradas por múltiples componentes interrelacionados, pero diferentes. En este sentido, Lezak (1982), quien acuñó el concepto de funciones ejecutivas, diferencia cuatro sub-componentes del constructo: volición, planificación, acción intencional y desempeño eficaz. Del mismo modo, Stuss y Alexander (2000), apoyan dicha visión multidimensional, ya que señalan que existen distintos procesos cognitivos que se asocian a distintas regiones del lóbulo frontal. Así, Pennington, Welsh, Ozonoff, Rouse y McCabe (1990), especifican que las funciones ejecutivas se encuentran compuestas por múltiples sub-componentes, los cuales actúan de manera coordinada.

El tercer modelo, según Arán y López (2013), declara que las funciones ejecutivas tienen una naturaleza tanto unitaria, como diversa, por lo que ambos aspectos deberían considerarse al abordar su estudio. En este sentido, se considera que el constructo de funciones ejecutivas es unitario con componentes dissociables (Collete et al., 2005). De acuerdo con dicha visión, la naturaleza de las funciones ejecutivas es diversa, debido a que su estructura se explica por componentes separados, pero simultáneamente unitarios, debido a que estos componentes no son independientes, lo que supone la existencia de mecanismos subyacentes en común (Lehto, Juuärvi, Kooistra, & Pulkkinen, 2003; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter, 2000).

1.1.4 Funciones ejecutivas: Definición y sub-componentes.

El concepto “funciones ejecutivas”, según Trujillo y Pineda (2008), es un término que se encuentra enmarcado dentro de la neuropsicología. El antecesor de dicho constructo, fue Luria (1980), pues conceptualizó una serie de habilidades relacionadas con la capacidad de motivación, formulación de metas y planes de acción. Sin embargo, recién en 1982, el término fue acuñado por Lezak, quien definió las funciones ejecutivas como:

Intrínsecas a la habilidad para responder de una manera adaptativa ante situaciones novedosas, y también son la base de muchas habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Las funciones ejecutivas pueden ser conceptualizadas por tener cuatro componentes: (1) volición; (2) planificación; (3) acción propositiva; y (4) desempeño eficaz. Cada una involucra un conjunto específico de comportamientos. Todas son necesarias para mantener una conducta adulta apropiada, responsable socialmente, y efectiva en cuanto al auto-servicio (Lezak, et al., 2004, pp. 611).

Con el transcurso del tiempo, las investigaciones referidas a funciones ejecutivas, han tenido un crecimiento exponencial (Arán, 2011; Roth, Lance, Isquith, Fischer, & Giancola, 2013; Thorell, Veleiro, Siu, & Mohammadi, 2013; Pritchard, Koriakin, Jacobson, & Mahone, 2014). En este sentido, coinciden en que éstas engloban una serie de procesos cognitivos necesarios para llevar a cabo comportamientos o conductas dirigidas hacia la consecución de un objetivo. De acuerdo a Arán y López (2013), dichos procesos se incluyen dentro de las llamadas funciones cognitivas de alto orden o procesos controlados (en oposición a los automáticos), ya que ejercen control sobre procesos cognitivos más automáticos, manipulando mentalmente información, inhibiendo información irrelevante y regulando la actividad cognitiva, emocional y conductual hacia una meta final.

Así también, Pistoia, Abad-Mas y Etchepareborda (2004), agregan que algunas de las tareas generales de las funciones ejecutivas consisten en diseñar planes para la resolución

de problemas, establecer prioridades en función de los objetivos e inhibir las posibles interferencias que influyan en la ejecución del plan. Además, otros autores (Aguilera & Ostrosky, 2013; Verdejo-García & Bechara, 2010; Sastre, 2006; Soprano, 2003) coinciden en que las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades implicadas tanto en la toma de conciencia de las problemáticas de la vida cotidiana, como en la capacidad para decidir en función de elaborar, supervisar, monitorear, ejecutar y replantear las estrategias y planes necesarios, para cumplir las metas propuestas.

A su vez, Giogia et al. (2000), las define como “un conjunto de procesos encargados de guiar, direccionar y manejar las funciones cognitivas, emocionales y comportamentales, especialmente durante la resolución de conflictos” (p. 1); determinando los siguientes sub-componentes: planificación, iniciativa, inhibición, monitoreo, memoria de trabajo, organización de materiales u orden, cambio y control emocional. Así también, ciertos autores adhieren al concepto postulado por Giogia et al. (2000), entre ellos Shaul y Schwartz (2014), plantean que las funciones ejecutivas, son un término general para referirse a una variedad de procesos cognoscitivos, implicados en el control y la coordinación de información, que asiste al comportamiento orientado por un objetivo. Del mismo modo, Stelzer, Cervigni y Martino (2011), presentan una conceptualización concordante con la que expone esta investigación, ya que proponen que las funciones ejecutivas, corresponden a diferentes procesos cognitivos orientados hacia la supresión o inhibición de tendencias reactivas o automatizadas y la regulación del comportamiento conforme al logro de metas.

En un nivel más específico, la planificación, alude a la anticipación de eventos futuros; proponer metas y desarrollar los pasos a seguir para alcanzarlas; llevar a cabo los objetivos de forma sistemática; así como, comprender y comunicar las ideas principales (Arango, Puerta & Pineda, 2008; Foy & Mann, 2013; Giogia et al., 2000). Del mismo modo, implica la capacidad para preveer el resultado de la respuesta a fin de solucionar un problema (Papazian, Alfonso & Luzondo, 2006), así como, seleccionar y secuenciar esquemas de acción para resolver un problema, frente al cual se requiere realizar movimientos contra-

intuitivos (Goldberg, 2001; Luria, 1986). Sus manifestaciones clínicas, son dificultades para establecer los pasos a seguir para lograr la meta propuesta (Anderson & Reidy, 2012; Giogia et al., 2000).

Por su parte, la iniciativa, hace referencia a generar ideas autónomamente y comenzar de manera independiente una tarea o actividad. De este modo, incluye aspectos tales como generar ideas y respuestas para resolver problemas (Soprano, 2013), así como, tener creatividad y realizar acciones, diseñando alternativas para situaciones nuevas (Vayas & Carrera, 2012). En cuanto a sus manifestaciones clínicas, son personas que poseen interés en ser exitosos, sin embargo, les dificulta comenzar las tareas, debido al desinterés en las mismas. En este sentido, necesitan varios avisos para iniciar la tarea (Giogia et al., 2000).

La inhibición, hace referencia al control de los impulsos, en otras palabras, implica detener adecuadamente el propio comportamiento en el momento oportuno (Giogia et al., 2000), con el propósito de asegurar el éxito de un plan (Vayas & Carrera, 2012). Así también, implica suprimir información irrelevante con el fin de cumplir un objetivo (Johnson, Im-Bolter, & Pascual-Leone, 2003; Papazian et al., 2006). Respecto a sus manifestaciones clínicas, estas dicen relación con fracasar en “pensar antes de actuar”, lo que conlleva un comportamiento desinhibido e impulsivo. Además, presentan altos niveles de actividad física, respuestas físicas inapropiadas hacia los demás, una tendencia a interrumpir actividades grupales y falta de autocuidado (Anderson & Reidy, 2012; Giogia et al., 2000; Shaul & Schwarts, 2014).

El monitoreo, implica chequear el trabajo realizado, evaluar el propio rendimiento durante la realización de una tarea, o inmediatamente después de finalizar la misma, con el objeto de cerciorarse de que la meta propuesta se haya alcanzado apropiadamente (Papazian et al., 2006; Vayas & Carrera, 2012). Así también, involucra tomar conciencia respecto del efecto que causa el propio comportamiento en otros (Arango et al., 2008; Giogia et al., 2000). En relación a sus manifestaciones clínicas, éstas hacen referencia a personas que realizan el trabajo en forma apresurada, cometiendo errores que no consideran, por lo que

fracasan al chequear su trabajo (Giogia et al., 2000; Lieberman, Giesbrecht, & Müller, 2007).

La memoria de trabajo, hace referencia al sistema que mantiene la información en la mente, con el propósito de completar una tarea. En otras palabras, significa permanecer con la información activa durante un breve periodo de tiempo (Just & Carpenter, 1992) en el desarrollo de una determinada tarea (Giogia et al., 2000). Al respecto, Baddeley (1992), postula que la memoria de trabajo está compuesta por un sistema ejecutivo central y dos subcomponentes: el viso-espacial, que codifica información visual y el fonológico, que codifica información verbal. Así, los sistemas subordinados permiten codificar y almacenar temporalmente la información, mientras que el sistema ejecutivo central destina recursos atencionales para manipular dicha información (Shah & Miyake, 1996). Cuando todos estos componentes funcionan simultáneamente, proveen a la persona un espacio mental flexible para mantener y transformar información durante el transcurso de actividades cognitivas (Alloway, Gathercole, Adams, & Willis, 2005). Respecto a las manifestaciones clínicas, se observa que las personas presentan dificultades para llevar a cabo tareas que requieren manipular información mentalmente, por lo cual, requieren apoyos para recordar elementos; pierden el rumbo del objetivo; olvidan encargos y reglas de tareas específicas; y necesitan de material gráfico para realizar cálculos mentales. En consecuencia, requieren refuerzo constante de la información (Giogia et al., 2000; Lieberman et al., 2007).

El orden, significa mantener ordenados tanto los espacios de trabajo, como de juego, además de tener disponibles los materiales que se utilizarán para cumplir un determinado objetivo (Arango et al., 2008; Giogia et al., 2000). En sus manifestaciones clínicas, se han observado dificultades para organizar y mantener tanto la limpieza, como el orden de sus pertenencias, por lo que no tienen sus materiales disponibles para ser utilizados, lo que trae como consecuencia un trabajo poco eficiente (Giogia et al., 2000).

El cambio, hace alusión a tener la capacidad de transitar libremente desde una situación, actividad o aspecto de un problema, a otra situación, a medida que el contexto lo amerite; en otras palabras, significa resolver problemas con flexibilidad y generar una respuesta

alternativa a contingencias, sobre todo a aquellas que cambian en forma constante o se presentan de manera imprevista (Flórez-Lázaro, Castillo-Preciado, & Jiménez-Miramontes, 2014). Así también, implica realizar transiciones en el foco de atención de un tema a otro cuando se requiere (Arango et al., 2008); cambiar intermitentemente de una a varias reglas (Papazian et al., 2006); así como, retroceder, corregir o cambiar los planes de acuerdo a los resultados parciales obtenidos (Vayas & Carrera, 2012). Respecto a las manifestaciones clínicas, se ha observado que son personas rígidas e inflexibles, por lo que necesitan rutinas consistentes. Lo anterior, incide negativamente en la habilidad para resolver problemas (Anderson & Reidy, 2012; Giogia et al., 2000; Flórez-Lázaro et al., 2014).

El control emocional, se refiere a modular las respuestas emocionales apropiadamente (Giogia et al., 2000), con el propósito de alcanzar al objetivo propuesto (Hoeksma, Oosterlaan, & Schipper, 2004, Goldsmith & Davidson, 2004). De este modo, refleja la influencia de las funciones ejecutivas en la expresión y regulación de las emociones (Giogia & Isquith, 2004). En cuanto a sus manifestaciones clínicas, demuestran labilidad y explosión emocional, por lo que sobre-reaccionan ante situaciones menores. Así también, lloran fácilmente o ríen histéricamente con una escasa provocación (Giogia et al., 2000; Lieberman et al., 2007).

1.1.5 Bases anatomofisiológicas y desarrollo evolutivo de las funciones ejecutivas.

Diferentes estudios de neuroimagen cerebral (Arán & López, 2013; Arango et al., 2008; Filippetti, 2011; Papazian et al., 2006; Valdés & Torrealba, 2006; Vayas & Carrera, 2012), coinciden en demostrar que la actividad de los lóbulos frontales, específicamente, la corteza prefrontal dorsolateral (CPFD) y corteza cingulada anterior (CCA), son esenciales para el desempeño de las funciones ejecutivas. La corteza prefrontal, comprende aproximadamente el 30% de la neocorteza y su desarrollo filogenético y ontogénico es el más reciente de toda la neocorteza. Esta región cerebral regula diversas funciones, específicamente, las ejecutivas motoras y afectivas, ya que establece conexiones prefrontales-límbicas que se relacionan con el control de la conducta emocional; conexiones prefrontales-estriadas vinculadas con la coordinación de la conducta motora; y conexiones recíprocas entre la

corteza prefrontal lateral, el hipocampo y las áreas de asociación posterior, las que se relacionan con diferentes aspectos cognitivos (Anderson & Reidy, 2012; Arán & López, 2013; Slachevsky et al., 2005).

En relación a lo anterior, Stelzer et al. (2011), plantean que durante la infancia, se generarían modificaciones en estas estructuras, produciéndose una notoria maduración y refinamiento de las conexiones inter-neuronales entre las redes neurales prefrontales, las cuales posibilitarían la representación abstracta de reglas destinadas a gobernar la conducta y otras regiones cerebrales, tales como: la corteza cingulada anterior (ACC) y las áreas límbicas.

Por otra parte, en la corteza prefrontal ocurren cambios relacionados con la edad, los cuales son evidentes en etapas iniciales y más asombrosos aún durante el período preescolar (Carlson & Wang, 2007). De este modo, diversos estudios (Baddeley, Kopelman, & Wilson, 2003; Howard, Okely, & Ellis, 2015; Cartwright, 2012; Miller, 2000) señalan que durante el desarrollo en la primera infancia, hay un aumento marcado de la función de la corteza prefrontal, que es responsable del desarrollo de las funciones ejecutivas.

De este modo, los primeros signos del desarrollo de las funciones ejecutivas pueden ser observados alrededor de los 8-9 meses, cuando los bebés tratan de alcanzar algo o realizar una actividad orientada a la consecución de algún objetivo (Shaul & Schwartz, 2014). A los 2 años, el mecanismo de inhibición comienza a desarrollarse adquiriendo la capacidad para seguir reglas, lo cual posibilita paulatinamente seleccionar la respuesta más óptima ante un problema (Araujo et al., 2014). Entre los 3 y 5 años, el niño y la niña comienzan a desarrollar la flexibilidad cognoscitiva, solucionar problemas e inhibirse frente a actividades diferentes, y cerca de los seis años, la memoria de trabajo comienza a mejorar (Shaul & Schwartz, 2014). Finalmente, entre los 5 y los 7 años de edad, se produce un desarrollo de aspectos claves en cuanto a las habilidades metacognitivas (Bryce & Whitebread, 2012). Por otra parte, según Carlson & Wang (2007), el control ejecutivo sobre la atención, el actuar y las emociones se desarrollan inicialmente en el período

preescolar, seguido por la capacidad de controlar procesos de interferencia tanto en el pensamiento, como en el actuar.

Apoyando lo anterior, se presenta el planteamiento del desarrollo secuencial de las funciones ejecutivas durante la infancia y la adolescencia, propuesto por Anderson (2001), el cual señala que algunas funciones ejecutivas se desarrollan más temprano y con mayor velocidad que otras. Diversas investigaciones (Best & Miller, 2010; Diamond, 2002; Romine & Reynolds, 2005) avalan este postulado, señalando que las funciones ejecutivas presentan un desarrollo secuencial, el cual es más intenso y acelerado durante la infancia, reduciendo su velocidad a inicios de la adolescencia (conducta curvilínea), terminando su desarrollo individual a inicios o mediados de la adolescencia (Flórez-Lázaro et al., 2014). A su vez, diferentes investigadores (Best, Miller & Jones, 2009; Huizinga, Dolan, & Van der Molen, 2006; Romine & Reynolds, 2005) han encontrado un desarrollo piramidal, particularmente en la infancia, en el que las funciones ejecutivas más básicas, preceden y soportan el desarrollo de las más complejas. Así, a lo largo del desarrollo, la integración entre diversas funciones ejecutivas es lo que permite el desarrollo complejo de la competencia ejecutiva (Zelazo & Frye, 1997).

Lo anterior, tiene sentido al considerar que durante el periodo escolar, el niño y la niña ya deben poseer la capacidad de regular su comportamiento, en función de las actividades propuestas por el docente, manteniendo un nivel motivacional y atencional adecuado al óptimo desempeño en las mismas. Asimismo, el niño o niña debe ser capaz de inhibir su respuesta ante cualquier estímulo que pueda distanciarlo del logro de la meta propuesta por el maestro. Del mismo modo, el párvulo ya debe haber adquirido una serie de competencias sociales, que le permitan interaccionar con sus pares, ajustando su comportamiento al conjunto de reglas del sistema escolar (Stelzer et al., 2011). De esta forma, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental o cambio, conformarían el primer sistema de funciones ejecutivas en la niñez.

Posteriormente, durante la adolescencia, ocurre una importante reorganización de las funciones ejecutivas (Flórez-Lázaro et al., 2014). Lo anterior, debido a que los procesos

cognitivos suelen integrarse y relacionarse más durante la niñez, sin embargo, durante la juventud tienden a diferenciarse, lo que permite desarrollar tanto un control jerárquico más claro, como una mayor flexibilidad y repertorio de opciones de respuestas (Thibaut, French, & Vezneva, 2010).

1.1.6 Implicancias en el desarrollo de la persona a partir de la potenciación de las funciones ejecutivas.

El desarrollo de las funciones ejecutivas durante la primera infancia, es fundamental para que los niños y niñas obtengan resultados beneficiosos a corto y largo plazo (Weiland et al., 2014), tales como el éxito académico y el bienestar socioemocional. Lo anterior, debido a que son las funciones ejecutivas las que propician el desarrollo de algunas habilidades esenciales para alcanzar el éxito en la vida de una persona, son la creatividad – la cual posibilita pensar de forma divergente para idear soluciones que nunca se han considerado antes -, la flexibilidad – la que permite apreciar diferentes perspectivas y tomar ventaja de las situaciones espontáneas -, la disciplina - para mantener la concentración y realizar las tareas hasta finalizarlas - y el auto-control – el cual permite resistir a las tentaciones y evitar llevar a cabo acciones que se puedan lamentar - (Diamond & Lee, 2011).

En relación a lo anterior, el desarrollo de las funciones ejecutivas a temprana edad propicia consecuencias académicas positivas (Araujo et al., 2014; McMclelland & Clairese, 2012; Shaul & Schwartz, 2014). Lo anterior, debido a que para que un niño y niña se beneficie de la actividad educativa, debe poseer la capacidad de regular su comportamiento en función de las actividades propuestas por el docente; mantener un nivel motivacional y atencional adecuado al óptimo desempeño en las mismas; inhibir su respuesta ante cualquier estímulo que pueda distanciarlo del logro de la meta propuesta por el maestro; atender instrucciones; mantener las reglas en mente; y manipular la información (Nayfeld et al., 2013; Stelzer et al., 2011). Por otra parte, la formación de los niños y niñas en las funciones ejecutivas, ha evidenciado generar mayores mejoras en tareas académicas, que una intervención de alfabetización temprana (Bryce & Whitebread, 2013). Lo anterior,

adquiere sentido si se considera que las habilidades relacionadas a las funciones ejecutivas, favorecen el desarrollo de destrezas fonológicas básicas para el alfabetismo, las cuales pueden desarrollarse mucho antes de que los niños comiencen la educación formal (Cartwright, 2012; Foy & Mann, 2013).

Otra consecuencia positiva de promover el desarrollo de las funciones ejecutivas en la etapa de la primera infancia, lo constituyen la mejora en competencias sociales y el control emocional (Arán & López, 2013; Nayfeld et al., 2013). Así, los niños que poseen un alto desarrollo de las funciones ejecutivas se caracterizan por ser autorregulados y controlados, usar el medio de manera adaptable para enfrentarse a los conflictos y regular sus emociones, lo que les permite mantener relaciones amenas con compañeros y profesores (McMclelland & Clairse, 2012; Nayfeld et al., 2013), generando a su vez que sean descritos como populares y socialmente competentes (Carlson, 2009). Además, lo anteriormente descrito trae consecuencias positivas a largo plazo, ya que los niños que demuestran ser más competentes socialmente en la etapa infantil, poseen un mejor nivel de salud y son menos propensos a cometer crímenes durante la adultez (Carlson & Moses, 2001; Weiland et al., 2014); así también, el haber desarrollado las funciones ejecutivas en la niñez, les permite ser auto-regulados y tomar decisiones oportunas y pertinentes, lo que se refleja en la adquisición de mejores puestos de trabajo, matrimonios exitosos y la mantención de una actitud positiva ante la vida (Diamond & Lee, 2011).

Así, las consecuencias de un inadecuado desarrollo de las funciones ejecutivas, no sólo se limitan a la esfera cognitiva del individuo, sino que impactan en lo social y lo emocional (Arán & López, 2013). En relación con lo anterior, se ha demostrado que algunas alteraciones en el desarrollo de las funciones ejecutivas podrían exponer a los infantes a situaciones de fracaso escolar y marginación por sus pares y maestros (Stelzer et al., 2011). Del mismo modo, Hughes (2011), ha demostrado que los niños y niñas considerados como “difíciles de manejar” (alta hiperactividad y problemas de conducta), evidencian funciones ejecutivas menos desarrolladas en comparación con otros niños, lo cual se correlaciona significativamente con diversos aspectos de la conducta antisocial. Asimismo, Eisenberg y Fabes (1992), hallaron que los niños que son considerados con menor desarrollo de las

funciones ejecutivas, presentan un bajo nivel de regulación de emociones o impulsos, y un alto nivel en la intensidad emocional, se frustran fácilmente y son más propensos a la agresión. Cabe destacar, que el déficit en las funciones ejecutivas ha sido asociado a diversos trastornos psicopatológicos y del comportamiento en la infancia y en la vida adulta (Cornish, Munir, & Wilding, 2001; Etchepareborda, 2005; Pineda, 2000; Papazian et al., 2006; Perpiñá, Lázaro-García, Calda-Salhi, & Boget-Llucìa, 2002; Ruggieri, 2006), siendo los más mencionados, el déficit atencional con hiperactividad (TDAH), autismo y el trastorno oposicionista desafiante (TOD) (Araujo et al., 2014).

De este modo, considerando las implicancias antes planteadas, diversos teóricos e investigadores (Araujo et al., 2014; Carlson & Moses, 2001; Diamond & Lee, 2011; Flórez-Lázaro et al., 2014; Shaul & Schwartz, 2014; Weiland et al., 2014) han coincidido en que las funciones ejecutivas se encuentran entre los componentes más importantes para que el desarrollo infantil y adolescente sea exitoso.

1.2 El desarrollo en la primera infancia (4- 6 años).

1.2.1 Conceptualización del desarrollo infantil (4-6 años).

El desarrollo infantil, no constituye un período predeterminado, ni cerrado a las influencias externas, por el contrario, es una etapa receptiva y sensible a las experiencias y oportunidades de aprendizaje brindadas por el contexto del niño y la niña (Giné, Gracia, Vilaseca, & García-Díe, 2006). Además, es importante reconocer que el niño no es un adulto pequeño, al que falta información o aprendizaje; es una persona en desarrollo, cualitativamente diferente en afecto y pensamiento, y por lo tanto debe ser tratado como tal (Montessori, 1986).

De este modo, tal como recalca López (2005), los distintos escenarios sociales en los que niños y niñas participan, son responsables de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo y educación que éstos presenten. De esta forma, para la mayoría de los niños, son

la familia, la escuela y el grupo de iguales, los principales microsistemas en los que se forja su desarrollo. La participación en los procesos interactivos y de aprendizaje que tiene lugar en dichos contextos, es fundamental y necesaria para el desarrollo infantil, destacando el papel protagonista de los adultos a la hora de atender y satisfacer adecuadamente las necesidades de desarrollo que presentan los menores (Hidalgo, Sánchez, & Lorence, 2008; Smith, 2003).

De acuerdo con lo anterior, es que actualmente se valora la acción educativa que se realiza con los niños y niñas, requiriendo de esta manera, una educación para la primera infancia que sea oportuna y de calidad. Esto, debido a que dicho período, abarca una etapa esencial para el desarrollo del niño (Bjorklund & Hernández-Blasi, 2003), lo cual se refleja en Ley General de Educación (2009) en Chile, donde se destaca que la función principal de la educación parvularia, es promover la construcción de la personalidad, lo que implica un proceso normal de maduración, de desarrollo evolutivo y educativo.

A partir de lo expuesto, es que tanto padres (Máiquez, Rodríguez, & Rodrigo, 2004; Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa, & Rodríguez, 2004), como educadores, poseen un rol preponderante y decisivo en el adecuado desarrollo de los niños y niñas (Martínez, Pérez, Peña, García, & Martínez, 2004), pues son los encargados de proveer las oportunidades de aprendizaje necesarias para que las potencialidades de éstos se conviertan en capacidades reales, fortaleciendo así las posibilidades de desarrollo del niño y de la niña en cada momento evolutivo. Además, esto exige que los adultos que rodean a los niños y niñas demuestren afecto y respeto por sus fortalezas y debilidades, de modo que éstos crezcan felices, desarrollando al máximo sus potencialidades (Hidalgo et al., 2008).

Considerando que durante los primeros años de vida ocurre la primera experiencia de educación formal - la cual ejerce una fuerte influencia en la posterior adaptación escolar – es que la educación infantil, constituye un período crucial para establecer los aprendizajes que se encuentran a la base de aquellos exigidos en años posteriores por el currículum escolar (Geary, 2003). En este sentido, es de suma relevancia desarrollar aspectos vinculados con el desarrollo evolutivo del niño, como por ejemplo: las estructuras básicas

del pensar, los afectos, la psicomotricidad, la comunicación y la creatividad (Martínez, 2014).

1.2.2 Desarrollo cognitivo en la primera infancia (4-6 años).

De acuerdo a los postulados de Piaget (1977), los niños entre 2 y 7 años, se encuentran en la etapa de pensamiento pre-operacional o simbólica representativa, la cual se caracteriza principalmente porque el niño o niña es capaz de elaborar paulatinamente representaciones mentales estables. Esta capacidad, también denominada función simbólica, se caracteriza porque la imagen mental de un objeto ya no depende de la presencia física del mismo, de modo que el niño puede utilizar símbolos – palabras, números o imágenes – a las que se les asigna un significado (Papaplia, Wenkos, & Duskin, 2009), lo que a su vez favorece las acciones intencionales del niño. Así, los niños de Educación Parvularia, muestran la función simbólica por medio de la imitación diferida, el juego simulado y el lenguaje (Smith, 2003); y posteriormente, son capaces de utilizar mapas sencillos y de transferir la comprensión espacial obtenida a partir del trabajo con modelos a mapas y viceversa.

Lo anterior se relaciona con el hecho que durante la primera infancia, ocurre una transformación de la inteligencia sensorio-motriz o práctica en pensamiento propiamente dicho, bajo la doble influencia del lenguaje y la socialización, pues cuando una serie de conductas diversas entregan la posibilidad de reemplazar en el pensamiento un objeto por una representación simbólica, es ésta posibilidad la que permite la adquisición del lenguaje, el juego simbólico y la reproducción de conductas por imitación, cuando el modelo copiado está ausente. Gracias a la representación, lo que antes no eran sino acciones o acontecimientos sucesivos, pueden ser evocados en un todo casi simultáneo, se produce el paso de una etapa a otra, en un nivel superior del desarrollo inteligente (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio, & Delgado, 2005).

Así también, se plantea que durante la etapa pre-operacional, el pensamiento del niño se caracteriza por ser: egocéntrico, lo cual le impide salir de su propio punto de vista para

ponerse en el lugar de los demás; analógico, ya que razona y deduce por semejanzas; irreversible, ya que no es capaz de andar y desandar mentalmente un camino, ni de componer y descomponer un todo, ni llegar a una misma conclusión por diversos caminos; pre-conceptual, lo que implica que no puede llegar a generalizaciones; animista, pues da vida a los objetos inanimados que le rodean; y artificialista, ya que supone que todo lo que ve ha sido construido por el hombre; centralizado, pues enfocan su atención selectivamente en una sola faceta de un acontecimiento u objeto, ignorando todas las demás, lo que da lugar a juicios incorrectos (Papalia et al., 2009).

En cuanto a la comprensión de la causalidad, Piaget (1977), sostenía que en este estadio de desarrollo, los niños aún no pueden razonar de manera lógica acerca de la causa y el efecto. En lugar de ello, razonan por medio de la transducción, es decir, mentalmente conectan dos sucesos, en especial si estos son cercanos en el tiempo, tengan o no una relación causal lógica. También, razonan por medio de la comprensión de identidades, la cual corresponde a una capacidad cognitiva en la que se categorizan aspectos de la vida, lo que permite que el mundo se vuelva más ordenado y predecible; esta comprensión subyace a la emergencia del autoconcepto.

Además, en esta etapa los niños desarrollan el pensamiento matemático, construyendo el concepto de número (Pérez-Echeverría & Scheuer, 2005; Sinclair, 2005). Así, evolutivamente, desde los tres y medio años de edad aproximadamente, la mayoría de los niños, aplican el concepto de cardinalidad cuando cuentan (Wynn, 1990). A los cuatro años de edad, la mayoría de los niños cuentan con palabras que les permiten comparar cantidades, así también, pueden resolver problemas de ordinalidad numérica hasta con nueve objetos. Para los cinco años de edad, la mayoría puede contar hasta 20 o más, y conocen las magnitudes relativas de los números del uno al diez (Siegler & Stern, 1998). Igualmente, los niños idean estrategias de manera intuitiva para sumar, cuentan con los dedos o utilizan otros objetos (Naito & Miura, 2001).

Por otra parte, en esta etapa, por medio del lenguaje, el niño es capaz de reconstituir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la

representación verbal. De ello, derivan tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: primero, el posible intercambio entre individuos, es decir, el principio de la socialización de la acción; segundo, la interiorización de la palabra, aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; y tercero, la interiorización de la acción como tal, de ser perceptiva y motriz, transita a reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y las experiencias mentales (Caycedo et al., 2005). En este sentido, el lenguaje se perfecciona entre los 2 y 5 años, sobre todo a nivel de construcción, ya que los niños comienzan a utilizar artículos, preposiciones, conjunciones, acercándose así al lenguaje de los adultos.

Además, se produce la toma de “conciencia de sí mismo”, esto puede reconocerse gracias al lenguaje, con el uso de los pronombres personales; y su personalidad actúa en función de dos mecanismos: uno subjetivo, basado en el conocimiento y la valoración de sí mismo; y otro objetivo, basado en el conocimiento y la valoración que los demás hacen de él, su rol e interdependencia (Hernández, 2006).

En cuanto al desarrollo de la memoria, Nelson (1993), ha distinguido tres tipos de memorias de la etapa infantil que tienen distintas funciones, a decir: genérica, episódica y autobiográfica. La memoria genérica, que se inicia alrededor de los dos años de edad, produce un guión, un esquema general de un evento familiar, repetitivo, sin detalles en cuanto a tiempo y lugar. El guión, contiene rutinas para las situaciones que surgen una y otra vez, de esta manera, ayuda al niño a saber qué esperar y cómo comportarse. Por su parte, la memoria episódica, se refiere a la conciencia de haber experimentado un evento particular que ocurrió en un momento y lugar específico. La memoria episódica inicial, permite a los niños construir una imagen mental de su mundo, al organizar sus experiencias en torno a eventos (Nelson, 2005). Los niños pequeños, recuerdan de manera más clara eventos que le son novedosos, y dada su limitada capacidad de memoria, las memorias episódicas son temporales. Por otro lado, la memoria autobiográfica, surge entre los tres y cuatro años de edad, y se vuelve continua cerca de los cuatro y medio años de edad, aunque algunas personas pueden recordar eventos aislados, como el nacimiento de un hermano, desde los dos años de edad (Fivush & Nelson, 2004; Howe, 2003; Nelson, 2005). Una

explicación que se ha sugerido para la llegada relativamente tardía de la memoria autobiográfica, es que los niños no pueden almacenar en la memoria eventos pertenecientes a sus propias vidas, hasta que desarrollan un concepto del yo en torno al cual se organizan dichos recuerdos (Howe, 2003; Howe & Courage, 1993, 1997).

Es así como los niños comienzan a formar memorias duraderas, sin embargo, los niños mayores recuerdan mejor que los pequeños (Hernández-Blasi & Bjorklund, 2001). Una gran diferencia entre ambos, reside en que los niños pequeños se enfocan en los detalles exactos de un evento, que olvidan con facilidad, mientras que los niños mayores y los adultos, por lo general, se centran en la esencia de lo sucedido. Así, el crecimiento de la memoria de trabajo, puede favorecer el desarrollo de la función ejecutiva, el control consciente de los pensamientos, emociones y acciones, para lograr metas o resolver problemas, ya que la función ejecutiva les permite a los niños planear y llevar a cabo actividades mentales dirigidas a metas. Los cambios en la función ejecutiva, entre los dos y cinco años de edad, les permiten a los niños crear y utilizar reglas complejas para la solución de problemas (Zelazo y Müller, 2002; Zelazo, Müller, Frye, & Marcovich 2003).

Por otra parte, durante la primera infancia, los niños mejoran en cuanto a la atención, la velocidad y eficiencia con la que procesan información. No obstante, es importante considerar, que en esta etapa, los periodos de atención no son mayores de 15 a 20 minutos. Además, en cuanto a la cognición, entre los 4 a 7 años aproximadamente los niños presentan una percepción global y sincrética, captan sólo en generalidades, no son capaces de realizar análisis y síntesis, y su conceptualización es creciente, progresiva y muy ligada al desarrollo del lenguaje (Caycedo et al., 2005).

Finalmente, cabe considerar que la estimulación cognitivo-lingüística, adquiere una importancia fundamental para avanzar en el desarrollo, de modo que niños y niñas necesitan ser estimulados de forma adecuada, acorde a su edad y características personales. Para ello, en los distintos contextos de desarrollo, los niños y las niñas debiesen tener la oportunidad de interactuar de forma regular con un entorno físico y social rico en cantidad de estímulos, variable en cuanto a las características de éstos y contingentes con su propia

actividad para que establezcan relaciones entre sus acciones y lo que sucede en el entorno (López, 2008). Esta estimulación, junto con la maduración biológica, hace posible que la atención, la memoria y otros procesos cognitivos se desarrollen paulatinamente en cuanto a adaptabilidad, flexibilidad y planificación. Disponer de procesos cognitivos básicos más flexibles y adaptados, permite a los niños y niñas captar la regularidad de las situaciones y experiencias, aspecto clave para avanzar en el conocimiento del mundo que le rodea, mediante la elaboración de esquemas y categorías de conocimiento (Hidalgo et al., 2008).

1.2.3 Desarrollo social y moral en la primera infancia (4-6 años).

A lo largo de la historia de la psicología, se han realizado numerosos intentos por explicar la conducta humana, sin embargo, es en los últimos años que han surgido estudios que muestran a la persona como un ser social, que interactúa con otros, aprende una cultura y ayuda a transformarla, lo que demuestra la superación de posiciones mecanicistas y organicistas (Amar, Abello, & Tirado, 2004). Estas habilidades sociales, pueden definirse como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación (Caballo, 1993).

A pesar de que el desarrollo social y moral tiene una manifestación propia y diferente en cada individuo, existen cambios psicológicos que se observan en la mayoría de las personas. Estos cambios normativos, se producen a lo largo de la vida y de forma muy intensa en las primeras etapas del ciclo vital: infancia y adolescencia. Además, guardan relación principalmente con tres factores: la etapa de la vida en que la persona se encuentra; las circunstancias históricas, culturales y sociales en las que su vida transcurre; y las experiencias particulares e individuales que tiene que afrontar (Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980).

Considerando lo anterior, en los seres humanos, las habilidades sociales posibilitan la resolución de los problemas inmediatos, como la probabilidad de reducir problemas futuros en la medida que el individuo respeta la conducta de los otros (Lacunza & Contini, 2009).

En este sentido, el proceso de socialización, comienza en la primera infancia y posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas, prohibiciones, la conformación de los vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables y la participación de los otros en la construcción de su personalidad (Braza, 1993; Hartup, 1989; LaFreinere, 1996; López & Fuentes-Rebollo, 1994; Moreno & Cubero, 1994; Moreno, 1999; Smith, 2003; Trianes, Muñoz, & Jiménez, 1997; Villanueva, Isert, & Martínez, 1998).

De este modo, la experiencia social, constituye la base sobre la cual la persona construye su personalidad, esto es, el entramado relativamente consciente, de las formas de pensar, sentir y actuar. Ésta se construye interiorizando el entorno social, participando en la sociedad y asimilando su cultura. De este modo, los seres humanos, basan su experiencia en el aprendizaje de la cultura y más específicamente, en las primeras interacciones, lo cual exige estar en contacto permanente con personas de esa cultura (Amar et al., 2004; Carreras, Braza, Braza, & Muñoz, 2002). Por lo tanto, el proceso de socialización, constituye el espacio en el cual el desarrollo del sujeto toma su carácter de historicidad y de construcción colectiva, articulado a una red de significados, los cuales según Barwise (1992) son elaborados en la interacción interindividual e intergrupala.

Por otra parte, dentro de las teorías evolutivas que se refieren al desarrollo del juicio moral, sobresalen los trabajos de Piaget (1974) y Kohlberg (1992). Dentro de éstas teorías, destaca el concepto de estadio, el cual supone que el desarrollo de las actitudes morales implica una reorganización secuencial relacionada con la edad, que permiten el desarrollo de sistemas conceptuales, a través de los cuales es posible comprender y transformar el medio social.

La obra de Piaget (1974), plantea la existencia de tres estadios en el desarrollo moral, siendo el primero característico en los niños pequeños hasta los siete u ocho años de edad, el cual es denominado moral heterónoma. Este estadio, se caracteriza porque el valor de las normas está unido a las personas adultas que las dictan, por lo que las reglas se deben cumplir según lo que manda la autoridad. En esta etapa, para determinar si un acto es adecuado, el niño no siente la necesidad de hacer juicios subjetivos de los motivos o

intenciones que tuvo la persona que realiza dicha acción, sino que simplemente examina si las reglas fueron aplicadas (Saldaña, 2001).

En esta línea, también es posible encontrar los estudios de Kohlberg (1992), los cuales plantean que el razonamiento moral, evoluciona en paralelo con el desarrollo cognitivo y social. La evolución del razonamiento moral que plantea este autor, corresponde a una secuencia de tres niveles, siendo el primero, el correspondiente al nivel pre-conventional, en el cual se encuentran la mayoría de los niños menores de diez años, donde la moralidad se rige por normas externas, por lo que se juzgan las acciones por las consecuencias que éstas conllevan, evitando así transgredir las reglas que implican castigos.

Cabe destacar, que el desarrollo de la conducta pro-social durante la primera infancia, posee especial importancia, debido a que la intervención oportuna, permite disminuir los riesgos relacionados con el mantenimiento de los problemas de conducta, violencia, agresividad, desobediencia y conductas impulsivas en niños (Díaz, 1996), adolescentes y adultos (Díaz, 1994; Ortega, Mínguez, & Gil, 1996).

En relación a lo anterior, el mantenimiento de la conducta agresiva durante la infancia temprana aumenta la probabilidad de presentación de desordenes de conducta en la infancia media y adolescencia (Miller & Olson, 2000), así como el riesgo para desarrollar un patrón de conducta antisocial más adelante en su vida (Cicchetti & Schneider-Rosen, 1984).

Es de considerar, que según Caycedo et al. (2005), las dificultades de conducta agresiva en los párvulos, se presentan cada vez con mayor frecuencia a pesar de la importancia actual que han cobrado los programas de prevención en el ambiente de Educación Parvularia y la escuela básica. En este sentido, son los formadores de niños pequeños a los que corresponde fomentar el desarrollo de competencias pro-sociales y un estilo de solución de conflictos, centrado en procesos de negociación y conciliación.

De esta forma, la escuela tiene el deber de promover el desarrollo social, destacando como beneficios principales, la promoción de las relaciones sociales con otros iguales,

fundamentales para el desarrollo social de los párvulos (Hidalgo et al., 2008). Además, las relaciones simétricas que niños y niñas encuentran fundamentalmente en la escuela, facilitan la interiorización de normas y valores sociales, la adquisición de nuevos aprendizajes, la promoción de los comportamientos pro-sociales, la construcción de la propia personalidad y la comprensión de los propios estados mentales (Ortega et al., 1996)

Finalmente, cabe considerar que la calidad de las interacciones ambientales que recibe el niño y la niña a temprana edad, influye de manera directa en su aprendizaje, por lo cual es importante brindarle seguridad, caricias y afecto para fomentar un adecuado desarrollo emocional, así como relaciones cálidas e interacciones sociales para propiciar un adecuado desarrollo psico-social. Del mismo modo, el niño requiere relacionarse con otras personas que le ayuden a conocerse, y que lo acompañen en el proceso de adquisición de los elementos culturales que le permitan desenvolverse dentro del mundo (Amar et al., 2004).

1.2.4 Desarrollo emocional en la primera infancia (4-6 años).

De acuerdo a los postulados de López (2005), las emociones están presentes en el ser humano desde su nacimiento, cumpliendo un rol crucial en la interacción social y la construcción de la personalidad. Las emociones, intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, conocimiento social, procesamiento de la información, en el apego y desarrollo moral.

Dentro de las teorías que explican el desarrollo emocional, destaca la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1987), donde las competencias cognitivas, se definen como un conjunto de habilidades. En ellas, se distinguen diferentes inteligencias entre las que se distingue la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La primera, se construye a partir de la capacidad para establecer distinciones entre personas, despertar el sentimiento de empatía y establecer relaciones sociales satisfactorias. Por su parte, la inteligencia intrapersonal, hace referencia al conocimiento introspectivo, incluyendo la capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones, designar un nombre a dichas emociones y expresarlas de forma sana.

En lo referido al desarrollo emocional, cabe señalar que las emociones y el comportamiento de los niños se coordinan de forma cada vez más compleja a medida que ellos maduran. Aprender estrategias de solución de conflictos basadas en la negociación, es una tarea muy importante en la infancia, particularmente en los primeros años, ya que permite el desarrollo y entrenamiento en habilidades, tales como: identificar un problema, sus posibles causas y soluciones; ponerse en la perspectiva del otro; y usar el lenguaje en la negociación verbal. Adicionalmente, facilita el desarrollo de la empatía, la simpatía y la comprensión emocional (Miller & Olson, 2000).

En este sentido, según lo señalado por Caycedo et al. (2005), es evidente que las habilidades de regulación emocional y solución de problemas, son esenciales tanto para el desarrollo socio-emocional de los niños, como para el desarrollo cognitivo y del lenguaje, lo que confirma la necesidad de incluirlas como objetivos concretos en programas educativos, con el propósito de disminuir la conducta agresiva.

En relación a lo anterior, dado la importancia de la emocionalidad, es que se debe educar y formar en este aspecto, con el propósito de favorecer el desarrollo integral de las personas (López 2005). Lo anterior no es una tarea fácil, pues implica una educación emocional para todos los agentes de la escuela (maestros, familiares, directivos, entre otros), ya que todos ellos tienen la responsabilidad y compromiso para con el crecimiento personal e integral de los niños (Marmolejo & Jiménez, 2005).

1.2.5 Desarrollo psicomotor en la primera infancia (4- 6 años).

El concepto de “psicomotricidad”, posee dos subcomponentes que son relevantes de comprender: el prefijo “psico”, alude a la actividad psíquica, con sus dos parámetros principales: cognitivo y afectivo; y el término “motricidad”, globalmente considerado, constituye la función motriz, que significa fundamentalmente el movimiento. Teniendo en cuenta el significado de estos términos, se puede entender la psicomotricidad como una relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz. Por medio de esta relación, consecuencia directa de la unidad y totalidad del ser humano, es posible considerar que aún

cuando la base de la psicomotricidad sea el movimiento voluntario, no es sólo una actividad motriz, sino que también es una actividad psíquica consciente, que es provocada ante determinadas situaciones motrices (Martínez, 2014).

En relación al desarrollo psicomotor, tal como plantea Wickstrom (1990), éste es considerado como un proceso complejo, pues sus diferentes aspectos (motor, afectivo, cognitivo, social, moral, entre otros) se hallan interrelacionados y se influyen mutuamente. En este sentido, el desarrollo psicomotor se puede considerar como la evolución de las capacidades para realizar una serie de movimientos corporales y acciones, así como la representación mental y consciente de los mismos (Herrán, 2007).

En relación a lo anterior, durante los primeros años de vida, tanto la maduración, como la experiencia, desempeñan un papel importante en el desarrollo de patrones motores elementales (McClenaghan, 1985). Así, los primeros patrones motores, están determinados por la maduración, mientras que el ajuste de dichos movimientos, depende de experiencias motrices anteriores (Wallon, 1980). Con el aumento de edad y la complejidad del desarrollo motor, la calidad y variedad de experiencias motrices infantiles son sumamente significativas para el desarrollo de patrones motores maduros (Wallon, 1985). Además, con frecuencia, se establece la distinción entre la motricidad fina de las extremidades de los miembros, especialmente la de la mano y los dedos, originariamente con la prensión y después con un gran número de movimientos derivados de ésta; y la motricidad gruesa, constituida por movimientos de conjunto, que permiten la coordinación de grandes grupos musculares, los cuales intervienen en los mecanismos del control postural, el equilibrio y los desplazamientos.

En relación a lo anterior, los postulados de Papalia et al. (2009), plantean que los niños de tres a seis años, logran importantes avances en habilidades motoras que involucran músculos grandes, como correr y saltar; y en habilidades motoras finas, que involucran a pequeños músculos y la coordinación óculo-manual, como abotonarse y dibujar. También, comienzan a mostrar una preferencia por utilizar la mano derecha o izquierda. Además, subir escaleras les es más fácil que bajarlas; para los tres años y medio de edad, la mayoría

de los niños alterna cómodamente los pies al subir, pero no es sino hasta cerca de los cinco años, que pueden descender con facilidad de ese modo (Wickstrom, 1990). Así también, los niños, comienzan a galopar aproximadamente a los cuatro años de edad, logran esto muy bien para los cinco años y son bastante hábiles en ello para los seis años y medio. Por supuesto, los niños varían en destreza, dependiendo de su dotación genética y de sus oportunidades para aprender y practicar sus habilidades motoras.

De modo más específico, Papalia et al. (2009), planetan que a los tres años de edad los niños son capaces de saltar a una distancia de 38 a 61 centímetros y de brincar, utilizando principalmente series irregulares de saltos con adición de ciertas variaciones. A los cuatro años de edad, tienen control más eficiente al detenerse, iniciar la marcha y girar; pueden saltar una distancia de 61 a 84 centímetros; y logran brincar en un pie, de cuatro a seis pasos. A los 5 años de edad, pueden iniciar la marcha, girar y detenerse eficientemente en juegos; son capaces de saltar corriendo una distancia de 71 a 91 centímetros; y fácilmente, pueden andar a saltos con un pie una distancia de 4.8 metros.

Cabe considerar, que las habilidades motoras, no se desarrollan de manera aislada, ya que las que surgen en la segunda infancia, se forman sobre los logros de la lactancia y primera infancia. Además, a medida que los cuerpos de los niños cambian, y les permiten hacer más acciones, integran sus nuevas habilidades a las previamente adquiridas dentro de sistemas de acción, lo que genera capacidades aún más complejas. En este sentido, es relevante considerar que para un óptimo desarrollo psicomotor, los padres y profesores deben ofrecer oportunidades de desarrollo, tales como permitir que los niños se suban y salten en equipos seguros y del tamaño apropiado; proporcionando pelotas y otros juguetes de tamaño suficiente para que los tomen con facilidad y que sean suficientemente suaves para no ser peligrosos; y ofrecer asistencia amable cuando el niño parezca requerir ayuda (Papalia et al., 2009; Rigal, 2006).

1.3 Sistema Educacional Chileno: Nivel de Educación Parvularia.

1.3.1 Marco legal de la Educación Parvularia.

En Chile, la Educación Parvularia, constituye el primer nivel perteneciente a la educación formal regulado por el Estado, mediante la ley N° 20.370 (2009) - Ley General de Educación - , que presenta como propósito regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fijar los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media; regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establecer los requisitos y procesos necesarios para reconocer oficialmente los establecimientos instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. A su vez, define a la educación como un proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que posee como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión de valores, conocimientos y destrezas (MINEDUC, 2005). Para garantizar lo anterior, esta ley establece que el sistema educativo chileno se basa en los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, manifestando una especial consideración por el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

En cuanto a los distintos niveles educativos, dicha ley establece que la educación formal está organizada en cuatro niveles: Parvularia, Básica, Media y Superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas.

En relación a la educación parvularia específicamente, dicha ley la define como el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral, así como los aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinan en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (MINEDUC,

2005). Asimismo, no existen requisitos mínimos para acceder a ella, ya que es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el Primer y Segundo Nivel de Transición.

En relación a lo anterior, esta ley establece que es deber de la Educación Parvularia favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, a través de la promoción de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno; apreciar sus capacidades y características personales; desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo; relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia; desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física; comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal; contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples; reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse; explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno; desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer; desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos; expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos (MINEDUC, 2005).

En cuanto al currículum nacional, dicha ley establece que corresponderá al Presidente de la República, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Básica y Media. Determinando además, que para los establecimientos que operen en el régimen de jornada escolar completa, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Básica y Media deberán asegurar una proporción equivalente al 30% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición.

Finalmente, dicha ley establece la creación del Consejo Nacional de Educación, y lo define como un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relacionará con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Además, establece que serán funciones del Consejo, en materia de educación regular parvularia, básica y media, y en las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial. Tratándose de establecimientos educacionales que impartan exclusivamente Educación Parvularia, el Ministerio de Educación podrá encomendar a otros organismos públicos relacionados o dependientes del mismo, la certificación del cumplimiento de los requisitos señalados en el artículo 46 de esta ley.

Posteriormente, con la creación de la ley N° 20.710 (2013), la cual establece la reforma constitucional, se modifica la Constitución Política de la República, y se establece la obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición de la Educación Parvularia, y el deber del Estado de financiar un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores.

Además de las leyes mencionadas anteriormente, existe una serie de decretos que regulan a la Educación Parvularia en Chile, estableciendo un marco legal en la que ésta pueda desarrollarse. En primer lugar, el Decreto N° 115, que modifica al Decreto N°315, y que reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos de Educación Parvularia, Básica y Media. En el caso de la Educación Parvularia específicamente, este decreto establece la estructura y las características que deben cumplir cada uno de los niveles, a decir: nivel sala cuna (0 a 2 años), nivel medio (2 a 4 años), y nivel de transición (4 a 6 años). Los niveles antes señalados, deberán subdividirse en: nivel sala cuna menor (0 a 1 año), nivel sala cuna mayor (1 a 2 años), nivel medio menor (2 a 3 años), nivel medio mayor (3 a 4 años), primer nivel de transición (4 a 5 años), y segundo nivel de transición (5 a 6 años) (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2010). También establece los deberes del sostenedor, y caracteriza al docente idóneo a trabajar en Educación Parvularia como aquél que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad. Finalmente, establece la obligatoriedad y características del personal docente

directivo, profesional, técnico pedagógico, de aula y asistente de la educación, así como, las características de manipuladoras de alimentos.

Del mismo modo, se encuentra el Decreto N° 1718 Exento, que determina las fechas sobre las edades de ingreso de los niños a educación parvularia y básica. A raíz de lo anterior, se establece que los establecimientos de Educación Parvularia procurarán organizar el ingreso de los niños y niñas a primer nivel de transición con cuatro años cumplidos al 30 de marzo, y al segundo nivel de transición con cinco años cumplidos en la misma fecha. Así también, se establece que los estudiantes deberán tener como mínimo 6 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente, para ingresar a primer año de educación básica regular. (MINEDUC, 2002).

Así también, la Educación Parvularia, se encuentra reglamentada por el Decreto N° 352, el cual reglamenta el ejercicio de la función docente. Dicho decreto, establece que realizan función docente las personas que cumplen funciones de docencias en aula, técnico-pedagógicas y directivas, ya sea en la actividad concreta y práctica frente a los alumnos, en actividades de apoyo o complemento de la docencia de aula o en la conducción de un establecimiento educacional. Asimismo, establece que no realiza funciones docentes en un establecimiento educacional: el personal administrativo, paradocente y de servicios menores. Además, establece los requisitos y el orden de prioridad de los profesionales que podrán ejercer de educador de párvulos cuando éstos últimos sean escasos y/o inexistentes en una localidad (Reveco, 2012).

1.3.2 Organismos que regulan la Educación Parvularia.

Existen tres organismos o instituciones que desde el Estado regulan y aportan la gestión de la Educación Parvularia en Chile, a decir: Ministerio de Educación, a través de la entrega de una subvención a sostenedores municipales y particulares, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), y la Fundación INTEGRA. Estas dos últimas (JUNJI y Fundación INTEGRA), gestionan sus propios establecimientos educativos y transfirieren recursos a organismos especializados, en el contexto de normas explícitas y específicas elaboradas

por cada una de estas instituciones. Así también, existen dos instituciones encargadas del control, evaluación y fiscalización de la Educación Parvularia en el país, a decir: el Ministerio de Educación y la JUNJI. En Chile la mayor proporción de niños, entre 4 y 6 años de edad, asiste a modalidades subvencionadas por el Estado, a través del Ministerio de Educación, en cursos existentes al interior de las Escuelas de Educación General Básica. La segunda mayor proporción, asiste a Programas educativos de JUNJI, que están presentes en todo Chile (Peralta, 2012).

En cuanto a las modalidades de atención, cabe mencionar que todas las modalidades o programas entienden su oferta educativa como integral, en la medida que proporcionan educación, alimentación o educación alimentaria (modalidades no presenciales), y cuidado. Todos ellos, se fijan propósitos educativos, sustentados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. La diversidad de modalidades, ha surgido como una forma de dar respuesta a las distintas necesidades de los párvulos en el contexto de familias y comunidades también diversas - en instituciones, hogar, zonas urbanas, semiurbanas, rurales, diariamente, por períodos, entre otros -. Además, en algunos casos, la responsable del programa es una profesional y en otros casos un/a técnico (San Miguel, 2012).

1.3.3 Reseña Histórica de la Educación Parvularia.

En nuestro país, históricamente la educación de la primera infancia se ha modificado a medida que ha respondido a diversas necesidades de la población. De este modo, tal como lo postula Reveco (2012), durante el siglo XX, las personas que ejercían la profesión de educador/a de párvulos, debían estudiar en la Escuela Normal de Preceptores obteniendo la mención en Educación Parvularia, hasta que en 1945, en la Universidad de Chile, se crea oficialmente la carrera profesional de Educador/a de Párvulos. Poco después, el 20 de abril de 1970, a partir de la Ley 17.301, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la cual conceptualiza al jardín infantil como aquellos establecimientos educacionales que atienden niños durante el día, hasta la edad de su ingreso a la Educación Básica, proporcionándoles una atención integral que asegure su educación oportuna y pertinente (Ley 17.301. Título I artículo 3°). Así también, dicha ley establece que las personas encargadas de los jardines

infantiles son las Educadoras de Párvulos, en colaboración de auxiliares preparados y de voluntarios en el trabajo parvulario, y en ausencia de ésta, debe asumir el cargo, un profesor primario.

Posteriormente, en el año 1999, a través de la Ley N° 19.634, la Educación Parvularia fue reconocida como el primer nivel de la educación chilena, pero fue en el año 2001, bajo el decreto N° 289, que el Ministerio de Educación norma el currículo para este nivel educativo a través de la creación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Dichas Bases, consideran que el grupo etario que corresponde al nivel de Educación Parvularia, es de 0 a 6 años, el cual se organiza en dos ciclos: el primer ciclo de 0 a 3 años y el segundo ciclo de 4 a 6 años. Así también, considera a los niños y niñas como personas que se deben desarrollar integralmente, y a la educadora como formadora y modelo de referencia, que debe seleccionar y mediar los aprendizajes, - los cuales deben ser contextualizados acorde a la etapa de desarrollo de los niños- , y debe trabajar en conjunto con las familias, llevando a cabo un proceso de reflexión constante. Luego, en el año 2003, bajo la Ley N° 19.864 (2003), artículo 2° N° 2, se añade el concepto de “Jardín Infantil Comunitario”, el cual es definido como aquellos que atienden a un grupo reducido de párvulos, de modo heterogéneo u homogéneo, producto de una iniciativa comunitaria (Ley 19.864, artículo 2° N° 2. 8/04/2003).

Finalmente, en el año 2004, se crea la articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica. Posteriormente, en el año 2008, se crean los Programas de Estudio para Primer y Segundo Nivel de Transición, y en diciembre del mismo año, los Mapas de Progreso para dichos niveles

1.3.4 Marco curricular vigente de la Educación Parvularia.

En el contexto nacional de la Educación Parvularia, ésta se rige por las denominadas Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el cual es un documento oficial cuyo fin es otorgar un marco curricular de carácter orientador para asegurar y satisfacer los aprendizajes de todos los niños y niñas desde los primeros meses hasta el ingreso a la

Educación Básica, con el fin de velar por la calidad de los mismos. Del mismo modo toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo a inicios del siglo XXI, y han sido elaboradas teniendo como criterio fundador el derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos (MINEDUC, 2005). A su vez, constituyen un marco referencial amplio y flexible, el cual permite diferentes formas de realización, por lo que sus definiciones se centran en los objetivos de aprendizaje y desarrollo a favorecer y lograr; sus orientaciones sobre la metodología son generales y deben ser especificadas y realizadas por las instituciones, programas y proyectos educativos que constituyen el nivel, en forma acorde con su propia diversidad y con la de los contextos en que trabajan (MINEDUC, 2005). De acuerdo a lo anterior, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia posibilitan trabajar con diferentes enfoques curriculares, considerando la diversidad étnica y lingüística del contexto de los niños y niñas así como los requerimientos de los niños con necesidades de apoyo.

En concordancia con lo anterior, MINEDUC (2005) afirma que los propósitos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia son aportar al mejoramiento sustantivo de la educación de este nivel, proveyendo:

- Un marco curricular para todo el nivel, que define principalmente el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje, que respondan a los requerimientos formativos, más elevados y complejos, del presente.
- Continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprende la Educación Parvularia, desde los primeros meses de vida de los niños hasta el ingreso a la Educación Básica, así como entre ambos niveles.
- Orientaciones al conjunto del sistema de Educación Parvularia para que puedan ser desarrollados por las diferentes modalidades y programas.
- Criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la Educación Parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de los niños y niñas, con las intenciones educativas que reflejan la

selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el currículum.

A su vez, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia ofrece cuatro capítulos introductorios. El primer capítulo, denominado “Fundamentos”, hace referencia en primer lugar a las orientaciones valóricas que están explícitas en dichas Bases Curriculares, mencionando que éstas se enmarcan en principios y valores que inspiran la Constitución Política, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (MINEDUC, 2002). En este sentido, se rescata que los principios de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se basan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva (MINEDUC, 2002). Además, se menciona que la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable. Del mismo modo, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, planteó a modo de inspiración de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones. Finalmente, se reconoce a la familia como actor central y permanente de la Educación Parvularia, pues se le considera la primera educadora de sus hijos.

En segundo lugar, dicho capítulo hace referencia a la familia y el medio, en el que se menciona que la importancia de la familia radica en que es el núcleo central del niño y la niña debido a que es en ella donde los menores encuentran los significados más personales, se forman los primeros vínculos, y se incorporan los hábitos y la integración del niño en el entorno social. En este sentido, la Educación Parvularia comparte la labor educativa con la familia, ampliando y complementando las experiencias de aprendizaje, para lo cual es sumamente relevante que entre ambas establezcan líneas de trabajo en común. Del mismo modo, se menciona que la importancia del medio cultural en que se desenvuelve el niño y la niña recae en que es éste en el cual el menor interactúa y aprende valores y normas, construye su identidad, su autoestima y otorga sentido a su vida. Para lograr el respeto y la valoración de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país, es necesario su reconocimiento e implementación en el currículum, de modo que se hace fundamental considerar a los niños y niñas como agentes activos dentro de su cultura específica. A su vez, cabe considerar como factor esencial el medio natural en que se desenvuelve el niño y la niña, pues éste permite el bienestar de todos los seres humanos. Por este motivo, se debe favorecer el contacto del niño con el medio, para que éste pueda desarrollar el respeto y el disfrute con la naturaleza, así como integrar el cuidado del medio ambiente.

En tercer lugar, el capítulo hace referencia al rol de el/la educador/a de párvulos, en el que se menciona que la función de la educadora de párvulos es fundamental para cumplir con los propósitos de la Educación Parvularia. Los roles pueden ser variados, siendo entre otros: modelo de referencia para los párvulos, investigar, diseñar, implementar y evaluar los currículos, seleccionar los procesos de enseñanza y mediar los aprendizajes de los párvulos.

En cuarto lugar, el capítulo alude al desarrollo, aprendizaje y enseñanza, concibiendo los primeros años de vida como cruciales para el establecimiento y desarrollo de aspectos claves del párvulo, tales como: los vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la creatividad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la psicomotricidad y las habilidades de pensamiento. En este sentido, se remarca el impacto que las experiencias oportunas pueden tener en el desarrollo de los circuitos neuronales de los cerebros de los párvulos, y por consiguiente, en el desarrollo de las capacidades del

niño. Para efecto de lo anterior, se menciona que es deber de la educación proveer de experiencias educativas que permitan al párvulo adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa (MINEDUC, 2005).

En quinto lugar, en el capítulo se mencionan los principios pedagógicos que rigen a la Educación Parvularia, los cuales deben ser integrados tanto en el diseño curricular, como en la práctica pedagógica. Estos principios son:

- i) Principio de bienestar: Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, se menciona que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.
- ii) Principio de actividad: La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora.
- iii) Principio de singularidad: Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

- iv) Principio de potenciación: El proceso de enseñanza y aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.
- v) Principio de relación: Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.
- vi) Principio de unidad: El niño, como persona, es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.
- vii) Principio del significado: Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último, implica que para la niña o el niño, las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.
- viii) Principio del juego: Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren

permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.

Finalmente, el primer capítulo, hace referencia a los énfasis curriculares, mencionando que es fundamental desarrollar currículos que potencien las fortalezas de los párvulos y consideren tanto los intereses de los mismos, como los principios mencionados anteriormente. De este modo, se determina que un currículo con dichas características, plantea aprendizajes más amplios, pues confía en las oportunidades que puede ofrecer una educadora de párvulos, acorde con el contexto y los desafíos de la actualidad. Asimismo, se menciona la relevancia de incorporar algunas temáticas referidas al fortalecimiento de la familia en su rol de educadora, la formación valórica, el rol activo del párvulo, la afectividad, comunicación, creatividad y juego. Del mismo modo, se destaca la importancia de aprovechar cada oportunidad de aprendizaje que brinda el medio, el respeto a la diversidad incluyendo la educación intercultural y la atención de párvulos con necesidades educativas especiales.

El segundo capítulo, denominado “Organización curricular”, hace referencia en primera instancia al fin de la Educación Parvularia, afirmando que éste es favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño (MINEDUC, 2005).

Para favorecer el propósito anteriormente mencionado, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005) se plantean los siguientes objetivos generales:

- Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos

vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.

- Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como asimismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.
- Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.
- Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.
- Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.
- Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.
- Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.

- Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.

Para alcanzar los objetivos propuestos a nivel nacional, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia exhiben en el capítulo, la forma en que ésta se organiza curricularmente, por lo que propone cuatro componentes de organización curricular. En primer lugar, se encuentran los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, los cuales son tres y organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial. En segundo lugar, se encuentran los núcleos de aprendizajes, los cuales son ocho y corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito; para cada uno de ellos se define un objetivo general. En otras palabras, son los ejes en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes esperados. Así también, constituyen los énfasis centrales que deben ser favorecidos por la Educación Parvularia en cada ámbito. En tercer lugar, se encuentran los aprendizajes esperados, los cuales especifican aquello que se espera que aprendan los niños. Estos se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente, y desde este hito, hasta los seis años o el ingreso a la Educación General Básica. En cuarto lugar, se encuentran las orientaciones pedagógicas, las cuales procuran fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados.

La organización curricular expuesta no es arbitraria, sino que obedece a una estructura que favorece el bienestar de los párvulos. De este modo, dentro de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se considera que dichos ámbitos son campos fundamentales de experiencias para toda etapa de la vida humana, sin embargo, a nivel de la Educación Parvularia, poseen una especial relevancia dado que es el período de la vida en que se inician y establecen las bases del comportamiento humano y los primeros aprendizajes. Los

ámbitos se encuentran delimitados con el propósito de facilitar la sistematización de los aprendizajes, no obstante es de suma relevancia poder visualizar dichos ámbitos y sus respectivos núcleos de forma relacional e integradora, ya que comprenden aspectos que se contienen y vinculan unos con otros: los párvulos aprenden sobre sí mismos y de los demás como personas que son y que pertenecen a diferentes comunidades. Los niños, sus familias y comunidades, son parte de un contexto mayor que es el medio natural y cultural en general. En relación a estos dos ámbitos, y la necesaria interacción que surge entre ellos, se forma un tercero que es el de la comunicación, el que actúa como mediador entre ambos.

Este capítulo, también describe los ciclos de la Educación Parvularia, mencionando que estos son dos, los cuales se basan en el hecho de que alrededor de los tres años se cumple un periodo importante del desarrollo, porque se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses o porque adquieren otros énfasis, a la vez que se inician otros nuevos, que van adquirir luego otra dimensión al iniciarse la Educación Básica. El concepto de ciclo, alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo, a partir de ciertas categorías integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencia y ordena con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo (MINEDUC, 2005).

En el primer ciclo, los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos. No obstante, al finalizar este ciclo, junto con el desarrollo de la autonomía e identidad, van manifestando mayor interés por integrarse y participar progresivamente en pequeños grupos. El segundo ciclo, considera el periodo desde aproximadamente los tres a los seis años. Se menciona que en torno a los tres años, los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar de forma más independiente y activa de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos aprendizajes. A su vez, se menciona que se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje debido a que alcanzan una mayor autonomía en relación a los adultos, capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje. En esta etapa, los párvulos ya han logrado mayor dominio sobre sus movimientos

y una mayor conciencia corporal, lo que les permite sentirse más seguros. Así también, se menciona que en este periodo los párvulos ya pueden establecer relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente el lenguaje y la capacidad de comunicación, ya han logrado diferenciarse y avanzar significativamente en la construcción de su identidad, lo que los habilita a ampliar y diversificar sus relaciones interpersonales. Por otra parte, las niñas y niños han adquirido el control de esfínteres.

En el tercer capítulo de la Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2005), se caracteriza cada ámbito de experiencias para el aprendizaje, y sus correspondientes núcleos de aprendizajes. Asimismo, para cada núcleo de aprendizaje, se define un objetivo general y aprendizajes esperados para el primer y segundo ciclo, con sus respectivas orientaciones pedagógicas.

En concordancia con lo anterior, el primer ámbito descrito en dicho capítulo de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2005), es el de “Formación personal y social”, el cual alude a un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. La importancia de este ámbito, radica en aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica. Del mismo modo, incluye al núcleo de autonomía, - su respectivo objetivo general y aprendizajes esperados -, y lo define como la adquisición de una progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir. Ello posibilita gradualmente su iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, junto con el asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás. Asimismo, dicho ámbito incluye también al núcleo de identidad - su respectivo objetivo general y aprendizajes esperados -, y lo define como la gradual toma de conciencia por parte del párvulo de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Ello les permite identificarse como personas únicas y valiosas, con características e intereses propios, reconociéndose como miembros activos de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenecen. Asimismo, dicho ámbito incluye también al núcleo de

convivencia - su respectivo objetivo general y aprendizajes esperados -, y lo define como el establecimiento de relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas con las que la niña y el niño comparten, regulándose por normas y valores socialmente compartidos.

El segundo ámbito descrito en dicho capítulo de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2005), es el de “Comunicación”, en el que se remarca la importancia de la interacción con el medio a través de los diferentes instrumentos de comunicación, pues esta permite a los párvulos exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad. Si bien la comunicación está presente en todas las experiencias de aprendizaje, en este ámbito se asumen como focos centrales el lenguaje no verbal y verbal, en su expresión oral y progresivamente en su expresión escrita, junto a los lenguajes artísticos. Estos se consideran fundamentales para expandir en los párvulos el desarrollo del pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas. Asimismo, dentro de este ámbito se incluye el núcleo de lenguaje verbal su respectivo objetivo general y aprendizajes esperados -, y lo define como la capacidad para relacionarse con otros escuchando, recibiendo comprensivamente y produciendo diversos mensajes, mediante el uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, en sus expresiones oral y escrito. Esto implica avanzar desde los primeros balbuceos y palabras a las oraciones, empleándolas para comunicarse según las distintas funciones, en diferentes contextos y con variados interlocutores, utilizando un vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas a su desarrollo e iniciándose, además, en la lectura y la escritura. Del mismo modo, dentro de este ámbito se incluye el núcleo de lenguajes artísticos, su respectivo objetivo general y aprendizajes esperados -, y lo define como la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos.

El último ámbito descrito en dicho capítulo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005), es el de “Relación con el medio natural y cultural”, definiendo al medio

como un todo integrado en el que los elementos naturales y culturales se relacionan y se influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio. De este modo, se considera importante que los párvulos, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse el mundo y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural. El primer núcleo de aprendizaje que se describe es el de seres vivos y su entorno, explicándose que mediante la relación de los niños con los seres vivos y su entorno, se pretende favorecer su disposición y capacidad para descubrir y comprender, en forma directa y mediante sus representaciones, las características y atributos de las especies vivientes y de los espacios en los que estas habitan. Se pretende que establezcan relaciones identificando procesos e interdependencias con el entorno inmediato, sus elementos y fenómenos; desarrollando actitudes indagatorias, la capacidad de asombro y de aprender permanentemente, a través de una exploración activa y consiente según sus intereses de diverso tipo. El segundo núcleo de aprendizaje, se denomina grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes. Este se refiere a los diferentes aprendizajes a través de los cuales los niños descubren y comprenden progresivamente las características y sentidos de los grupos humanos, sus formas de vida y organizaciones, en su medio inmediato y habitual y en el ámbito nacional, así como también las creaciones, tecnologías y acontecimientos relevantes que son parte de la historia universal. El último núcleo de aprendizaje que se incluye en este ámbito, es el de relaciones lógico-matemáticas y cuantificación, el cual se refiere a los diferentes procesos de pensamiento de carácter lógico matemático, a partir de los cuales los párvulos intentan interpretar y explicarse el mundo. Corresponden a este núcleo los procesos de desarrollo de las dimensiones de tiempo y espacio, de interpretación de relaciones causales y aplicación de procedimientos en la resolución de problemas que se presentan en su vida cotidiana.

El último capítulo presentado en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2005), es el denominado “Contextos para el aprendizaje: criterios y Orientaciones”. Este entrega algunas consideraciones y criterios generales para la organización de los contextos de aprendizaje que favorezcan la aplicación de estas Bases Curriculares. Lo anterior

implica velar por los componentes básicos del desarrollo curricular, a decir: la planificación, la conformación y funcionamiento de comunidades educativas, el espacio, el tiempo y la evaluación; para que sean adecuados en su selección y organización, para favorecer el logro de los aprendizajes esperados.

Acorde al criterio de flexibilidad que postulan estas Bases, estos criterios y orientaciones están planteados en términos generales, para ser aplicados de diferentes formas según las modalidades de atención y curriculares por las que opten las Educadoras de Párvulos.

1.3.5 Programas Educativos de la Educación Parvularia.

Actualmente, además de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el Ministerio de Educación dispone de una serie de programas educativos dirigidos a informar a la población sobre las distintas áreas relacionadas con el desarrollo del niño y la niña que cursan este nivel educativo. En cuanto al rol de la familia en relación al cuidado responsable del niño y la niña, se ofrecen documentos con el fin de apoyar dicha labor, a decir: “Paternidad activa: guía para promover la paternidad activa y la corresponsabilidad en el cuidado y crianza de los niños y niñas” (Chile Crece Contigo, 2012); “Leamos juntos: Orientaciones para fomentar la lectura en familia” (MINEDUC, 2009); y “Elige vivir sano” (Avanza Chile, 2014).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación ha elaborado programas y material para apoyar y favorecer la labor pedagógica que realiza la educadora de párvulos. En primer lugar, dispone de material para fomentar la reflexión pedagógica del docente, tales como “Cuadernillos de Orientaciones Pedagógicas 2011, referidos a los núcleos de aprendizaje” (MINEDUC, 2011).

Así también, existen diversos documentos útiles para la protección y el cuidado del párvulo en casos de emergencia, a decir: “Guía post emergencia familia” (MINEDUC, 2010), “Guía post emergencia docentes” (MINEDUC, 2010), y “Guía post emergencia directivos” (MINEDUC, 2010). Para favorecer el vínculo entre la Educación Parvularia y

la familia, se ofrece material para la educadora con el fin de permitirle potenciar dicho vínculo, así como organizar, ejecutar y evaluar las reuniones de apoderados, y mejorar la calidad de vida de los párvulos. Estos programas son: “Manolo y Margarita, presentación del programa” (MINEDUC, 2011), “Manolo y Margarita, Conociéndonos como grupo y conociendo el programa” (MINEDUC, 2011), “Manolo y Margarita tienen una vida activa y saludable” (MINEDUC, 2011), “Manolo y Margarita, enriquecen su lenguaje” (MINEDUC, 2011), “Manolo y Margarita, fortalecen su autoestima” (MINEDUC, 2011), “Manolo y Margarita son autónomos y sociables” (MINEDUC, 2011), “Primera reunión: Iniciando el año escolar” (MINEDUC, 2013), y finalmente “Segunda reunión: Preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (MINEDUC, 2013).

Además, en el caso de los establecimientos educacionales que posean un enfoque intercultural, el Ministerio de Educación ofrece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), cuyo enfoque educativo tiene como finalidad rescatar y valorar las diferencias existentes entre los grupos culturalmente diversos, su negociación y el dialogo permanente entre cada uno de ellos, en las que las lenguas y culturas específicas adquieren gran relevancia, ya que se fundan en el reconocimiento y respeto mutuo (MINEDUC, 2014). En este contexto, la educadora de párvulos debe hacer uso del documento “Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural” (MINEDUC, 2014), con el objetivo de implementar procesos educativos culturalmente pertinentes desde los niveles de transición.

Para fomentar el desarrollo de la psicomotricidad de los párvulos, el Ministerio de Educación ofrece el “Programa de corporalidad y movimiento en el aprendizaje (CYMA)”, el cual se divide en las siete guías y dos libros. Dicho programa, se basa en el postulado de que el niño y la niña aprenden con y desde su cuerpo, esta condición determinará la forma de integrar nuevos conocimientos sobre múltiples aspectos del mundo que los rodea y sobre sí mismo (MINEDUC, 2011); y su objetivo es el de servir como herramienta de apoyo a la labor educativa que desarrolla diariamente el docente. De este modo, el material fue elaborado para enriquecer los procesos educativos de implementación de las Bases Curriculares y para fortalecer niveles de desarrollo de mayor

integralidad que faciliten en los niños y niñas de 4 a 6 años, la posibilidad de fortalecer sus capacidades motrices y el conocimiento de su corporalidad de manera de potenciar sus habilidades cognitivas para aprender más y mejor.

Así también, para dar respuesta educativa a la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEE), el Ministerio de Educación ofrece “Guías de apoyo técnico pedagógico: NEE en el nivel de Educación Parvularia”, el cual se divide en 8 cuadernillos, a decir: Guía Introdutoria, Guía NEE Auditiva, Guía NEE Visual, Guía NEE Motora, Guía NEE de Atención y Concentración, Guía NEE Intelectual, Guía NEE de Autismo, y Guía NEE de Lenguaje y Aprendizaje. Este programa, se basa en el postulado de que el objetivo general de la Política de Educación Especial, es hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo (MINEDUC, 2007). Su objetivo es facilitar la comprensión de los niños y niñas menores de 6 años que presentan NEE permanentes y transitorias de mayor prevalencia en nuestro país y de entregar sugerencias para el desarrollo de procesos educativos de calidad.

Además, en relación al Plan Nacional de Fomento Lector, el Ministerio de Educación ofrece el documento "Leer y aprender juntos" (MINEDUC, 2009). Dicho programa y material tienen como objetivo favorecer el acceso a la lectura de todos los ciudadanos y ciudadanas chilenas, desde sus primeros años de escolaridad (MINEDUC, 2010). En su etapa inicial, este plan contempla dotar a todas las escuelas subvencionadas del país con bibliotecas de aula, compuestas por textos literarios atractivos y pertinentes a los requerimientos de aprendizaje de los niños y niñas.

En relación a las líneas estratégicas para los niveles de transición, el Ministerio de Educación ofrece diversos documentos cuyo objetivo es otorgar orientaciones técnicas a los sostenedores, equipo directivo y equipo de aula, que contribuyan al trabajo pedagógico de los niveles de transición desde una mirada integral. Estos documentos son “Orientaciones técnicas sostenedores” (MINEDUC, 2012), “Orientaciones técnicas

equipos directivos” (MINEDUC, 2012), y finalmente “Orientaciones técnicas equipo de aula” (MINEDUC, 2012). Por otra parte, en relación a los temas transversales, el Ministerio de Educación brinda el documento “Seguridad Escolar” (MINEDUC, 2013).

1.3.6 Otros Programas: Chile Crece Contigo

Actualmente, además de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los programas educativos del Ministerio de Educación, existe el programa Chile Crece Contigo, cuyo principal objetivo corresponde a acompañar y realizar un seguimiento personalizado en el desarrollo de los niños y niñas, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer Nivel de Transición (alrededor de los 4 o 5 años de edad) (Ministerio de Salud [MINSAL], 2010). De este modo, el programa comprende el desarrollo infantil como un proceso multidimensional, en el que influyen simultáneamente cinco áreas: física, lenguaje, socio-emocional, cognitiva y de función ejecutiva. Además, el programa considera esta etapa, como un período clave para sentar las bases del desarrollo posterior, ya que según lo establecido por la biología y las ciencias cognitivas, corresponde al período más relevante en la formación de la persona.

En relación a lo anterior, el programa considera el desarrollo explícito de las funciones ejecutivas, considerándolas habilidades indispensables para el éxito y bienestar escolar, laboral, así como de la vida cotidiana. Destacando que el fomento de estos procesos de orden superior en los años de educación parvularia, están asociados a logros académicos. Ante lo cual determinan, que ambientes que no los estimulan, afectan el desarrollo cognitivo de los niños y niñas (Chile Crece Contigo, 2012). Sin embargo, éste programa, está coordinado y articulado por el Ministerio de Desarrollo Social, junto al Ministerio de Salud (MINSAL), quien tiene la responsabilidad de ejecutar las prestaciones del Sistema a través de la red de salud pública, constituyendo la vía de acceso al Sistema Chile Crece Contigo en el primer control del embarazo.

El programa se sustenta en la ley N° 20.379 (2009), la que crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza Chile Crece Contigo, transformándose así en una

política pública estable (Chile Crece Contigo, 2012). No obstante, al no constituir un programa del Ministerio de Educación, no se asegura la estimulación de las funciones ejecutivas en todos los niños y niñas chilenos/as, ya que esto está considerado dentro de los apoyos que brinda el sistema de salud público, los cuales corresponden a: Cuidados prenatales, enfatizando la detección del riesgo y el desarrollo de planes de cuidado individualizados, con un enfoque familiar; control de salud del niño o la niña con énfasis en el logro de un desarrollo psicosocial integral; así como intervenciones en la población infantil que presentan rezagos en su desarrollo. (MINSAL, 2008)

1.4 Trabajo multidisciplinario entre Educación Especial y Educación Parvularia.

1.4.1 Marco Legal de la Educación Especial en Chile.

La ley N° 20.370 (título 1, artículo 23) declara que la Educación Especial o Diferencial constituye una modalidad del sistema educativo chileno, que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, ya sea en establecimientos de educación regular o especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

La Educación Especial en Chile está normada a través del Decreto Supremo N° 170/2009, a través del cual se orienta respecto de la evaluación diagnóstica integral tanto de las necesidades educativas especiales transitorias, como permanentes, estableciendo además las condiciones para participar del Programa de Integración Escolar.

1.4.2 Paradigmas de la Educación Especial en Chile.

Durante las últimas décadas, la Educación Especial, de acuerdo al Informe Nacional de la comisión de expertos (2004), ha experimentado profundas transformaciones en las conceptualizaciones que fundamentan las prácticas educativas, transitando progresivamente desde un enfoque médico centrado en el diagnóstico y rehabilitación de las personas con

dificultades de aprendizaje, a un modelo educativo, focalizado en el mejoramiento de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje para la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar. A partir del modelo educativo, se adopta en una primera instancia una perspectiva basada en el movimiento de la integración educativa, lo que implicó de acuerdo a Manghi et al., (2012) abrir espacios en las escuelas regulares para la integración de alumnos(as) con diversas necesidades educativas especiales. En una segunda instancia, la Educación Especial, se adhirió al movimiento mundial de la Educación Inclusiva, que significa hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación, a través de la eliminación de las barreras tanto del macro, meso y micro contexto que merman el aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes.

1.4.3 Rol del Educador Diferencial en la Educación Parvularia.

La Educación Especial, de acuerdo al Informe Nacional de la Comisión de Expertos (2004) posee un rol fundamental en contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas y al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del diseño e implementación de estrategias que aumenten los facilitadores y disminuyan las barreras que influyen en el desarrollo de todos (as) los (as) estudiantes. Así también, otra de las funciones específicas de los profesionales del área de la Educación Especial, dice relación con el desarrollo de estrategias y/o programas dirigidos a la primera infancia, que promuevan tanto la prevención de posibles dificultades futuras, como una estimulación o intervención temprana de las mismas, concepto que ha sido definido por Prats-Viñas (2007) como una serie de servicios multidisciplinarios que se ofrecen a los niños (as) desde el nacimiento hasta los 5 años, con el fin de promover el bienestar del niño (a), reforzar las habilidades emergentes y promover la configuración de un espacio que potencie los facilitadores para el aprendizaje y elimine las barreras que dificultan la participación en los diversos contextos.

De acuerdo con lo anterior, Manghi et al. (2012) destacan la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los distintos profesionales de la educación, resaltando

sobre todo la relevancia de una labor conjunta y colegiada entre Educadores Diferenciales y Educadoras de Párvulos, con el propósito de atender a la diversidad de estudiantes en el aula y proporcionar una adecuada calidad educativa que responda a las necesidades de todos y todas los estudiantes. Esto es importante de considerar en el contexto chileno actual, debido a que tal como revela Julio (2009), existe una carencia en la formación oportuna de los escolares, aludiendo a que ello podría ser un factor que repercute en los desempeños posteriores de los mismos niños y niñas en la educación básica y media, puesto que la etapa de la primera infancia resulta crucial en la formación de la arquitectura cerebral, requiriendo por ello de una adecuada intervención en los denominados períodos críticos, lo cual es definido por Morales, Rozas, Pancetti y Kirkwood (2003), como un estado de alta plasticidad y modificabilidad de los circuitos de la corteza cerebral. De esta forma, es que se argumenta que un incremento en la cobertura de la educación formal, no garantiza la inclusión, ni calidad educativa en ninguno de los niveles educativos del sistema escolar, lo cual se relaciona profundamente con las últimas demandas concretas de la formación docente, explicadas por Infante (2010), en las que es urgente introducir temas relacionados con la inclusión, con el objetivo de formar profesores con competencias para atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes.

A partir de lo anterior, considerando que MINEDUC (2008), refiere que el objetivo general de la Política de Educación Especial consiste en garantizar el derecho a la educación, igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de la diversidad de estudiantes, para su pleno acceso, integración y progreso en el contexto educativo, es que sobre todo en el escenario descrito anteriormente, es necesario que la Educación Especial, focalice parte de su trabajo en configurar entornos educativos inclusivos que promuevan la motivación por el aprendizaje y la participación de los estudiantes, siendo uno de esos espacios, el área de la Educación Parvularia, puesto que actualmente se le otorga cada vez más una mayor preponderancia al desarrollo en los primeros seis años de vida, urgiendo la necesidad de crear aulas inclusivas donde los docentes cuenten con un amplio repertorio de estrategias que den respuesta a distintas necesidades y situaciones de aprendizaje, lo que por ende, conlleva un trabajo colaborativo

donde se lleven a cabo múltiples tareas desde diferentes ópticas, sumamente heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí con el fin de lograr unos objetivos compartidos. De esta manera, en la concepción de la Educación Especial, como un continuo de prestaciones de servicio en el aula y la escuela, se define que algunas de las tareas en las que pueden colaborar con las Educadoras de Párvulos, dicen relación con la participación conjunta en la elaboración de la programación del aula y en las adaptaciones curriculares; adaptar algunos objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar el acceso y progreso de los estudiantes; adecuación y asesoramiento en la selección del material didáctico; elaboración y planificación de diferentes estrategias de enseñanza; y aportar con sus conocimientos y experiencias para que la programación del aula ofrezca diversas posibilidades para que todos los niños y niñas participen en las actividades de aprendizaje y logren sus objetivos. En este último aspecto de apoyo entre Educadores Diferenciales y Educadoras de Párvulos, cabe señalar lo que refiere al desarrollo de habilidades específicas a través de diversas actividades, en conjunto con el desarrollo las funciones ejecutivas, mejorando así con un trabajo interdisciplinario las estrategias de enseñanza para todos los niños y niñas, lo cual repercutirá positivamente en su desarrollo posterior de la niñez y la adultez, ya que tal como menciona UNESCO (2004), la evaluación e intervención temprana pueden minimizar el impacto de cualquier dificultad, reducir los costos en la necesidad de programas específicos de intervención y aumentar la factibilidad de responder a las necesidades de todos los estudiantes.

CAPÍTULO 2 MARCO METODOLÓGICO.

De acuerdo a la temática de la presente investigación - referida al estudio de las funciones ejecutivas en el currículum para el segundo ciclo de Educación Parvularia en Chile – se expondrán a continuación, tanto el objetivo general, como los objetivos específicos que guiaron la definición del paradigma, metodología y diseño de investigación utilizados, junto con la selección y ejecución de los procedimientos necesarios para llevar a cabo los análisis de los hallazgos.

2.1 Objetivos.

2.1.1 Objetivo general.

- Proponer un cuerpo de orientaciones psicopedagógicas generales, que promuevan la incorporación de las funciones ejecutivas en el currículum nacional para el segundo ciclo de Educación Parvularia en Chile, a partir de un análisis de la literatura internacional, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena y la opinión de expertos en dicha área.

2.1.2 Objetivos específicos.

- Determinar en base a la literatura internacional, los subcomponentes de las funciones ejecutivas que pueden incorporarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el segundo ciclo de Educación Parvularia en Chile.
- Analizar la situación actual de la Educación Parvularia en Chile, en lo referido a la incorporación de las funciones ejecutivas, a partir de la revisión de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena para el segundo ciclo y los aportes de expertos en la disciplina.

- Contrastar los hallazgos del análisis de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena del segundo ciclo y opiniones de expertos en dicha área, con los postulados de la literatura internacional, respecto a la importancia de la incorporación de las funciones ejecutivas a temprana edad.
- Determinar los ejes centrales de las orientaciones psicopedagógicas generales, que promuevan la incorporación de las funciones ejecutivas en el segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile.

2.2 Marco metodológico.

2.2.1 Metodología y diseño de investigación.

Para generar una propuesta de orientaciones generales que promuevan el trabajo de las funciones ejecutivas en la Educación Parvularia en Chile, fue necesario llevar a cabo un análisis a partir de la literatura internacional, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena y la opinión de expertos en dicha área. En base a lo anterior, se comprendió e interpretó la información, lo cual permitió determinar los planteamientos de la teoría, respecto a las implicancias de su estimulación durante la primera infancia; aquello que existe actualmente de manera explícita en los aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas para segundo ciclo de Educación Parvularia en las Bases Curriculares; y la opinión de los especialistas en dicha área.

En este sentido, en la presente investigación, el conocimiento será considerado según mencionan Denzin y Lincoln (2011), como una actividad humana en la que se implican valores, significados y creencias, lo que conlleva la producción de interpretaciones a partir de la reconstrucción del mundo social. De esta manera, se concibe la interpretación como elemento crucial en el proceso de esta investigación, donde según

define Stake (2005), el equipo investigador debe mantener con claridad una interpretación fundamentada.

Así, la presente investigación, se situó bajo el paradigma interpretativo, el cual según Lorenzo (2006), se caracteriza por comprender la realidad desde una perspectiva subjetiva, en la que la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. De igual modo, Lincoln y Guba (1985), mencionan que dicho paradigma, posee como atributo principal comprender e interpretar la realidad y los fenómenos. A su vez, se percibe la naturaleza de la realidad de forma múltiple, holística, divergente y construida, motivo por el cual, considera que la relación sujeto-objeto, es de carácter interrelacionada e influenciada por factores subjetivos. De esta manera, el propósito del paradigma interpretativo, consiste en generar hipótesis de trabajo en un contexto y tiempo determinado, así como construir explicaciones inductivas y cualitativas. Así también, es importante recalcar que su axiología se basa en el postulado de que los valores influyen en la selección del problema, la teoría y métodos de análisis.

Por otra parte, la investigación se enmarcó dentro del método mixto, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010), como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que implican, tanto la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias a partir de la información recabada, con el objetivo de lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Asimismo, Creswell (2006), explica que la metodología mixta, permite obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). Es así, que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. De este modo, los métodos mixtos, implican una aproximación metodológica diversa, con la cual se logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno en estudio. Así, cabe destacar, que dentro de las funciones de los métodos mixtos, se encuentran la triangulación, complementación, visión holística y diversidad, entre otras.

En este sentido, se seleccionó el Diseño de Triangulación, el cual posee como propósito principal, obtener datos diferentes, pero complementarios, sobre una misma temática para comprender mejor el problema de investigación (Creswell, Hanson, Plano, & Morales, 2007). De esta forma, es que constituye una investigación en el que los dos tipos de información (cuantitativos y cualitativos), son recolectados en un mismo periodo de tiempo, en el que equipo investigador les otorga un valor equivalente. Lo anterior, favorece la unión tanto de las fortalezas, como debilidades de los métodos cuantitativos y cualitativos (Patton, 1990), siendo en el caso de la presente investigación, el objetivo principal, comparar y contrastar resultados cuantitativos con hallazgos cualitativos para finalmente generar un cuerpo de orientaciones generales, que favorezcan la incorporación del trabajo de las funciones ejecutivas, dentro del ámbito de la educación parvularia en Chile.

En función de lo anterior, se utilizó específicamente, el Diseño de Triangulación Convergente, el cual tiene como propósito, obtener conclusiones válidas y bien fundamentadas sobre un mismo fenómeno (Creswell, 2006). De este modo, se recolectaron y analizaron de forma independiente, datos cuantitativos y cualitativos sobre la incorporación de las funciones ejecutivas en el segundo ciclo de la educación parvularia en Chile – temática poco estudiada y abordada según la revisión de información llevada a cabo - los cuales posteriormente se contrastaron y compararon. Posteriormente, durante la interpretación de los resultados, se integraron postulados teóricos relacionados a la temática de estudio, a partir de la cual surgió la propuesta de orientaciones generales que promueven la incorporación del trabajo de las funciones ejecutivas en la Educación Parvularia en Chile.

A continuación se presenta un esquema que grafica el diseño de Triangulación Convergente, extraído de Creswell (2006):

(b) Triangulation Design: Convergence Model

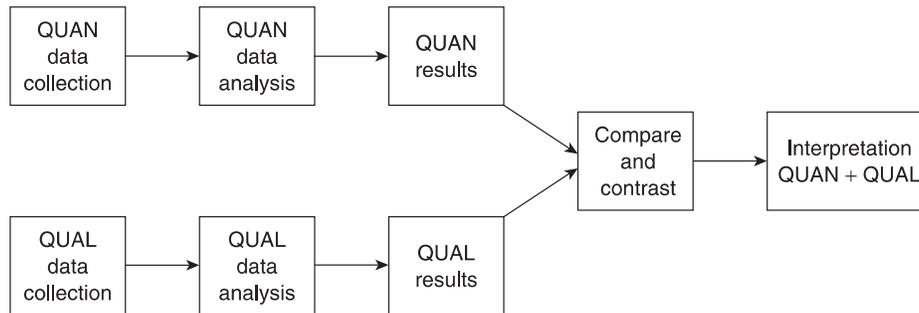


Diagrama de Diseño de Triangulación Convergente.

2.2.2 Recolección de datos, instrumentos, procedimientos y técnicas utilizadas.

El proceso de recolección de datos, dentro de la investigación es fundamental y tiene directa relación con el planteamiento del problema, el método, los objetivos y los instrumentos utilizados. En función del objetivo, y de acuerdo a Hernández et al. (2010) durante este proceso se obtuvo información de los sujetos, las comunidades, los ambientes, las variables y las situaciones en profundidad, en las propias palabras, definiciones o términos de los sujetos en su contexto. En este sentido, se llevaron a cabo los siguientes pasos para la recolección de datos:

- Búsqueda de evidencia documental referida a la temática de investigación.
- Diseño de la entrevista y los tópicos relevantes de abordar.
- Selección y contacto de los informantes claves, solicitándoles a estos nuevos participantes que puedan ser incluidos para proporcionar datos más amplios, es decir, el denominado “efecto bola de nieve”.
- Paralelamente, se aplicó una lista de cotejo para determinar el nivel de incorporación de la temática de estudio, dentro de la evidencia documental.
- Análisis de los datos cualitativos, cuantitativos y la convergencia entre ambos.

En cuanto a la recolección de información para llevar a cabo la presente investigación, los instrumentos seleccionados fueron, en primer lugar, para el análisis cualitativo, una

entrevista semi-estructurada (Ver anexo 7.1), la cual se define según Hernández et al. (2010), como una conversación entre dos o más personas, que se da de manera flexible y abierta, con el fin de abordar un asunto o temática específica, la cual al ser de carácter semi-estructurada, permite contar con una guía de preguntas, frente a las cuales el entrevistador puede introducir otras de manera auxiliar para precisar conceptos y obtener mayor información sobre el tema en cuestión.

Por otro lado, la selección de este instrumento de recopilación de información cualitativa, se sustenta en que responde al tipo de metodología utilizada, facilitando el cumplimiento de los objetivos propuestos, la cual fue aplicada a agentes relevantes del área de la educación parvularia, que contaran con experiencia, publicaciones y reconocimiento profesional a nivel nacional dentro de dicha disciplina, siendo además sometida a un proceso de validación, con el propósito de que esta sea confiable, tenga exactitud y cumpla con el objetivo de la investigación, puesto que al ser revisado por profesionales que no se vinculan directamente con el área de la educación parvularia, permite enriquecerlo desde otras perspectivas, incorporando las sugerencias y retroalimentaciones para luego ser corregida y aplicada.

Dado lo anterior, las docentes Andrea Pizarro y Patricia López, ambas académicas de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, llevaron a cabo el proceso de validación de la entrevista, donde en la primera versión de ésta, sugirieron ampliar el objetivo y ajustar las preguntas a éste, incorporar el tópico de las neurociencias y mejorar aspectos de redacción y lenguaje utilizado en algunas preguntas. En este sentido, tomando en cuenta las observaciones anteriores, se modificó en la versión final de la entrevista el objetivo, los tópicos y las preguntas.

En consonancia con lo anterior, la entrevista se organizó en base a seis tópicos, todos relacionados con la temática en cuestión y el área de la educación parvularia en Chile, los cuales se señalan a continuación:

- Tópico N°1: tiene como finalidad recabar información específicamente de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia que se utilizan actualmente en Chile.
- Tópico N°2: tiene como finalidad recabar información respecto a las prioridades actuales de la Educación Parvularia en Chile.
- Tópico N°3: tiene como finalidad recabar información sobre la reforma educacional que se está implementando actualmente en el nivel educativo de la Educación Parvularia en Chile.
- Tópico N°4: tiene como finalidad recabar información en cuanto a la disciplina de las neurociencias dentro de la Educación Parvularia en Chile.
- Tópico N°5: tiene como finalidad recabar información sobre las funciones ejecutivas en la Educación Parvularia en Chile.
- Tópico N°6: tiene como finalidad recabar información respecto al rol de la educación especial dentro de la Educación Parvularia en Chile.

2.2.3 Descripción de los informantes.

Los informantes fueron seleccionados, debido a la experiencia que poseen en la disciplina de la Educación Parvularia, así como la vinculación con las normativas vigentes en dicha área y su expertiz profesional en cuanto a publicaciones y trabajos respecto de la temática abordada.

Tabla 1: Informantes claves.

Informantes claves	Títulos, grados y cargos ejercidos
S.R.P.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora de párvulos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. • Licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile. • Magíster en Educación, Universidad Católica de Salta, Argentina. • Doctora en Evaluación y Mejora de la Educación, Universidad de Cádiz, España.

Informantes claves	Títulos, grados y cargos ejercidos
T.G.G.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora de Párvulos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. • Postítulo en Consejería de Orientación Educacional, Universidad Mayor, Chile. • Magíster en Psicología Educativa, Universidad Autónoma de México. • Doctora en Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México. • Jefa de la carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
M.P.E.	<ul style="list-style-type: none"> • Doctora en Educación, Universidad de Academia de Humanismo Cristiano. • Magíster en Ciencias Sociales, Mención Antropología Sociocultural, Universidad de Chile. • Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Currículo, Pontificia Universidad Católica de Chile. • Educadora de Párvulos, Universidad de Chile. • Profesora Educación Musical, Universidad de Chile. • Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil, Universidad Central. • Consultora de Unesco y OEA en materias de educación infantil. • Vicepresidenta Regional para América Latina de la OMEP.
M.D.P.	<ul style="list-style-type: none"> • Asesora del Área de Educación Parvularia, Ministerio de Educación. • Educadora de Párvulos de la Universidad de Chile. • Doctora en Educación de la Universidad de Granada. • Magíster en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
M.M.M.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora de Párvulos, Instituto Profesional de Providencia. • Magíster en Educación Parvularia, Universidad Metropolitana de

Informantes claves	Títulos, grados y cargos ejercidos
	Ciencias de la Educación. <ul style="list-style-type: none"> • Subdirectora del Instituto Internacional de educación Infantil perteneciente a la Universidad Central de Chile (IIDEI). • Jefa de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile.

En segundo lugar, para realizar el análisis cuantitativo, respondiendo a la metodología mixta, el instrumento utilizado correspondió a una Lista de Cotejo (Ver anexo 7.2), la cual de acuerdo a Hurtado y Toro (2007), se utiliza como guía para registrar la presencia o ausencia de la característica en estudio. Cabe destacar que los criterios para evaluar el contenido de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile, específicamente los apartados de los objetivos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas del segundo ciclo, están basados en las definiciones de las funciones ejecutivas propuestas en el postulado teórico de Glogia et al. (2000), en su obra Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) y además en otros autores (Anderson & Reidy, 2012; Arán Filippetti 2011; Arán Filippetti & López 2013; Bausela, 2010; Flórez-Lázaro et al., 2014; Glogia et al., 2000; Lezak, 1982; Lezak et al., 2004; Lieberman et al., 2007; Pistoia et al., 2004; Pritchard et al., 2014; Roth et al., 2013; Sastre & Riba, 2006; Shelley & Schwarts, 2014; Soprano, 2003; Thorell et al., 2013; Trujillo & Pineda, 2008; Verdejo-García & Bechara, 2010), que respaldan dicha información.

Respecto al procedimiento utilizado para llevar a cabo la interpretación de la información cualitativa, se utilizó el software de uso libre WEFT QDA, Versión 1.0.1, con el cual se desarrolló un análisis del contenido de las entrevistas realizadas, ya que dicha técnica según Hernández et al. (2010), permite realizar una interpretación de la información, a través de la codificación de las características relevantes del contenido de un mensaje, siendo así que para realizar dicha tarea, se llevó a cabo una transcripción de las entrevistas, las cuales se segmentaron en unidades de análisis, relacionadas con la temática

planteada, determinando rigurosamente la información relevante, recurrente y determinante en los mensajes de las entrevistadas, estableciéndose así las categorías de análisis. Por otra parte, para la sistematización de los datos cuantitativos, se utilizaron planillas de cálculo, a partir de las cuales se llevó a cabo el registro y gráfica de la información seleccionada. A continuación, a modo de ejemplo, se da a conocer un extracto de la planilla de cálculo referida a los objetivos de aprendizaje del segundo ciclo del núcleo de “Autonomía”, del ámbito “Formación personal y social”:

Tabla 2: Planilla de cálculo, objetivos de aprendizaje.

Objetivos de aprendizaje.	Planificación	Iniciativa	Inhibición	Auto-monitoreo	Memoria de Trabajo	Orden	Cambio	Control Emocional
Proponer ideas y estrategias para contribuir a resolver situaciones que le permitan llevar a cabo sus iniciativas y propuestas.	1	1	0	0	0	0	0	0
Manifestar iniciativa en la configuración de ambientes y situaciones que le producen bienestar y especial agrado.	0	1	0	0	0	0	0	0
Anticipar algunas de sus acciones, organizándolas para mejorar la realización de sus iniciativas e intereses personales y colectivos.	1	1	0	0	0	0	0	0

Tabla 3: Simbología planilla de cálculo

Simbología	
0	No explícito
1	Explícito

CAPÍTULO 3 ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS.

3.1 Análisis cuantitativo.

La presente sección, está elaborada en función de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile (BCEP), las cuales se organizan curricularmente en ámbitos de experiencias para el aprendizaje, que corresponden a tres y son los que organizan las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar fundamentales. Estos ámbitos de experiencias para el aprendizaje, presentan a su vez núcleos de aprendizaje, los cuales son ocho y es en torno a éstos que se articulan un conjunto de aprendizajes esperados y sus respectivas orientaciones pedagógicas, especificando lo que se espera que aprendan los niños. Dichos elementos se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente, y desde este hito, hasta los seis años, lo cual puede observarse en el siguiente esquema:

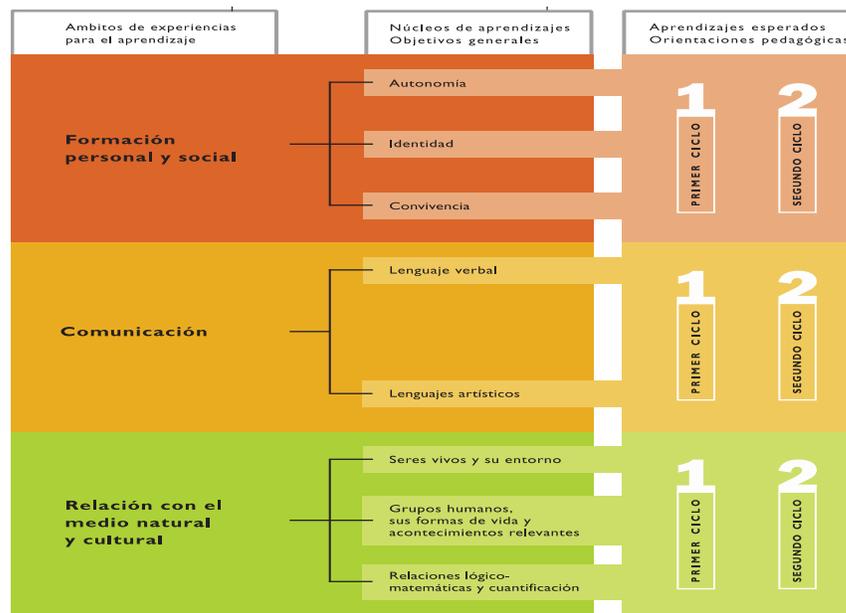


Diagrama de organización curricular Bases Curriculares de la Educación Parvularia (p.24).

Considerando lo anterior, los resultados del presente apartado, provienen únicamente del análisis exhaustivo sobre la presencia o ausencia de las funciones ejecutivas en los aprendizajes esperados y sus respectivas orientaciones pedagógicas del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile. Lo anterior, se obtuvo por medio de la determinación de frecuencias de aparición de las funciones ejecutivas en los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, núcleos de aprendizaje, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas del documento ya señalado.

El análisis de los datos recabados, evidencia que en el apartado del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, de un total de 139 aprendizajes esperados, 114 no hacen referencia explícita a las funciones ejecutivas, lo que equivale a un 82%. Por su parte, se observan 25 aprendizajes esperados que aluden expresamente a las funciones ejecutivas, lo cual corresponde a un 18% (ver gráfico 1), que se encuentra distribuido en los tres ámbitos que componen dichas bases.

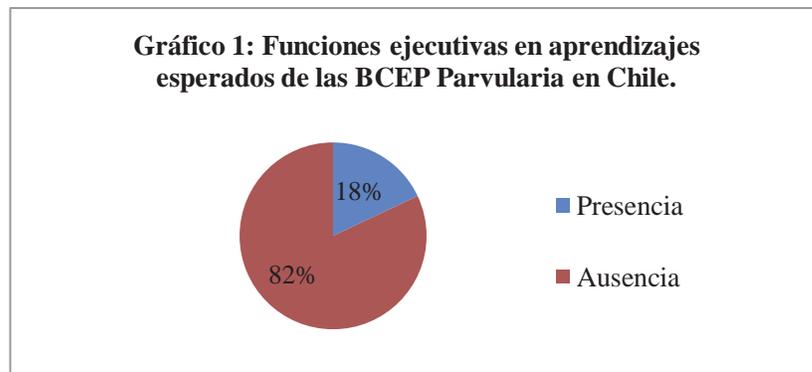


Gráfico 1 Funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de las BCEP en Chile.

De este 18%, se refleja que el ámbito “Formación personal y social”, representa el mayor porcentaje de aparición (64%); seguido del ámbito “Comunicación” (20%); y finalmente, con el menor porcentaje, se encuentra el ámbito “Relación con el medio natural y cultural” (16%) (Ver gráfico 2).

Gráfico 2: Funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de ámbitos de experiencias para el aprendizaje de las B CEP en Chile.

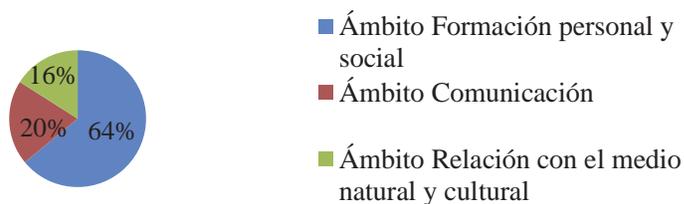


Gráfico 2 Funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de ámbitos de experiencias para el aprendizaje de las B CEP en Chile.

Por otro lado, los hallazgos evidencian que de los 139 aprendizajes esperados que se plantean, los núcleos de aprendizaje “Autonomía” (7,19%) y “Lenguajes artísticos” (3,59%) son aquellos que presentan mayor aparición de las funciones ejecutivas, referidas específicamente a iniciativa, planificación, auto-monitoreo e inhibición. Por el contrario, los que poseen menor porcentaje de aparición de funciones ejecutivas son los núcleos de aprendizaje “Lenguaje verbal” y “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”, ambos con un 0%. (Ver gráfico 3).

Gráfico 3: Funciones Ejecutivas en aprendizajes esperados de núcleos de aprendizajes de B CEP en Chile.

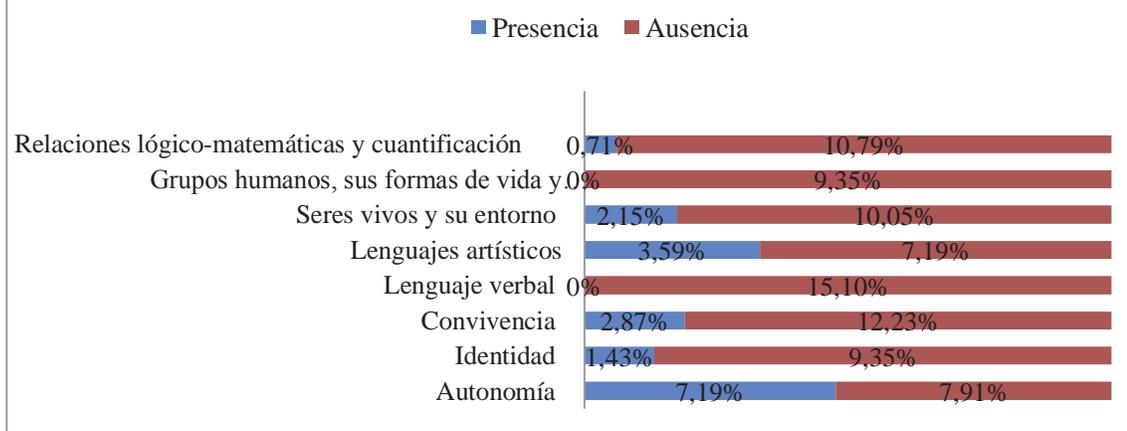


Gráfico 3 Funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de núcleos de aprendizajes de B CEP en Chile

En relación al ámbito “Formación personal y social”, se observa que del total de aprendizajes esperados (21), el núcleo de aprendizaje “Autonomía” corresponde al que

posee mayor concentración de las funciones ejecutivas (18%), mientras que el núcleo de aprendizaje de “Identidad” es el que presenta menor porcentaje de aparición de las funciones ejecutivas (3%). (Ver gráfico 4).

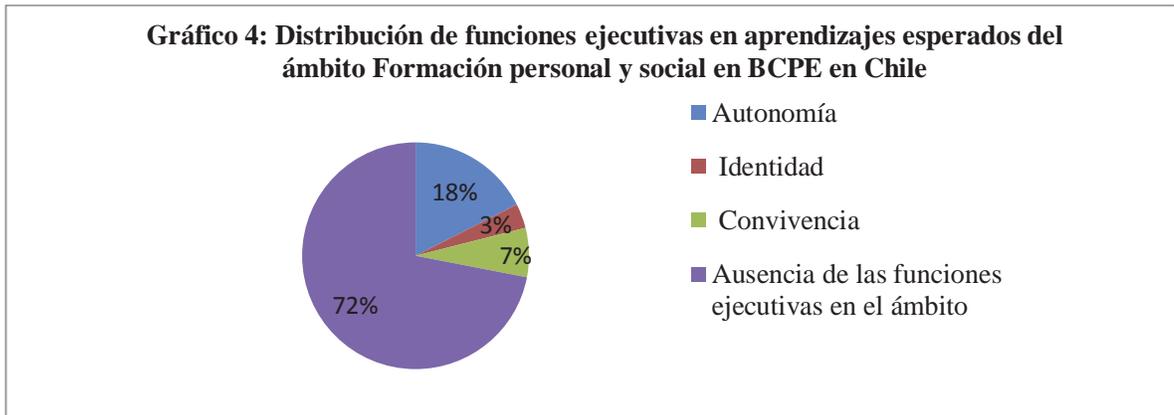


Gráfico 4 Distribución de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados del ámbito Formación personal y social en BCPE en Chile.

Respecto al ámbito “Comunicación”, se evidencia que del total de aprendizajes esperados (19), el núcleo de aprendizaje “Lenguajes artísticos” corresponde al que presenta mayor concentración de las funciones ejecutivas (14%) y el núcleo de aprendizaje “Lenguaje verbal” no posee porcentaje de aparición de las funciones ejecutivas (0%). (Ver gráfico 5).

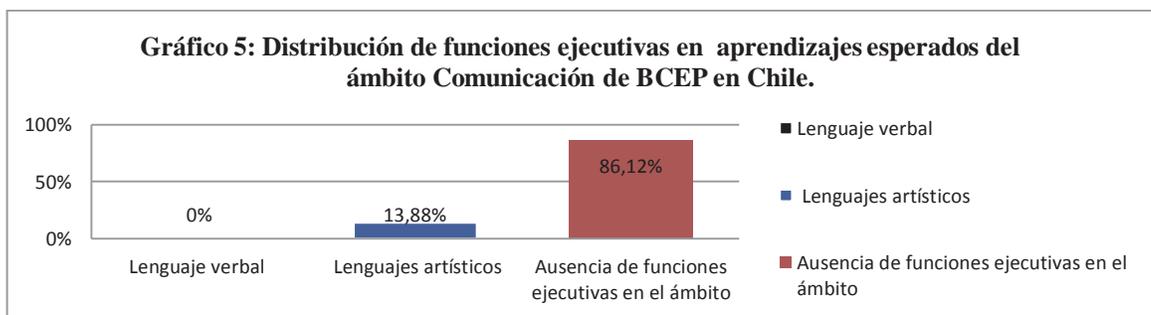


Gráfico 5 Distribución de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados del ámbito Comunicación de B CEP en Chile.

En el ámbito “Relación con el medio natural y cultural”, los hallazgos se presentan de la misma forma que en los casos anteriores, en donde el mayor porcentaje se concentra en la ausencia de las funciones ejecutivas, evidenciando una concentración muy baja en el núcleo

de aprendizaje “Seres vivos y su entorno” (7%) y en el núcleo de aprendizaje “Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación” (2%). (Ver gráfico 6).

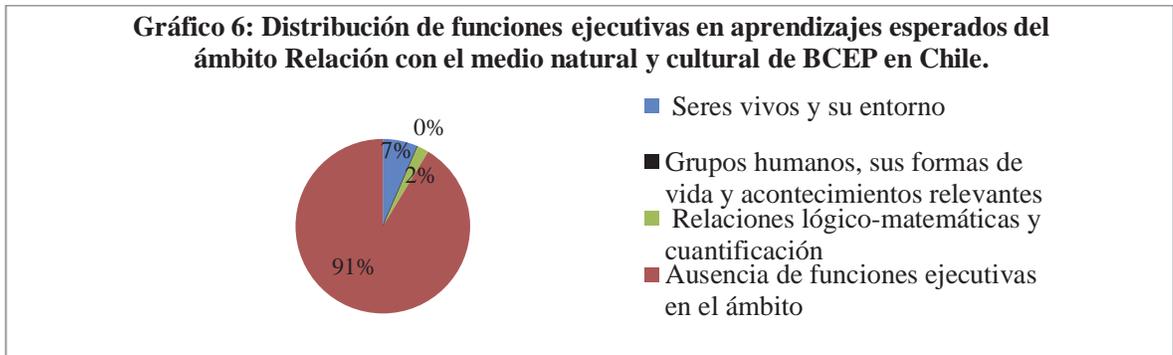


Gráfico 6 Distribución de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados del ámbito Relación con el medio natural y cultural de BCEP en Chile.

El análisis de los datos, demuestra que de 139 aprendizajes esperados del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se alude con mayor frecuencia a “iniciativa” (7%) y “planificación” (6%). En contraposición, aquellas que menor porcentaje de aparición poseen son “orden” (1%) y “memoria de trabajo” (0%). (Ver gráfico 7).

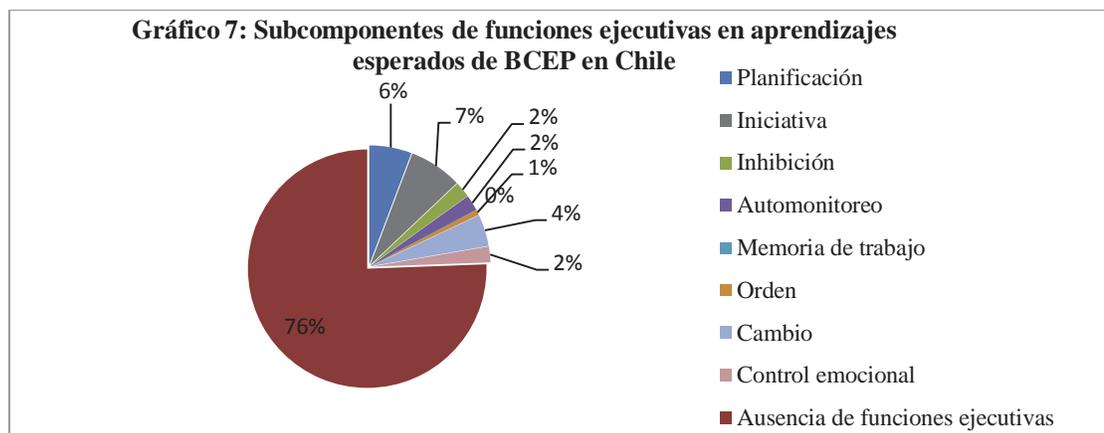


Gráfico 7 Subcomponentes de funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de BCEP en Chile.

Los hallazgos, demuestran que de 139 aprendizajes esperados del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los núcleos de aprendizaje donde se alude con mayor frecuencia a “planificación” son el de “Autonomía” (2,15%) y “Seres vivos y su entorno” (2,15). En el caso de la “iniciativa”, aquellos núcleos de aprendizaje que

mencionan más dicha función ejecutiva, son los núcleos de “Autonomía” (2,87%) y “Lenguajes artísticos” (3,59%). En lo que respecta a la “inhibición”, aquellos núcleos de aprendizaje que con mayor frecuencia la nombran explícitamente corresponden a “Autonomía” (1,43%) y “Convivencia” (0,719%). En cuanto al “auto-monitoreo”, los núcleos de aprendizaje que aluden a dicha función ejecutiva son “Autonomía” (1,43%) e “Identidad” (0,71). La función ejecutiva de “cambio”, presenta mayor frecuencia en los núcleos de aprendizaje de “Autonomía” (1,43%) y “Convivencia” (1,43%). Lo anterior, se repite con la función ejecutiva de “control emocional”, presentando mayor frecuencia de aparición en el núcleo de aprendizaje “Autonomía” (1,43%) y en el de “Convivencia” (0,71%). Referido a “orden”, éste se encuentra concentrado el núcleo de aprendizaje “Lenguajes artísticos” con un 0,71%. Cabe enfatizar que, en lo que atañe a la “memoria de trabajo”, se observa que ningún núcleo de aprendizaje trabaja explícitamente dicha función ejecutiva. (Ver gráfico 8).

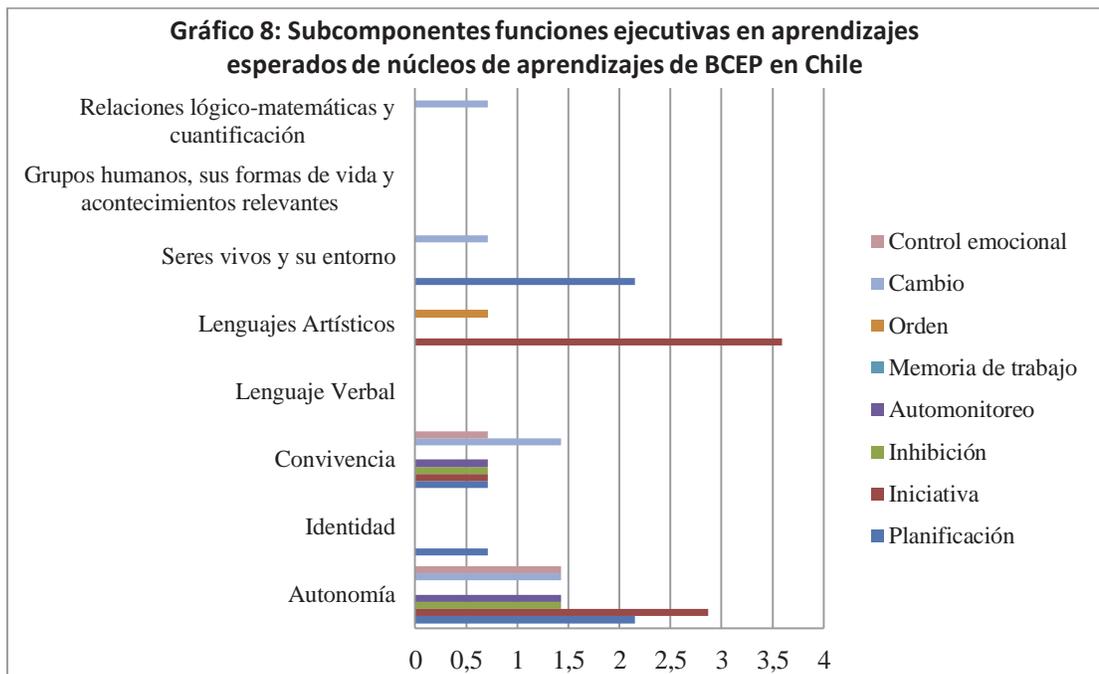


Gráfico 8 Subcomponentes funciones ejecutivas en aprendizajes esperados de núcleos de aprendizajes de BCEP en Chile

Por otra parte, el análisis de los datos recopilados, evidencia que en el segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, de un total de 94 orientaciones

pedagógicas, 83 no hacen referencia explícita a las funciones ejecutivas, lo que equivale a un 88%. Por otro lado, se observan 11 orientaciones pedagógicas que aluden expresamente a las funciones ejecutivas, lo cual corresponde a un 12% (ver gráfico 9), que se encuentra distribuido en los tres ámbitos que componen dicho marco curricular.



Gráfico 9 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas de las BCEP en Chile

De este 12%, se refleja que el ámbito “Formación personal y social”, representa el mayor porcentaje de aparición (64%), seguido de los ámbitos “Comunicación” (18%) y “Relación con el medio natural y cultural” (18%). (Ver gráfico 10).

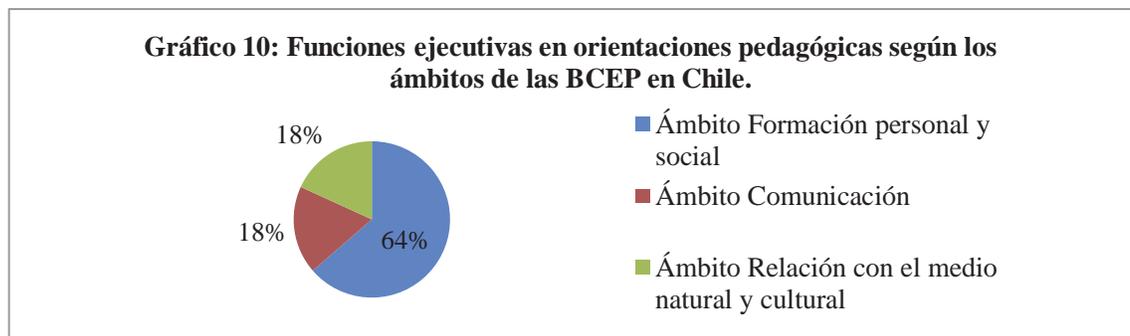


Gráfico 10 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas según los ámbitos de las BCPE en Chile.

Por otro lado, los hallazgos demuestran que de las 94 orientaciones pedagógicas que se exhiben, los núcleos de aprendizaje “Autonomía” (9,37%) y “Seres vivos y su entorno” (2,12%) son aquellos que presentan mayor aparición de las funciones ejecutivas, referidas específicamente a planificación, iniciativa y orden de los materiales. Por el contrario, los que poseen menor porcentaje de aparición de funciones ejecutivas, son los núcleos de aprendizaje “Convivencia”, “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos

relevantes” y “Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación”, presentando un 0%. (Ver gráfico 11).

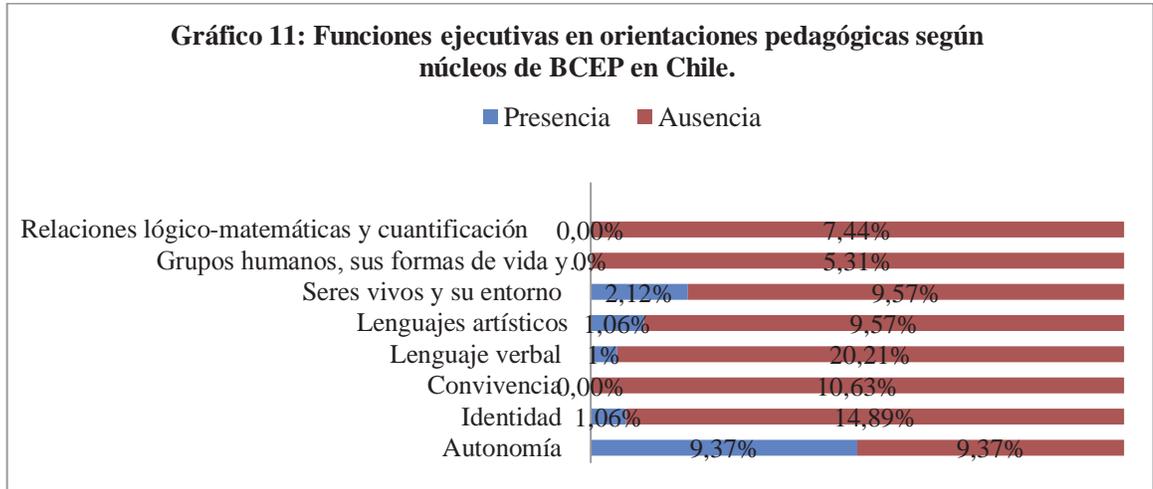


Gráfico 11 Funciones ejecutivas en orietaciones pedagógicas según núcleos de B CEP en Chile.

En relación al ámbito “Formación Personal y Social”, se observa que del total de orientaciones pedagógicas (37), el núcleo de aprendizaje “Autonomía” corresponde al que posee mayor concentración de las funciones ejecutivas (16%) y el núcleo de aprendizaje de “Convivencia” es el que presenta menor porcentaje de aparición de las funciones ejecutivas (0%). (Ver gráfico 12).

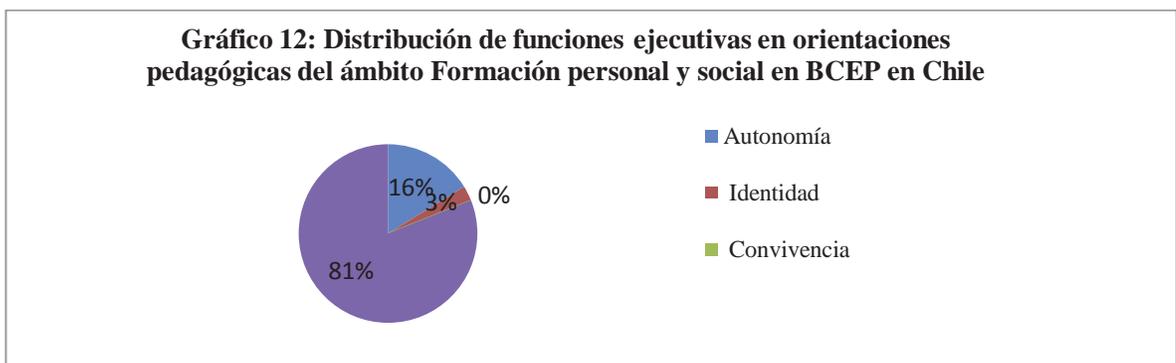


Gráfico 12 Distribución de funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas del ámbito Formación personal y social en B CEP en Chile.

Respecto al ámbito “Comunicación”, se evidencia que del total de orientaciones pedagógicas (30), los núcleos de aprendizaje “Lenguajes artísticos” y “Lenguaje verbal” poseen el mismo porcentaje de aparición de las funciones ejecutivas (3%). (Ver gráfico 13).

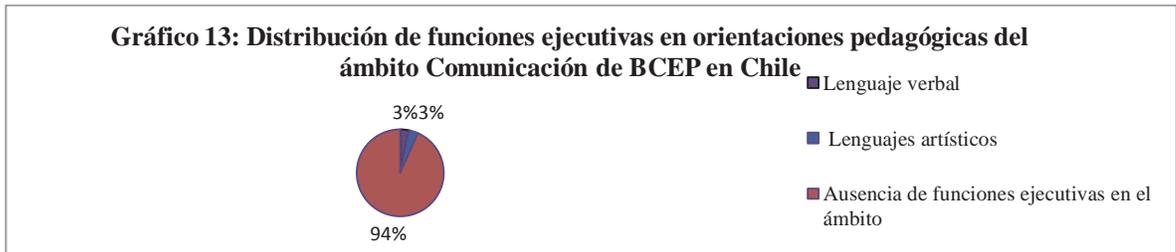


Gráfico 13 Distribución de funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas del ámbito Comunicación de BCEP en Chile.

En el ámbito “Relación con el medio natural y cultural”, se evidencia que del total de orientaciones pedagógicas (27), el mayor porcentaje se concentra en el núcleo de aprendizaje “Seres vivos y su entorno” (7%) y los núcleos de aprendizaje “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes” y “Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación” son los que presentan menor porcentaje de aparición de las funciones ejecutivas (0%). (Ver gráfico 14).

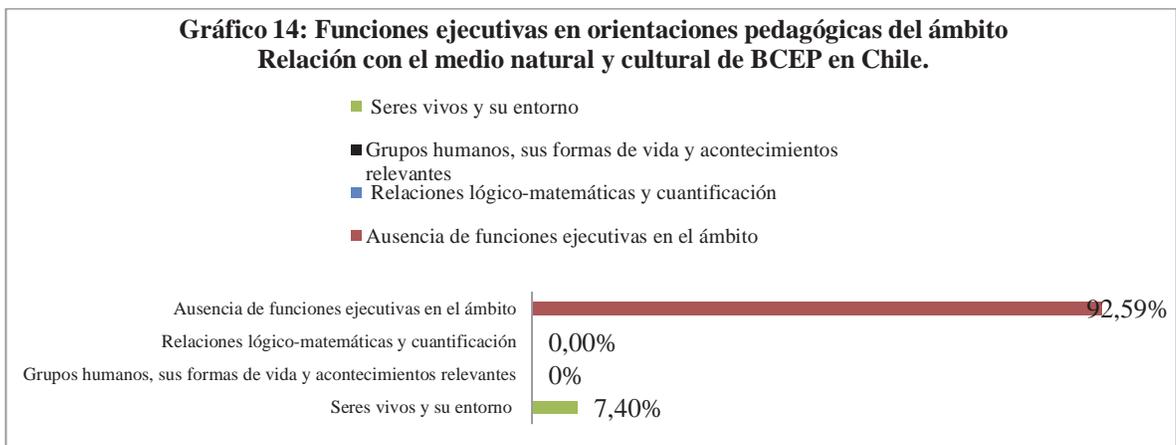


Gráfico 14 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas del ámbito Relación con el medio natural y cultural de BCEP en Chile.

El análisis de los datos, demuestra que de 94 orientaciones pedagógicas del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se alude únicamente a las funciones ejecutivas de “iniciativa” (6,38%), “planificación” (4,25%) y orden de los materiales (2,12%). (Ver gráfico 15).

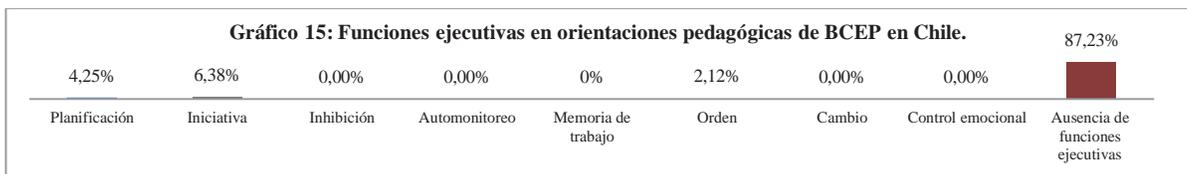


Gráfico 15 Funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas de B CEP en Chile

Los hallazgos, demuestran que de 94 orientaciones pedagógicas de segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los núcleos de aprendizaje donde se alude con mayor frecuencia a “planificación” son el de “Autonomía” (2%), “Lenguaje verbal” (1%) y “Seres vivos y su entorno” (1%). En el caso de la “iniciativa”, aquellos núcleos de aprendizaje que mencionan mayormente dicha función ejecutiva, son los núcleos de “Autonomía” (3%), “Identidad” (1%), “Lenguajes artísticos” (1%) y “Seres vivos y su entorno” (1%). En lo que respecta a “orden de los materiales”, el único núcleo de aprendizaje que alude explícitamente a éste corresponde a “Autonomía” (2%). No obstante, se evidencia que las funciones ejecutivas de “inhibición”, “auto-monitoreo”, “memoria de trabajo”, “cambio” y “control emocional” no presentan porcentaje de aparición (Ver gráfico 16)

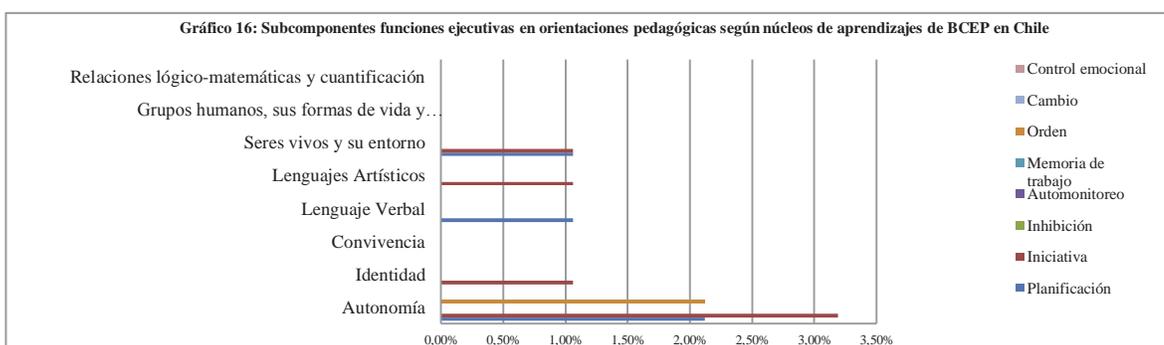


Gráfico 16 Subcomponentes funciones ejecutivas en orientaciones pedagógicas según núcleos de aprendizaje de B CEP en Chile.

3.2 Análisis cualitativo.

A partir del análisis de las evidencias del contenido, emergen seis categorías que permiten estructurar y comprender la información recabada, organizando la misma en polos de información como lo son: Calidad de la Educación Parvularia en Chile, Políticas públicas en Chile, Funciones ejecutivas en la Educación Parvularia chilena, Trabajo multidisciplinario entre Educación Parvularia y Educación Especial, Formación inicial de educadores/as de párvulos en Chile e Impacto de las neurociencias en la Educación Parvularia en Chile. De dichas categorías, se desprenden una serie de subcategorías, que permiten realizar una revisión más exhaustiva de ellas. En este sentido, se darán a conocer las definiciones de éstas, las cuales se encuentran respaldadas con las evidencias del contenido.

A continuación se presenta un diagrama de la organización de las categorías:

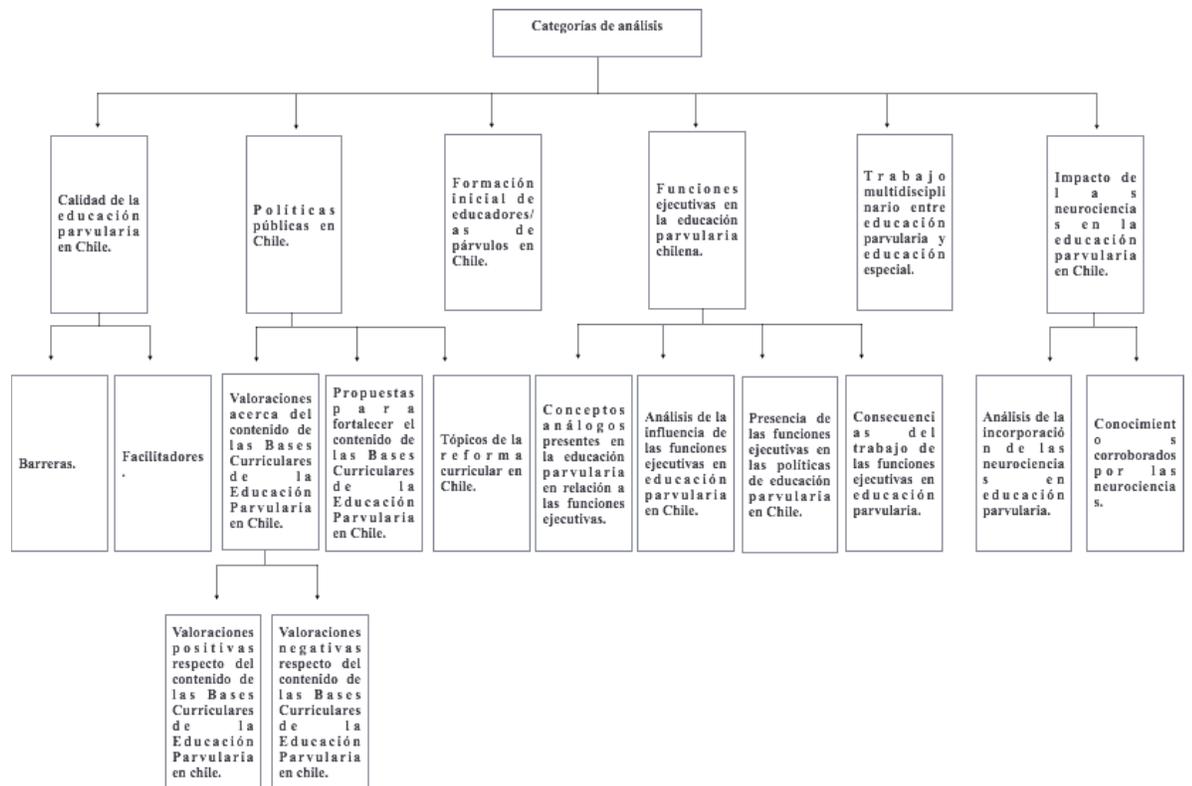


Diagrama de categorías

3.2.1 Calidad de la Educación Parvularia en Chile.

En la presente categoría, se entenderá Educación Parvularia de calidad, como aquella que ofrece a los niños y niñas oportunidades de aprendizaje oportunas y pertinentes a sus necesidades, características, contexto e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno e integral, pues se plantea que lo anterior, contribuye a una adecuada formación en lo personal, social, comunicativo y valórico. Sin embargo, se señala que a pesar de su importancia en el desarrollo de los niños y niñas, en el país aún no se han alcanzado los niveles de calidad esperables. Lo anterior, se evidencia en:

M.P.E. [5244-5484]

El tema de calidad, es un debe pendiente de Chile todavía muy fuerte, ¿no?, porque en general, los gobiernos siempre se interesan mucho más por cobertura que por aspectos de calidad, que le parecen más difíciles, menos vistosos, más engorrosos.

M.P.E. [6199-6397]

El tema es que en calidad, cuando se habla sobre todo a nivel de políticas públicas, no, e, es como dices tú, es muy vacío, sin contenidos, ¿no?, y en realidad, como todo en el área de la educación.

S.R.P [35813-36142]

Podemos tener el mejor plan de estudios, el más óptimo, tu puedes decir ¡uy!, que plan de estudios más fantástico! pero claro, si no tiene los docentes, si no tiene los estudiantes, si no tiene... ¿Me entiendes lo que te quiero decir?... si no tiene una práctica, ¿verdad?, desde lo más top como proceso áulico, tampoco pasa mucho.

M.P.E. [12165-12459]

Lo que nos interesa es una buena Educación Parvularia, educación de calidad, muy integral, muy centrada en lo que es el niño, en un niño vinculado con su contexto, con sus realidades, con sus necesidades y con sus intereses, y sus fortalezas que son también muchos aspectos bastante singulares.

T.G.G [27420-27658]

Los espacios, no son tan favorecedores de desarrollos individuales, o como está organizado, como planifica, o la razón que hay adultos-niños, para que el niño logre mucho mejor esto, tendría que estar en condiciones mucho más favorables.

M.M.M [19153-19510]

Entonces nos falta mucho como... como país, también como personas que vivimos en este Chile querido, que nos desordenemos un poco (...) a mi me ha tocado ver experiencias en otros países de Europa, en Educación Infantil, las salas son para los niños, están, todo así donde ellos puedan tomar, eligen (...) Entonces se requiere un adulto que ofrezca espacios educativos donde ellos puedan desarrollar la autonomía.

3.2.1.1 Facilitadores.

Existen factores facilitadores que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia en Chile. Estos, impactan positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, se rescatan como condiciones favorecedoras: la utilización de técnicas, metodologías y estrategias, que permitan brindar oportunidades de aprendizaje centradas en las necesidades de los niños y niñas. Respecto a lo anterior mencionan que:

M.M.M. [16731-16971]

Como una educadora es una profesional de la educación, también ella hipotetiza y también dice “ya que, y le voy a poner un tarro abajo” para que suene fuerte, entonces al niño ya le ofreces algo para que hayan ciertos conflictos cognitivos.

T.G.G. [18564-18707]

Si crees en aspectos que son constantes, por ejemplo, el juego, por muchos años, muchas teorías, muchos aportes dicen que el juego es relevante.

3.2.1.2 Barreras.

En esta sub-categoría, se concentran las opiniones referidas a los factores que constituyen una barrera u obstaculizador para el mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia chilena. A este respecto, se alude principalmente a elementos relacionados con las metodologías implementadas, el sistema educativo y la actual conceptualización a nivel social, comunitario y educativo que se tiene acerca del niño y la niña. En este sentido, dichos factores negativos, no promueven el desarrollo integral de los párvulos, lo que afecta en gran medida la calidad de las oportunidades de aprendizaje, puesto que no se consideran las características y ritmos de aprendizaje particulares de los/as alumnos/as de Educación Parvularia. De esta forma, se promueven procesos de aprendizaje reproductores y academicistas, que se desmarcan por completo de la metodología del juego y la construcción activa del aprendizaje, lo que a su vez, desfavorece el enfoque integral, propio de este nivel educativo. Así, se adopta un enfoque centrado en el aprendizaje de contenidos, que se encuentra descontextualizado de los intereses y necesidades de los niños y niñas. Ante esto surgen las siguientes apreciaciones:

M.D.P. [25404-25791]

Antes en la Educación Parvularia no, tu esencia de trabajo metodológico era busque usted la solución y hay distintas alternativas de solución y tenga el tiempo para hacerlo, y en este minuto no po, la metodología instalada...primero es súper convergente y eso a mí me preocupa.

S.R.P. [15354-15615]

No hay aprendizaje activo, es decir, hay un cambio e, espacial muchas veces, o un cambio en el discurso, pero todo sigue siendo igual, todo sigue siendo instituido, único; y el niño y la niña nunca decide, ni a veces ni siquiera decide su lugar de asiento.

M.M.M. [20753-20912]

¡Qué pasó!, qué pasó que lo dijeron hace 200 años y todavía no son activos los niños, porque están sentados cantando “buenos días amigos” todos juntos iguales.

M.P.E. [8609-8796]

La calidad de la Educación Parvularia, si un niño no es activo y no favorece sus aprendizajes, si a un niño no se le desarrolla integralmente, ¿no?, e, estamos haciendo niños parcializados.

M.P.E. [45146-45392]

En el mucho trabajo de, de lápiz y papel, en vez de una educación integral, no... entonces e... teóricamente e... en este darle a la educadora todo hecho, ¿no?... entonces, la Educación Parvularia tiene que hacer mucho en este minuto para mejorar calidad.

M.M.M. [10456-10779]

La educadora se va al sistema y no tiene también ella esta misma autonomía profesional y se la come el sistema, entonces vamos pasando materia, vamos sentando a los niños mirando hacia el pizarrón, vamos no jugando con los niños, cuando se olvidan que el juego es el paradigma metodológico esencial por cual aprende el niño.

Dentro del contexto nacional – el cual se entiende como un entorno físico y simbólico, así como situaciones y circunstancias que rodean o condicionan los hechos que ocurren dentro de la realidad de la Educación Parvularia chilena - la sociedad, presenta conceptualizaciones erradas de la infancia - entendiendo conceptualización, como la elaboración de ideas y significados a partir de las experiencias personales, así como de datos concretos y reales - que se caracterizan por invisibilizar la identidad y características de los niños y niñas. Respecto a lo anterior, aluden a que la sociedad chilena no se encuentra preparada para responder a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, puesto que los adultos presentan un concepto limitado de los párvulos, visualizándolos como seres sin iniciativa y capacidad para tomar ciertos tipos de decisiones. En este sentido, emergen apreciaciones como las siguientes:

M.P.E. [16523-17913]

Es algo que al país le ha costado mucho, eee sigue viendo a las guaguas como unos seres con los que se hace y deshace con ellos, que no son personas realmente (...).

M.P.E. [40702-41375]

El tema es que la sociedad todavía muy no está preparada para atender a los niños como personas desde que nacen.

M.M.M [15221-15272]

A veces se cree que como es guagua no puede elegir.

M.M.M [17064-17455]

Los niños siempre están explorando, y yo como adulto no le puedo poner limitaciones, y eso, tú me preguntabas cómo se favorece la autonomía, cómo se debería favorecer, ahora lamentablemente no se favorece en los espacios educativos, porque como es chico, como es guagua, lo amarran en una silla a comer, o en una silla nido (...) después lo desamarran ¿para qué? Para ir a mudarlo.

Ante esto, consideran que actualmente, las posibilidades que brinda el contexto de los niños y niñas se han modificado, y por lo mismo, las oportunidades de aprendizaje que se les brindan debiesen cambiar en función del contexto actual, mencionando aspectos como los siguientes:

M.D.P. [21059-21255]

Ese niño hoy día, o esa niña, tiene muchas más posibilidades de aprender, tiene otros dispositivos que hay que incorporar, otros lenguajes, tiene un lenguaje más icónico o sea, es otro mundo.

S.R.P. [11863-12636]

Creo que los estadios que estaban en los años 60 ya no son los que operan por efectos de la evolución y de las neurociencias hoy en día. Hoy en día los niños nacen con procesos de estadio ya superados, y tenemos niños y niñas que al año o al año y medio ya tienen permanencia del objeto (...) hoy en día esos estados están eee de forma incipiente (...) por todo el complejo sistema neuronal que de alguna manera se hereda.

En relación a lo anterior, consideran que existe un desajuste sobre el concepto de niño en la sociedad y en la educación parvularia, pues esta última, visualiza al niño y a la niña como una persona integral. De esta forma, manifiestan las siguientes opiniones:

M.P.E. [10690-11029]

A nosotros nos interesa el desarrollo de un niño, en un ambiente de bienestar, en el desarrollo integral, donde justamente sea un niño con iniciativa, un niño vinculado, relacionado, explorador, que se haga preguntas, ¿no?, que busque relaciones eee, que sea creativo, que sea imaginativo, ¿no?, que sea capaz de asumir sus pequeños compromisos.

M.P.E. [40702-41375]

Para eso hay que creer que los niños son fantásticos, que los niños pueden, pero si no creen en eso, entonces no hacen nada (...).

M.D.P [21495-21771]

Los niños aprenden de distintas formas, y, y eso no, los adultos no lo manejamos bien, nosotros, yo me formé, todas nos hemos formado con casi un mismo formato de aprendizaje, entonces eso implica que dentro de la sala tú tienes que tener distintas fórmulas, distintos ritmos.

M.M.M. [12935-13125]

En el fondo para que un niño sea autónomo necesita de un adulto que tenga hacia ese niño altas expectativas. Un niño va a aprender a ser autónomo siempre que haya un adulto que confíe en él (...).

En efecto, con todo lo anterior, destacan a su juicio, que progresivamente la Educación Parvularia chilena, ha perdido tanto su esencia, como características principales del enfoque integral, transitando más bien a constituirse como un nivel educativo cada vez más escolarizado y estructurado, que no organiza las experiencias de aprendizaje en función del diagnóstico de las características y necesidades de su comunidad. De esta manera, surgen las siguientes apreciaciones:

M.D.P. [22343-22439]

Todo se fue como hiper-escolarizando, escolarizando, y entramos en un formato que no corresponde.

S.R.P. [16097-16238]

Ahora, desgraciadamente, la Educación Parvularia se ha ido escolarizando verdad en esta lógica de que todo está determinado e instituido.

M.P.E. [44842-45140]

La Educación Parvularia en estos últimos diez años ha sido muy afectada por distintas causas, ósea por un énfasis marcadísimo en el SIMCE, que el propósito de ella es más o menos preparar para el SIMCE, en una sobre-escolarización, en esta cantidad de niños muy grande, más allá de lo que debe ser.

Además, remarcan la necesidad de mejorar las condiciones de la Educación Parvularia, principalmente, en lo referido a disminuir la cantidad de niños por sala, otorgando mayor tiempo de horario no lectivo, con el propósito de que esto a su vez pueda mejorar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se brindan a los niños y niñas. Al respecto, se señala:

M.M.M. [25200-25353]

La práctica pedagógica tiene problemas, porque en Chile cuando no cambiemos los coeficientes o ratios adulto-niño, donde hay una educadora cada 45 niños (...).

M.M.M. [25732-25901]

Un problema está en la formación y otro problema es que a lo mejor puede salir muy bien formada, pero si las condiciones laborales no están, no hay tiempo para planificar.

M.P.E. [22411-22631]

En las salas cunas hay mucha guagua por adulto, y realmente, no se puede trabajar bien en sala cuna, entonces pasa a ser una cuasi guardería, y para una guardería más o menos, mejor que esté en la casa y sale más barato.

3.2.2 Políticas Públicas en Chile.

En la presente categoría, se concentran las valoraciones tanto positivas, como negativas acerca del contenido de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que corresponde al currículum nacional vigente que rige la mayoría de las instituciones educativas que imparten este nivel escolar. Así también, se enmarcan dentro de esta categoría, los Tópicos de la Reforma Educativa para el nivel de Educación Parvularia, entendiendo éstos como elementos relevantes dentro de las políticas públicas del país, las cuales corresponden a proyectos y actividades que el Estado diseña y gestiona por medio del gobierno, con el objetivo de responder y satisfacer las necesidades y demandas de la sociedad.

3.2.2.1 Valoraciones acerca del contenido las Bases Curriculares de Educación Parvularia en Chile.

Entendiendo para la presente investigación, una valoración como un reconocimiento al mérito de algo (Real Academia Española [RAE], 2012), la presente sub-categoría alude a valoraciones de las expertas en el área de Educación Parvularia sobre las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Dicho documento, hace referencia al currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica (MINEDUC, 2005).

3.2.2.1.1. Valoraciones positivas respecto del contenido de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile.

El presente apartado, hace referencia principalmente a los fundamentos que sustentan el currículum nacional chileno, específicamente sus principios pedagógicos, los cuales se definen como un conjunto de principios que configuran una educación eminentemente humanista y potenciadora de las niñas y niños como personas que aprenden confiados y capaces (MINEDUC, 2005). En este sentido, dentro de las valoraciones emitidas por parte de las expertas en dicha área, se encuentran las características positivas que posee la organización curricular de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las cuales tienen como finalidad favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas (MINEDUC, 2005). Así, en función de la información recabada, se puede señalar en primer lugar, que se destaca la existencia de diversas características positivas que aluden al contenido de las mismas. Dentro de ellas, se menciona la presencia de fundamentos y principios pedagógicos sólidos, destacando en ellos una concepción potenciadora de las capacidades de los niños y niñas de forma integral, para lo cual se propician diversas oportunidades de aprendizaje. A este respecto, las entrevistadas señalan:

M.P.E. [13314-13516]

Un currículo, como significa su nombre, unos fundamentos muy poderosos, ¿no?, muy integrados a su vez, con un concepto de niño potente, muy confiado en él, ¿no?, con una pedagogía de párvulos muy progresista.

M.D.P. [10701-10899]

Hay muchos elementos respecto de la conceptualización de lo que son procesos de enseñanza, la finalidad, los principios pedagógicos, hay varios elementos en que yo creo que están muy bien instalados.

Lo anterior, se relaciona directamente con la organización curricular, respecto a la cual se rescata su naturaleza amplia, articuladora e integradora, pues si bien, contiene los aprendizajes esperados mínimos que deben estar presentes en la formación de los niños y niñas a nivel nacional, permite a su vez, que el/la educador/a de párvulos los enriquezca en función de las necesidades reales de su comunidad educativa. Respecto a lo anterior, en las entrevistas se señala:

M.D.P. [39324-39586]

Los principios que tenemos respecto a la Educación Parvularia, objetivos que uno dice oye responsablemente el Estado Chileno nos dice en esta etapa a mí me interesa que aprendan esto, ahora usted agréguele todo lo demás, usted e... gradúelo, véalo cómo lo ordena.

Por otra parte, las entrevistadas también realizan valoraciones positivas en relación al contenido de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en lo referido al Ámbito de Formación Personal y Social, como asimismo, respecto a los núcleos de aprendizaje que éste integra: Autonomía, Identidad y Convivencia. Por un lado, los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, se definen como aquellos que organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial; por otro lado, los núcleos de aprendizajes corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito (MINEDUC, 2005). De esta forma, se destaca el Ámbito de Formación Personal y Social como el más importante, ya que constituye a su visión, el eje articulador de los ámbitos restantes, así como de sus respectivos núcleos y aprendizajes esperados, puesto que éste permite el fortalecimiento de las características personales de los niños y las niñas como personas insertas dentro de la sociedad. En relación con lo anterior, surgen las siguientes apreciaciones:

S.R.P. [9642-9980]

El Ámbito Pedagógico de Desarrollo Personal y Social que es una, que a mi modo de ver es la de arranque, que a mi modo de ver, es la que articula las demás, porque tiene que ver con el

fortalecimiento de un sujeto que tengo que enseñarle quién es él verdad, cómo es, qué características tiene y cómo se vincula y cómo convive con otros.

M.M.M. [5445-5525]

Me traslado a que ámbito prioritario es el primero, formación personal y social.

M.M.M. [5967-6174]

Y es fundamental entonces este ámbito, porque es él, ahí está el desarrollo de la persona, que es cada uno ¿no? (...).

En cuanto a los núcleos que conforman dicho ámbito de aprendizaje, las entrevistadas destacan que éstos se conjugan, permitiendo a los niños y niñas iniciarse en el descubrimiento del mundo. En este sentido, relevan la importancia de la autonomía, como aquella que permite tomar decisiones en todos los aspectos: en el sentir, en el pensar y en el actuar; la identidad, la cual permite reconocer la singularidad de cada persona dentro de un espacio compartido con otros; y finalmente la convivencia, ya que en la participación con los otros, se aprende a valorar la diversidad y a conocerse a sí mismo. A este respecto manifiestan:

S.R.P. [6537-6709]

Fortalecer verdad, el tema de la identidad y de la autonomía eee, para que este sujeto aprenda a convivir y a relacionarse con otros, que es la base de la formación ciudadana.

M.M.M. [6676-6885]

La identidad, es clave, quién soy yo, cómo soy, cómo me relaciono con los otros, cómo es mi familia, mi entorno y la convivencia, porque una persona no puede saber de su singularidad, si no conoce a los otros.

3.2.2.1.2 Valoraciones negativas respecto al contenido de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile.

El presente apartado, hace alusión a las valoraciones negativas emitidas en base al contenido de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, las que hacen referencia principalmente a la organización curricular de la misma. De este modo, se destaca que al ser un marco de naturaleza demasiado amplio, da paso para que, así como se llevan a cabo prácticas pedagógicas adecuadas, también existan prácticas pedagógicas inadecuadas por parte de los/las educadores/as de párvulos. En este sentido, señalan:

S.R.P. [22718-22935]

Las bases son mmm un marco hiper-general, hiper-general, en el cual por su grado de generalidad tan amplio, puede hacer una práctica didáctica, una práctica pedagógica espectacular, como una hiper-deficiente y mala.

T.G.G. [6800-7303]

Si uno hace un trabajo más fino, uno podría no cierto, decir, algunos aprendizajes esperados, quizás habría que mejorarlos (...) especificarlas mucho más.

3.2.2.2 Propuestas para fortalecer el contenido de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile.

Entendiendo, para la presente investigación, una propuesta como una proposición o idea que se manifiesta y ofrece para un fin (RAE, 2012), las académicas expertas en el área de la educación parvularia, señalan que si bien, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia constituyen un macro marco, con la presencia de fundamentos y principios pedagógicos sólidos, sería beneficioso, considerar ciertos aspectos que podrían venir a complementarlas. Así, en primer lugar, señalan fortalecer algunos aprendizajes esperados, incorporando, por ejemplo, propuestas de experiencias didácticas; asimismo, fomentar el desarrollo del arte, como una dimensión lúdica, que permite expresar desde el agrado; integrar elementos del niño y la niña como ciudadanos; desarrollar una motricidad desde una mirada más integral

de la actividad física; generar trazos intersectoriales, por ejemplo, con el ámbito de la salud; y finalmente, integrar evaluaciones cualitativas, principalmente en el nivel de sala cuna. De ésta forma, surgen opiniones como las siguientes:

S.R.P. [25981-26226]

Creo que siempre hay que agregar el arte, que como una dimensión lúdica de placer, es decir eee, todo lo que tenga que ver con el pensar la vida siempre se hace desde el gusto y desde el agrado, si yo no estoy agrado obviamente no, no, no pienso.

M.M.M. [20232-20329]

Podrían agregarse algunos objetivos nuevos, podrían agregarse ejemplos de situaciones didácticas.

M.P.E. [15839-16039]

Lo que revisaría serían algunas cosas, algunos Aprendizajes Esperados eee, incluiría algunos temas más fuertes, el tema del niño como ciudadano, el tema del desarrollo sustentable lo, lo enfatizaría más.

M.P.E. [16045-16218]

La educación física ha tenido un cambio en, también hoy día se trabaja todo un enfoque que se llama motricidad humana mucho más integral y no sólo la cosa motora por sí misma.

M.P.E. [16245-16517]

Algunas áreas que sin duda sabemos más de eso y que yo las fortalecería, un poquito de evaluación, más énfasis a una evaluación cualitativa sobretodo en el nivel de las guaguas y lo que yo potenciaría más, es las guaguas, el enfoque pedagógico del trabajo con las guaguas.

3.2.3 Tópicos de Reforma Curricular en Chile.

La presente categoría, dice relación con aquellos aspectos de la reforma que son conocidos por parte de las expertas en el ámbito de la Educación Parvularia. Así, entendiendo para ésta investigación, una reforma, como aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo (RAE, 2012), cabe señalar que desde la lógica de un mejoramiento de la calidad de la educación, con el fin de hacerla más inclusiva, respondiendo a las necesidades educativas de todos los niños y niñas que cursan el nivel de educación parvularia, es que el Gobierno de Chile, por medio del Ministerio de Educación, impulsa el proyecto de ley que tiene por objetivo llevar a cabo una reforma en éste segmento educativo, contemplando para ello, como principales ejes, la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y la modificación de otros cuerpos legales anteriores en pos del objetivo actual. Lo anterior se evidencia en las siguientes apreciaciones:

M.M.M. [26771-26895]

Hay cambios estructurales, como la subsecretaría de educación, y además va a haber una subsecretaría de Educación Parvularia.

M.M.M. [28428-28897]

Otro cambio que hay es, que va a haber una... una... una intendencia, o sea una superintendencia, JUNJI va a cambiar en cuanto a su rol fiscalizador, porque no era adecuado que la Junta Nacional de Jardines Infantiles tuviera, eee dos roles digamos, el tener sus jardines infantiles, como administrar y a la vez, supervisar, entonces se le quita el rol de supervisor de la JUNJI, y ahí cambia la ley 17.301 de la JUNJI creada en los años 70' donde tenía esos dobles roles.

M.P.E [18199-18300]

La creación de la Sub secretaria de Educación Parvularia, que ya está en los trámites legales finales.

Asimismo, señalan la consideración de otros aspectos tales como la cobertura, que implica la creación de nuevos jardines infantiles, el fortalecimiento de la carrera docente, enfocado a legitimar el campo de la Educación Parvularia, la reducción del ratio coeficiente adulto-niño, orientada a entregar una atención educativa más personalizada y eficiente, además de otros elementos que se encuentran incorporados dentro de las funciones que cumplirían las nuevas instituciones, como la reformulación de algunos aprendizajes esperados, roles fiscalizadores y la creación de agencias de calidad. En este sentido, surgen algunas valoraciones tales como:

M.D.P. [10989-11233]

Lo que se va a trabajar muchísimo, hay elementos de contenido, que se van a ampliar, se van a profundizar, visiones de sustentabilidad, elementos que yo creo que hoy en día a la luz de haber pasado diez años tienen que levantarse con más fuerza (...) Legimitar también el campo de la Educación Parvularia, a través de la carrera docente

M.P.E. [19571-19693]

La otra gran meta que tiene el gobierno, es la meta de cobertura, donde especialmente ha planteado crear 4.500 salas cunas.

T.G.G. [11822-12202]

Todo lo que tiene que ser con el mejoramiento de los espacios educativos... o sea ampliación de cobertura eee... no sé si en remodelación, ampliación de los espacios educativos, mejoramiento en implementación de los espacios educativos y carga docente, para tener personal profesional y para tener personal técnico, estos son las tres áreas que se mencionaron que abarcaba la reforma.

M.M.M. [30482-30580]

Uno de los cambios de lo que se esta viendo y, y ojalá salga es el ratio, coeficiente adulto-niño.

3.2.4 Funciones ejecutivas en la educación parvularia.

Las funciones ejecutivas, corresponden a un conjunto de procesos encargados de guiar, direccionar y manejar las funciones cognitivas, emocionales y comportamentales, especialmente durante la resolución de conflictos (Giogia et al., 2000). En este sentido, en la presente categoría, se encontrarán las opiniones con respecto a las políticas públicas que hacen alusión a las funciones ejecutivas, análisis y consecuencias de la influencia de las mismas en Educación Parvularia, así como, los conceptos que se consideran análogos a las funciones ejecutivas.

3.2.4.1 *Presencia de las funciones ejecutivas en políticas públicas de educación parvularia en Chile.*

La presente sub-categoría, dice relación con aquellos documentos conocidos por las entrevistadas que hacen referencia a las funciones ejecutivas dentro de las Políticas Públicas de la Educación Parvularia en Chile, entendiendo lo anterior, como los proyectos que el Estado chileno diseña y gestiona a través del gobierno con la finalidad de satisfacer las necesidades de la Educación Parvularia, destacando que si bien se alude a éstas, la profundidad que se le brinda a la temática, no es la suficiente. Así también, se concentran las opiniones que tienen respecto de cómo las funciones ejecutivas, se reflejan en el trabajo que se realiza en Educación Parvularia. En relación a lo anterior, las entrevistadas señalan:

M.D.P. [1671-1916]

Se generan dos tipos de publicaciones que se introducen, pero sin tener claridad para qué, ni cómo, ni cómo tampoco retroalimentar, ni cómo explicarle yo a un supervisor de Educación Parvularia, que hoy se va a hablar de las funciones ejecutivas.

M.M.M. [46438-46749]

La Educación Parvularia en si como sus características, por ejemplo: planificación, nosotros trabajamos desde muy chiquititos y más o menos desde los 2 años lo que es juego rincón donde un niño aprende a, ¡a elegir! Iniciativa, lo que va a hacer. Y también de alguna manera a pensar que va a hacer planificación.

M.D.P. [209-575]

En un minuto se decidieron bastantes iniciativas que tuvieran que ver con el trabajo de las funciones ejecutivas en los niños de 0 a 6 años, y abocado especialmente de 4 a 6, por lo que yo vi en varios de los, de las iniciativas que sacaron de los materiales de orientación. Ahora, yo creo que estamos en una etapa que todavía eso no fue lo suficientemente discutido.

M.P.E. [30825-31070]

Yo considero que mucho, mucho de lo que se plantea, ha estado como desde los inicios de la educación parvularia, porque lo primero que dijeron los fundadores de Educación Parvularia fue, autoactividad no, que ustedes le han llamado iniciativa.

3.2.4.2 Análisis de la influencia de las funciones ejecutivas en Educación Parvularia.

En la presente sub-categoría, se expondrán las conceptualizaciones sobre las funciones ejecutivas y consideraciones en relación al modo en que éstas podrían ser implementadas dentro del quehacer pedagógico de la Educación Parvularia. Cabe destacar que las que se mencionan mayoritariamente son planificación e iniciativa, siendo esta última considerada por las entrevistadas como autonomía. En relación a lo anterior, se destaca de las entrevistas:

S.R.P. [14706-14879]

Para tomar decisiones tengo que anteponerme y planificar verdad en una lógica causal respecto de poder prever lo que va a acontecer y desde ahí ordenar una serie de acciones.

Por otra parte, se señalan las características que debiesen cumplir las prácticas pedagógicas de Educación Parvularia para propiciar el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños y niñas, destacando que para ello se debiese considerar la conceptualización original de Educación Parvularia, en donde el niño es considerado un ser activo en el pensar, sentir y actuar. Con respecto a lo anterior se menciona:

S.R.P. [8722-9311]

Un niño que a temprana edad mira esta diversidad de acciones pedagógicas y decide dónde se va a integrar a realizar un trabajo concreto o específico, pocos colegios trabajan así, ahora pocos jardines infantiles (...) pero en realidad así es como se configuró y se pensó la Educación Parvularia, un niño libre, capaz de elegir, capaz de decidir en qué va a trabajar, qué va a hacer en esa área de trabajo y en esa misma consecución a lo largo del tiempo se va dando cuenta verdad en qué es más apto, que le gusta más, cual ha sido su recorrido y en qué se ha sentido más grato.

M. M. M [11914-12216]

La autonomía para desarrollarla al igual que todo, al igual que el lenguaje y las matemáticas y el arte, lo que sea, el niño en sus primeros años eee no le haces clases de autonomía ¿no? Sino que es una actividad permanente, en que uno le de oportunidades de aprendizaje, eso es lo más importante.

Así también, se especifican las características que debiese presentar el adulto a cargo de la formación de los niños y niñas para que estos desarrollen la autonomía, destacando la importancia de que el adulto confíe en las capacidades de los mismos, prepare un ambiente físico con variadas oportunidades y planifique experiencias que estén en pos de lo mismo. En cuanto a lo anterior, se menciona:

M.M.M. [12948-13126]

Para que un niño sea autónomo necesita de un adulto que tenga hacia ese niño altas expectativas. Un niño va a aprender a ser autónomo siempre que haya un adulto que confíe en él.

M.M.M. [15529-15765]

Tú tienes que ofrecerle diferentes objetos, una botella, una pelotita, tuto, todo alrededor, y el niño que va a hacer, va a elegir algo, y eso es ser autónomo, la capacidad de elección. Va a elegir con qué va a jugar, sin imponerle qué.

M.M.M. [19510-19747]

Entonces se requiere planificar, pensar anticipadamente, planificar experiencias donde los niños puedan ser más autónomos. Y por supuesto evaluar, evaluar que tan autónomo está siendo el niño, que estoy haciendo yo para que sea autónomo.

3.2.4.3 Conceptos análogos presentes en la educación parvularia en relación a las funciones ejecutivas.

En la presente sub-categoría, se presenta la relación de semejanza establecida entre los conocimientos previos de las entrevistadas y el concepto original referido a las funciones ejecutivas. En relación a lo anterior, identifican que los curriculum Highscope y Montessori propician el desarrollo de las funciones ejecutivas, específicamente en lo que refiere a la planificación, metacognición y autonomía, siendo el aprendizaje activo uno de los principales ejes de estas modalidades curriculares. Así también, destacan que la Educación Parvularia en sus orígenes resaltaba la importancia de intencionar la iniciativa como uno de los elementos fundamentales a trabajar con los niños y niñas. En relación a lo anterior, se señala:

M.M.M. [45811-46018]

Algo que aglutine todo no, o sea nosotros tenemos que... que incluso en la primera infancia hay modalidades curriculares que potencian más unas que otras, por ejemplo no se si han escuchado hablar de Highscope (...) ellos son como súper planificación, trabajo, orden y recuerdo, entonces ellos tienen esos 4 momentos que son, esencial.

T.G.G. [29102-29407]

La autonomía, y todo lo que tiene que ver con aprendizaje activo, autonomía, toma de decisiones, llevar a cabo sus planes, evaluar lo que se hace, y eso está muy trabajado en el programa de Highscope, porque hay un período especial para eso, entonces, bueno también está trabajado en Montessori.

M.P.E. [30946-31070]

Lo primero que dijeron los fundadores de Educación Parvularia fue, autoactividad no, que ustedes le han llamado iniciativa (...) entonces eso ha estado desde el comienzo no, con otro lenguaje.

3.2.4.4 Consecuencias del trabajo de las funciones ejecutivas en Educación Parvularia.

En la presente sub-categoría, se darán a conocer las valoraciones referidas a los efectos resultantes de trabajar las funciones ejecutivas con los niños y niñas que cursan educación parvularia, así como las implicancias de no trabajarlas. Al respecto, se destaca de forma positiva que propiciar su desarrollo trae como consecuencias una mejora en la calidad de vida, en las habilidades personales y en las relaciones interpersonales que establecen los niños y niñas tanto a corto, como largo plazo. Con respecto a lo señalado, se menciona:

M.M.M. [50444-50534]

Un niño más seguro, mas autónoma, autónomo, más propositivo el día de mañana más creativo (...) cuando es seguro de sí mismo va a tener un, también un apego seguro, confianza en los demás confianza en sí mismo.

M.M.M. [50740-50935]

Si los niños planifican que van a hacer, de adultos se supone que son personas que, que son más planificadas, entonces te ayuda a la vida.

M.P.E. [37564-38117]

Todas esas son habilidades maravillosas no, de estas ejecutivas que dicen ustedes no, en que esos es lo que quisiéramos de todos y a toda edad, que los niños, los jóvenes, los adultos, yo veo cuanto adulto que no sabe esto, que no sabe ponerse de acuerdo para hacer algo en común, que cada uno decide, yo para este objetivo en común hago esto y tú haces esto y tú haces esto otro y entre los tres vamos a lograr este objetivo.

Por otra parte, se señala que no trabajar las funciones ejecutivas con los niños y niñas que se encuentran en el nivel de Educación Parvularia, disminuye la capacidad de toma de decisiones por parte de los mismos, lo que a su vez trae como consecuencia una falta de conocimiento de sus propias habilidades e intereses, además, fomenta la pasividad al corto y largo plazo. Al respecto se señala:

S.R.P. [17277-17837]

Ahora por qué nosotros tenemos un problema creciente en los jóvenes y en los adultos incluso de que no saben lo que quieren, bueno si es que nunca han decidido, como van a saber lo que quieren si ni si quiera saben quiénes son, porque nunca se han enfrentado a este un sujeto único que tiene ciertas inclinaciones, bueno pero qué inclinaciones, que es lo que yo quiero hacer, qué es lo que me gusta.

M.P.E. [39788-40074]

Falta de iniciativa, poco espíritu emprendedor, házmelo tú tía, la pasividad total, esperar que otro haga las cosas, eee... ésta cosa pasiva de esperar siempre que sea otro quien haga las cosas, no uno el que las emprenda y eso es lastimoso para la sociedad.

3.2.5 Trabajo multidisciplinario entre Educación Parvularia y Educación Especial.

En la presente categoría, se concentran las valoraciones referidas al trabajo en conjunto que se puede llevar a cabo entre la Educación Diferencial y la Educación Parvularia, entendiendo el trabajo multidisciplinario como aquel en que profesionales de dos o más disciplinas trabajan integradamente con el propósito de lograr objetivos en común. En este sentido, valoran positivamente dicho trabajo multidisciplinario, enfocándolo en la atención de la población infantil que presenta necesidades educativas especiales, señalando que el nivel de educación parvularia está cada vez más abierto a recibir y trabajar con éstos niños y niñas con el propósito de ofrecer una educación inclusiva que de respuesta a la diversidad del alumnado. De este modo, destacan el aporte que puede realizar el/la educador/a diferencial en éste nivel educativo, señalando que el trabajo en conjunto con el/la

educador/a de párvulos generaría mejores oportunidades de aprendizaje. Al respecto, las entrevistadas mencionan:

M.D.P. [28799-29104]

Yo diría que lo que queremos es generar eh como bastante trabajo como multidisciplinario, es decir, que nos ayudemos entre unos y otros, sobre todo, si queremos que efectivamente los niños de necesidades educativas especiales estén dentro de la sala de clases. Los jardines abren cada vez más sus puertas.

M.D.P. [29917-30120]

Dentro de una sala con cuarenta niños allá dentro, están ocurriendo muchas cosas allá adentro en esa sala, o sea, lo que tenemos que hacer justamente es generar más posibilidades de inclusión allá dentro.

M.M.M. [54795-54925]

Súper importante. Por eso yo... algún día en todos los espacios de educación infantil debería estar la educadora diferencial trabajando.

M.P.E. [47274-47554]

Se supone que se favorecerían mejores aprendizajes en mejores condiciones, pero si estamos hablando de que una educadora está a veces sola o con un técnico con una tonelada de niños, bueno estar con otra colega, es fantástico, sería muy bueno, los niños aprenderían más y mejor.

T.G.G. [31992-32115]

La educadora de párvulo, con el apoyo de la educadora diferencial, podríamos lograr un apoyo más personalizado en los niños.

S.R.P. [40496-40902]

Sí yo creo que, yo admiro y valoro mucho la formación que tienen las educadoras diferenciales primero porque saben bastante, son rigurosas, (...) yo creo que ustedes tienen una formación súper rigurosa, y yo creo es una buena alianza, una muy buena alianza.

3.2.6 Formación inicial de Educadores/as de Párvulos en Chile

En esta categoría, se entiende la formación inicial como el pre-grado impartido por una Universidad o Instituto Profesional, en este caso de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, respecto a la cual se emiten opiniones referidas a diversas carencias que actualmente enfrenta dicha formación, tales como: la falta de empoderamiento de su identidad profesional; así como una reflexión de la práctica pedagógica deficiente. Respecto a lo anterior, expresan:

M.M.M. [10789-11172]

No es culpa de las Bases Curriculares, creo que es culpa, si hubiese que culpar a alguien, de la formación donde salen educadores con pocas herramientas como para... para, para fortalecer y no voy a decir defender, pero pararse con esta identidad profesional que se requiere, porque siempre al final hacen algo que me lo pide el jefe de UTP, me lo piden los papás, me lo pide el sistema.

M.M.M. [24679-24909]

En la formación falta que los educadores egresen con una reflexión de sus prácticas, porque también todo el mundo critica lo que hace el otro, pero cómo es mi práctica, cómo estoy evaluando, cómo estoy incorporando a los otros.

3.2.7 Impacto de las neurociencias en la Educación Parvularia en Chile.

Entendiendo neurociencias como una disciplina que desde la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas y sociales permite contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital (UNESCO, 1995), la

presente categoría pretende dar a conocer la influencia que ésta ha generado en la educación parvularia a través de la demostración de conocimientos ya existentes y la incorporación de nuevos hallazgos en relación al cerebro y la cognición infantil.

3.2.7.1 Conocimientos corroborados por la neurociencia.

En la presente sub-categoría se exponen aquellos conocimientos que han estado presentes en la Educación Parvularia desde sus inicios y que hoy en día pueden ser demostrados empíricamente por medio de las neurociencias. Dentro de estos, se destaca la importancia que se le brinda al contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas, señalando que el contacto con un ambiente enriquecedor que responde a sus necesidades, trae como consecuencia la generación de mayores conexiones sinápticas en el cerebro. En relación a lo anterior, se menciona:

T.G.G. [17796-18010]

Hay mucha evidencia de muchos aspectos, que el contacto uno a uno, con tono cariñoso, que un tiempo para un niño pequeño, sereno, amplio, es provechoso y eso lo sabemos por la neurociencia y ya lo sabíamos de antes (...) la neurociencia te trae una argumentación.

M.P.E. [26346-26721]

Cuando toda ésta tecnología maravillosa ¿no? permitió ver un cerebro en actividad, y ya se pudo poner a hacer una investigación ¿no? ya con todas las de las reglas, yo diría que lo que hizo en primer lugar fue afirmar la importancia ¿no?, del desarrollo cerebral desde antes que naces y que eso no es algo que se da gratuitamente, sino que depende de un ambiente enriquecido.

3.2.7.2. Análisis de la incorporación de las neurociencias en Educación Parvularia.

En esta sub-categoría, se concentran las opiniones referidas a la importancia de incorporar las neurociencias en el quehacer pedagógico de la Educación Parvularia, como una disciplina cuyos elementos teóricos pueden enriquecer las prácticas pedagógicas. Al respecto, se destaca el aporte de las neurociencias en relación a que permite conocer el

desarrollo cerebral del ser humano, destacando la infancia como un periodo especial en el que crecen y se constituyen las redes neuronales. En este sentido, se señala la relevancia de que dichos conocimientos puedan transformarse en un conocimiento práctico, para así lograr ser aplicado en el trabajo educativo realizado en el nivel de Educación Parvularia, con el fin de generar mejores y más específicas experiencias de aprendizaje. Con respecto a lo anterior se señala:

S.R.P. [33165-34021]

De los cero a los cinco años, es la etapa de mayor crecimiento de redes y de conexiones, e, y del desarrollo neuronal de nuestra especie, por lo tanto, va dar mucho que hacer el tema de las neurociencias para la educación parvularia, porque es la etapa más relevante.

T.G.G. [14177-14432]

Una es la neurociencia como neurociencia, pero como hacemos que esto llegue a que efectivamente sea comprendido por los educadores en concreto, para que en una sala en particular, de un espacio educativo, esté considerado dentro de las actividades diarias (...) siempre hay que pensar en poder construir implicancias mucho más específicas de que lleguen al aula, y yo creo que ahí hay mucho camino por recorrer en eso, en todo lo que tiene que ver con la estimulación oportuna que se le da a los niños.

3.3 Análisis convergente.

A partir de los hallazgos obtenidos, tanto del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a expertas en el área de educación parvularia, como cuantitativo, respecto a los aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas propuestas por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia para el segundo ciclo, es posible establecer relaciones analíticas entre éstos y los planteamientos teóricos extraídos de la literatura nacional e internacional referida a dicha temática. En este sentido, destacan algunos elementos interesantes de analizar, considerando que en Chile es deber del Estado proteger el derecho a la educación,

el cual releva la importancia de la Educación Parvularia al contemplar el segundo nivel de transición como pre-requisito para ingresar a la educación básica.

Cabe destacar que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, constituyen el marco de referencia nacional bajo el cual se rigen todas las instituciones que imparten este nivel educativo en Chile. Es por ello que a continuación, se presenta la gráfica de los componentes estructurales, extraída de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (p. 24):

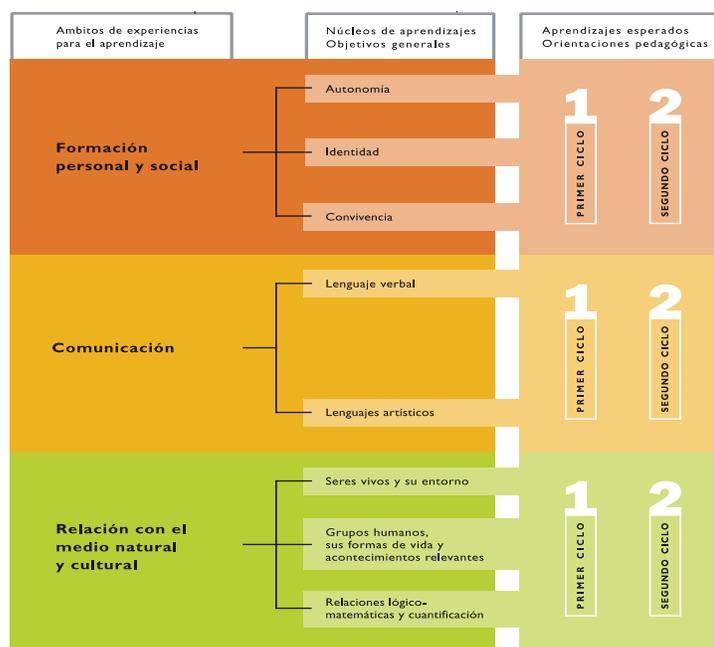


Diagrama de organización curricular Bases Curriculares de la Educación Parvularia (p.24).

De esta manera, existe una organización curricular determinada por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en la cual se plantea que los ámbitos de aprendizaje se vinculan y dependen unos de otros para propiciar un desarrollo integral. De este modo, los niños y niñas aprenden tanto de sí mismos – ámbito de “Formación personal y social”-, como de las personas que los rodean, en un contexto natural y sociocultural – ámbito “Relación con el medio natural y cultural” -, siendo la comunicación una herramienta mediadora entre ambos – ámbito “Comunicación” -. A continuación, se

presenta el diagrama de interrelación extraído de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (p. 26):

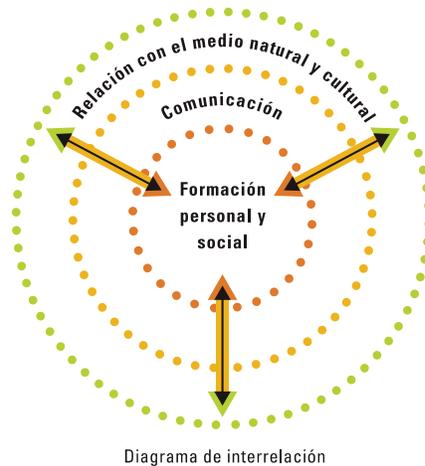


Diagrama de interrelación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (p. 26).

En concordancia con lo anterior, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, poseen determinados principios pedagógicos que fundamentan, orientan y sustentan la teoría pedagógica y la práctica curricular (MINEDUC, 2005). Dentro de éstos, se encuentran los siguientes principios: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego.

Por otra parte, considerando que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia actuales fueron elaboradas el año 2001, éstas no contemplan a profundidad temáticas que actualmente se relevan, siendo una de éstas las neurociencias, las cuales en las últimas décadas, han generado un cambio positivo en la forma de comprender cómo la persona aprende. De este modo, dicha disciplina, ha demostrado que las conexiones neuronales son sensibles a la calidad de las oportunidades de aprendizaje otorgadas por el contexto, por lo cual, la educación juega un rol crucial en el establecimiento de estas conexiones, pudiendo impactar en el fortalecimiento de las mismas (Benarós et al., 2010; Cartwigh, 2012; Lizana – Arce et al., 2010; Marqués & Osses, 2014; Puebla & Talma, 2011).

A este respecto, en los hallazgos extraídos del análisis cualitativo, se rescatan ciertos aportes de las neurociencias, siendo uno de ellos, la importancia de crear un ambiente enriquecido para el desarrollo cerebral, en el período de los cero a los cinco años, destacándola como la etapa de mayor crecimiento y potenciación de la arquitectura cerebral, en la que se debiese favorecer el desarrollo oportuno para lograr aprendizajes significativos y de calidad. Sin embargo, esto no se refleja en las políticas públicas, ni en las prácticas pedagógicas, lo que demuestra que actualmente no se están aplicando explícitamente los conocimientos procedentes de las neurociencias. Esto, genera un sentimiento desalentador, ya que, tal como exponen Sharples y Kelley (2014), los profesores han sido considerados los únicos profesionales aptos para modificar diariamente la conectividad cerebral en las personas.

Asimismo, el establecimiento de redes neuronales, posibilita el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, tales como las funciones ejecutivas, cuyo objetivo consiste en ayudar a una persona a dirigir y orientar su comportamiento para el cumplimiento de una meta, permitiendo paralelamente tanto regular los posibles cambios que surgen en el contexto inmediato, como monitorear su desarrollo cognitivo, emocional y social (Anderson & Reidy, 2012; Arán Filippetti 2011; Arán Filippetti & López 2013; Bausela, 2010; Flórez-Lázaro et al., 2014; Giogia et al., 2000; Lezak, 1982; Lezak et al., 2004; Lieberman et al., 2007; Pistoia et al., 2004; Pritchard et al., 2014; Roth et al., 2013; Sastre & Riba, 2006; Shelley & Schwarts, 2014; Soprano, 2003; Thorell et al., 2013; Trujillo & Pineda, 2008; Verdejo-García & Bechara, 2010).

Así, a partir de los hallazgos cuantitativos, se constata que en el apartado del segundo ciclo de las Bases curriculares de la Educación Parvularia, existe presencia explícita de las funciones ejecutivas tanto en los aprendizajes esperados, como en las orientaciones pedagógicas, correspondientes a un 18% y a un 13% respectivamente, lo cual se considera destacable, pues en la época en que se elaboró este documento, la temática referida a las funciones ejecutivas era emergente. Sin embargo, paulatinamente se ha progresado en el conocimiento de las mismas, otorgándole mayor relevancia. De este modo, considerando que las Bases Curriculares aspiran a promover un desarrollo integral, se debiese fortalecer

la integración explícita de las funciones ejecutivas en los componentes del marco curricular, tales como: principios pedagógicos, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas; con el fin de impactar positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas chilenos.

Así también, considerando que las funciones ejecutivas se distribuyen de forma heterogénea en el apartado del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se evidencia una mayor concentración de aprendizajes esperados que aluden a las mismas, en el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Formación personal y social”, lo cual es congruente con la importancia otorgada a este ámbito en los hallazgos cualitativos, pues en ellos se menciona que este ámbito constituye el eje articulador de los demás, puesto que propicia tanto el auto-conocimiento del sujeto, como la relación que establece con otros, lo cual impacta en el modo en que éste accede a los nuevos conocimientos.

A su vez, dentro de este ámbito de experiencia para el aprendizaje, el núcleo de aprendizaje que evidencia mayor porcentaje de aparición de las funciones ejecutivas, corresponde al de “Autonomía”, por medio del cual se pretende desarrollar gradualmente la capacidad de los niños y niñas para auto-valerse en todos los planos de la vida de forma activa y propositiva. En este sentido, los hallazgos cualitativos revelan que dicha actividad debiese llevarse a cabo de manera permanente, acompañada por un adulto que confíe en las capacidades de los niños y niñas, brindándoles oportunidades para tomar decisiones por sí mismos. En relación a lo anterior, es posible determinar que si bien, la concepción original de la Educación Parvularia concebía al niño como un ser autónomo y capaz de elegir, actualmente, la mayoría de las instituciones, no propicia acciones pedagógicas que fomenten el desarrollo de la autonomía, y con ello el de las funciones ejecutivas, ya que dichos conceptos son relacionados por las entrevistadas debido a que la autonomía implícitamente involucra la elaboración, supervisión y evaluación de planes.

Por su parte, el núcleo de identidad, también es considerado un elemento crucial, pues a través de él, las personas reconocen su singularidad, lo que influye en las relaciones

interpersonales que establecen. De este modo, se deduce que tanto el desarrollo de la autonomía, como de la identidad, constituyen procesos esenciales para la formación ciudadana, lo que favorece el desarrollo de la convivencia, ya que en la participación con otros se aprende a valorar la diversidad y el auto-conocimiento. Debido a la relevancia de lo anterior y considerando que actualmente el núcleo de autonomía concentra un 7,19% y el de identidad un 1,43% de las funciones ejecutivas en los aprendizajes esperados, sería positivo aumentar el trabajo referido a las mismas en dichos núcleos, ya que éstas permiten que la persona a futuro desarrolle habilidades sociales que le posibiliten disminuir las conductas antisociales, mantener una pareja estable, disminuir la cantidad de problemas en el trabajo, vivir menos irritada y mantener la dirección de su propia vida (Araujo et al., 2014; Black & Mullan, 2015; Lezak, 1982; Schweinhart et al., 1986; Schweinhart & Weikart, 1997).

Otro aspecto importante de mencionar, dice relación con los hallazgos cuantitativos, donde se evidencia un bajo porcentaje de aparición de las funciones ejecutivas dentro de los ámbitos de experiencias para el aprendizaje “Comunicación” y “Relación con el medio natural y cultural”. Lo anterior, coincide con los resultados del análisis cualitativo, lo que ratifica que existe una incipiente incorporación de las funciones ejecutivas en los objetivos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas en dichos ámbitos correspondientes al segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Producto de lo anterior, se infiere que esto tiene implicancias negativas para el desarrollo integral de los niños y niñas, puesto que se ha demostrado que la estimulación de las funciones ejecutivas durante la primera infancia, genera repercusiones en la persona a corto y largo plazo, a nivel escolar, social y emocional, dado que las funciones ejecutivas constituyen el centro de todas las actividades socialmente útiles, de mejora personal, constructivas y creativas (Lezak, 1982). De esta forma, contribuyen al bienestar socioemocional y éxito académico en la etapa escolar, así también promueven la prevención de conductas delictivas y desadaptativas, relaciones positivas con los pares, mejores niveles de salud, menor abuso de sustancias, mayor autonomía, matrimonios y trabajos estables y una actitud positiva ante la vida (Bryce & Whitebread, 2013; Foy, &

Mann, 2013; McClelland & Clairse, 2012; Nayfeld, 2013; Shaul & Schwartz, 2014; Stelzer et al., 2011; Weiland et al. 2014).

Igualmente, lo anterior es evidenciado en los hallazgos cualitativos, donde las expertas en el área de educación parvularia, mencionan que un niño que posee funciones ejecutivas mayormente desarrolladas, se desenvuelve de forma autónoma, propositiva, planificada, creativa, confiada en sí mismo y en los demás. Debido a esto, señalan que actualmente en Chile, existe una problemática creciente en los jóvenes y adultos, relacionada a la carencia de proyecciones en su plan de vida. Lo anterior está ligado estrechamente a una falta de identidad e iniciativa, lo que reafirma la necesidad de incorporar el trabajo de las funciones ejecutivas en la Educación Parvularia y en periodos de formación posteriores.

Otro punto a destacar, de acuerdo al análisis cualitativo, dice relación con que en Educación Parvularia se implementan currículums que implícitamente potencian las funciones ejecutivas, específicamente los sub-componentes de planificación e iniciativa. Frente a ello, se mencionan los currículums de Montessori y Highscope, donde el primero se rige bajo un concepto de niño que actúa de manera disciplinada, al momento de ser dueño de sí mismo, pudiendo por lo tanto, regular su propia conducta cuando resulte necesario para seguir alguna norma de vida (Montessori, 1986); mientras que el segundo, forma a niños y niñas para que lleguen a ser ciudadanos responsables, por medio del aprendizaje activo y auto-iniciado (Yescas, 2013).

En función de todos los análisis llevados a cabo anteriormente, se puede inferir que actualmente existen una serie de barreras que inciden en la calidad de la Educación Parvularia chilena, lo cual es un tema que según lo señalado por Treviño, Toledo y Gempp (2013) está pendiente en Chile, ya que la calidad de la educación inicial precisa mejorar en el país, especialmente las prácticas docentes, con el fin de que éstas promuevan el desarrollo integral de los niños y niñas. Dentro de las barreras, destacan aspectos referidos al sistema educativo, las metodologías implementadas y la actual conceptualización a nivel social, comunitario y educativo que se posee acerca del niño y la niña, pues estos aún son considerados como seres dependientes, carentes de autonomía y capacidad de elección,

debido a lo cual, el sistema educativo promueve aprendizajes academicistas y reproductivos - que se desmarcan de los principios pedagógicos propuestos por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia - actuando en desmedro de la formación integral, lo cual se corrobora en la necesidad de formar personas planificadas, auto-reguladas, capaces de elaborar y supervisar su propio plan de vida, así como sus decisiones y pensamientos.

Finalmente, de manera más específica, en los hallazgos cualitativos, se alude con mayor profundidad a las funciones ejecutivas referidas a planificación e iniciativa, lo que es concordante con los resultados cuantitativos, ya que éstas evidencian una mayor concentración (5,75% - 7,19% respectivamente) dentro de los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares. No obstante, el porcentaje de aparición de dichas funciones es bajo, considerando que la primera infancia constituye un periodo de alta plasticidad cerebral en el que se debiese favorecer el trabajo de las funciones ejecutivas referidas a planificación, iniciativa, monitoreo, memoria de trabajo, organización de los materiales, cambio y control emocional. Lo anterior es corroborado por Flórez-Lázaro et al. (2014) quienes explican que existe un desarrollo más acelerado de las funciones ejecutivas en la primera infancia, especialmente de la planificación, cambio, iniciativa e inhibición (Anderson, 2001).

CAPÍTULO 4 PROPUESTA: CUERPO DE ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS GENERALES.

En función de responder a la necesidad - evidenciada en los análisis expuestos – de formar personas que sean capaces de ser autónomas y tomar decisiones de manera consciente y responsable, es que - considerando que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, corresponden al marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la educación básica - surgen orientaciones psicopedagógicas generales, con el objetivo de profundizar y explicitar en el currículum lo referido a la disciplina de las neurociencias, específicamente la incorporación de las funciones ejecutivas en los niños y niñas, basado en el postulado teórico de la obra BRIEF (Giogia et al., 2000).

En este sentido, dado que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se encuentran estructuradas - en primer lugar - a partir de un conjunto de fundamentos, que incluyen principalmente principios y orientaciones que sustentan la teoría pedagógica, para la construcción de la práctica curricular – y en segundo lugar – una organización curricular compuesta por ámbitos de experiencias para el aprendizaje, núcleos de aprendizaje, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas, las orientaciones psicopedagógicas generales se desprenderán a partir de las mismas.

En concordancia con lo anterior, tomando en cuenta que los principios pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se basan tanto en los paradigmas fundantes de esta disciplina, como en las construcciones teóricas que han surgido de la investigación del sector en la última década, emerge en primer lugar, como orientación para enriquecer los fundamentos, lo referido a profundizar y explicar lineamientos

provenientes de las neurociencias, específicamente de las funciones ejecutivas, como un noveno principio que sustente la construcción y práctica curricular, bajo la convicción que los niños y niñas poseen en esta etapa un alto nivel de modificabilidad cognitiva, dada la plasticidad de su arquitectura cerebral, propiciando con ello, que toda situación educativa de manera transversal, favorezca la construcción, supervisión y reelaboración de planes y proyectos vitales a corto y largo plazo.

En segundo lugar, se establece, en virtud de las 8 funciones ejecutivas, la siguiente propuesta que enriquece las orientaciones pedagógicas de los núcleos de aprendizaje:

- 1. Planificación:** Para propiciar que los niños y niñas sean capaces de proponerse metas y determinar las etapas necesarias para cumplirlas, de forma sistemática, es necesario que el/la educador/a utilice cada situación cotidiana que se presente (momento del lavado de dientes, realización de actividades pedagógicas, entre otras), para fomentar que los párvulos identifiquen la secuencia de acciones para la consecución de un objetivo, lo que puede realizarse con preguntas tales como: ¿Qué objetos necesitamos para lavarnos los dientes?, ¿Dónde debo ir?, ¿Qué hay que hacer primero?, ¿Qué hay que hacer después?, ¿Qué puedo realizar finalmente?. Asimismo, es importante que el/la educador/a fomente que los niños y niñas se propongan metas personales, siendo recomendable considerar sus intereses y necesidades, realizando preguntas que permitan que los párvulos visualicen qué es lo que quieren realizar o conseguir y cómo pretenden lograrlo: ¿Cuál es la finalidad de lo que quieres hacer?, ¿Cómo te imaginas lo que quieres hacer?, ¿Qué vas a hacer primero?, ¿Qué vas a hacer después?, ¿Qué vas a hacer al final?.

Para apoyar este proceso, también es recomendable contar con material visual dentro del aula, que permita el desarrollo de la planificación, como por ejemplo: un panel de anticipación con dibujos o simbologías con el fin de guiar la secuencia de actividades, el uso de un calendario con imágenes alusivas, referidas por ejemplo a fechas significativas para los niños y niñas (día de la

mamá, cumpleaños, fechas festivas, entre otros), de modo que éstos puedan anticiparse y proponerse una meta personal para con esa fecha (hacer un regalo para el día de la mamá, entre otros) y determinar los pasos a seguir para lograrla.

Lo anterior, se relaciona con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Formación personal y social”, pues éste busca que los párvulos desarrollen la capacidad para auto-dirigirse. También, se relaciona con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Comunicación”, ya que en éste se propicia que los niños y niñas adquieran las habilidades referidas a expresar, guiar y planificar la propia acción. Finalmente, la planificación, se relaciona con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Relación con el medio natural y cultural”, en el sentido que en éste se busca que los párvulos organicen sus acciones y anticipen resultados.

2. **Iniciativa:** Para estimular la iniciación de actividades o la generación de ideas de manera independiente por parte de los párvulos, es importante que el/la educador/a, ofrezca simultáneamente una variedad de oportunidades de aprendizaje, con el fin de que estos, partiendo de sus propios intereses, emprendan una determinada actividad de manera proactiva, por ejemplo: pintar con temperas, hojear cuentos, clasificar objetos, realizar actividades físicas, entre otras. Asimismo, es relevante permitir que inicien sus propios proyectos guiados por el/la educador/a, por ejemplo: recolectar elementos de la naturaleza, confeccionar inventos, utilizando diferentes materiales o plantearles diferentes situaciones problemáticas de la vida real, donde puedan proponer una manera de abordarlas, desde sus propios conocimientos o ingenio. Lo anterior, se relaciona con todos los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, es decir, con el de “Formación Personal y Social”, en el sentido que este propone acciones como explorar y aventurarse, opinar, autodirigirse, escoger, decidir, influir en el ambiente; “Comunicación”, ya que este fomenta actividades como expresar la propia acción, participar de experiencias comunicativas, explorar diversas producciones artísticas y desarrollar la creatividad; y “Relación con el medio

natural y cultural”, donde se plantean situaciones de aprendizaje como explorar el medio, utilizar técnicas, plantearse hipótesis, organizar acciones, descubrir, conocer y resolver problemas, todo lo cual en su conjunto se enfoca a formar niños y niñas capaces de elegir y decidir de manera autónoma.

- 3. Inhibición:** Para facilitar el control de los impulsos y la detención apropiada del propio comportamiento en el momento adecuado, por parte de los niños y niñas, es recomendable que el/la educador/a implemente juegos grupales en los que se propicie que los párvulos contribuyan al bien común, inhibiendo comportamientos hostiles e impulsivos, tales como: juegos de roles, ¿lobo está?, ronda, pinta en alto, escondidas, etc. Es importante incluir juegos que estimulen específicamente el desarrollo de la inhibición - donde el/la educador/a utilice diferentes ritmos y tonos de voz - en los que mantener silencio y regular la conducta sea requisito para participar. En estas actividades, es relevante incorporar estrategias de reflexión, tales como: “parar y pensar”, de manera que los niños y niñas, analicen las consecuencias de sus acciones antes de llevarlas a cabo.

Así también, el/la educador/a debe propiciar el descubrimiento de las normas de convivencia por parte de los niños y niñas, lo cual puede llevarse a cabo elaborando representaciones teatrales en las que se visualice la necesidad de tratar a los demás como a sí mismo y las consecuencias negativas que generan las conductas impulsivas de diferente índole. A partir de lo anterior, se puede confeccionar un letrero con imágenes que aludan a conductas que conlleven consecuencias tanto positivas, como negativas para el bien común, propiciando que los niños y niñas lo repasen diariamente e inhiban su comportamiento en función de las conductas que generen bienestar.

Lo anterior, se relaciona con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Formación Personal y Social”, en el sentido que en éste se busca que los niños y niñas logren auto-regularse, adquirir valores y normas socialmente

compartidas, generar estados que propicien bienestar integral, respetar a la diversidad de personas y establecer vínculos afectivos con otros. Del mismo modo, se vincula con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Relación con el medio natural y cultural”, pues este fomenta que los párvulos se interesen tanto por el cuidado y conservación del medio ambiente, como por el respeto hacia la creación y la diversidad cultural.

- 4. Monitoreo:** Se sugiere promover que los niños y niñas evalúen el rendimiento tanto durante la tarea, como al finalizar la misma, para asegurar el cumplimiento del objetivo. Para ello, se pueden utilizar estrategias metacognitivas que permitan analizar y chequear el trabajo llevado a cabo. Esto, se puede realizar por medio de paneles con imágenes que representen y sistematicen las subtareas para lograr una meta, con el fin de verificar el cumplimiento de cada una de ellas. Así también, el/la educador/a debe mediar dicho proceso, a partir de reflexiones sobre las fortalezas y debilidades, las causas y efectos del comportamiento y las estrategias para mejorar el propio desempeño. Lo anterior, se vincula con todos los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, puesto que contribuye a la autodirección y autovalencia, utilización de técnicas e instrumentos para ampliar los conocimientos y la resolución de problemas, que son centrales para la formación integral de los párvulos.
- 5. Memoria de trabajo:** Para facilitar el mantenimiento de la información en la mente, con el propósito de completar una tarea, el/la educador/a debe implementar estrategias que favorezcan la manipulación y recuerdo de la información, tales como: parafrasear instrucciones, ideas y relatos; verbalizar lo aprendido; reforzar la información oral mediante imágenes; y organizadores visuales con imágenes, como por ejemplo: familias de palabras, categorización, entre otras. Esto, se relaciona con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Comunicación”, en el sentido que en éste se busca comunicar, representar y comprender lo que los rodea, además de participar de experiencias

comunicativas, tales como: conversaciones, lecturas, reproducción de rimas e interrogación de textos.

- 6. Orden:** En relación a la mantención del orden de los espacios de trabajo y juego, es relevante propiciar en los niños y niñas el interés por ello, en el sentido que un ambiente limpio y organizado permite desarrollar un trabajo eficiente. De este modo, es necesario variar la disposición del aula (en ocasiones que esté ordenada, en otras desordenada, etc.), para que reconozcan los facilitadores y barreras de cada una de ellas, a través de las siguientes preguntas: ¿Qué te parece este lugar de trabajo?, ¿Qué elementos de este te permiten trabajar utilizando mejor el tiempo?, ¿En cuál de estos ganas más tiempo para trabajar?, ¿Qué consecuencias tiene trabajar en este lugar?, entre otras. Además, se debe procurar que los niños y niñas organicen los materiales que utilizarán, con preguntas como: ¿Qué materiales necesitamos para cumplir la meta de esta actividad?, ¿En qué orden los utilizarías?, ¿Cómo los ordenarías para aprovechar mejor el tiempo?, ¿Cómo los ordenarías para que no te confundas?, entre otras. Esto, es transversal a todos los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, donde si bien, no en todos se explicita la importancia de esta función ejecutiva, debe ser incluida en cada una de las situaciones de aprendizaje, de manera que los niños y niñas internalicen la relevancia de mantener un espacio organizado, con los materiales necesarios para cumplir el objetivo de las tareas propuestas.
- 7. Cambio:** Es importante que el/la educador/a promueva la resolución de problemas con flexibilidad, es decir, que los niños y niñas - a partir de una situación problemática - sean capaces de visualizar distintas alternativas de solución. De esta manera, es necesario que los párvulos tomen conciencia que no existe un único patrón para resolver un problema, incentivándoles a buscar distintas opciones, a través de preguntas inductoras en referencia a una situación específica, como por ejemplo: ¿Dónde puedes ir a vacacionar este año?, ante lo cual es necesario brindar un tiempo para la formulación y recogida de todas las respuestas posibles. Luego, se debe analizar cada una de las alternativas por

medio de preguntas: ¿Hay alguna que no se pueda realizar?, ¿Alguna es peligrosa?, ¿Cuál de todas estas se puede realizar?, ¿Cuál de estas escogerías?, ¿Por qué esa alternativa es mejor que las otras?. Esto es relevante, dado que se relaciona tanto con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Formación Personal y Social” - el cual pretende el desarrollo de la autodirección y autoregulación para la toma de decisiones - , como con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Relación con el Medio Natural y Cultural”, debido a que en este se busca resolver problemas de la vida cotidiana.

- 8. Control de emocional:** Para favorecer la modulación apropiada de las respuestas emocionales, es necesario que el/la educador/a mantenga una actitud de contención ante la labilidad y explosión emocional de los niños y niñas, respetando, acogiendo y canalizando las emociones de los párvulos. Para ello, se pueden utilizar preguntas que induzcan el reconocimiento de la propia emoción y las estrategias que permitan modularla, con el objetivo que niños y niñas logren una estabilidad y equilibrio emocional (ej: ¿Qué sientes?, ¿Cómo te sientes?, ¿Qué te hizo sentir así?, ¿Qué te haría sentir mejor?, ¿Qué hizo reaccionar así?, ¿Qué consecuencias tiene tu reacción?, ¿De qué otra manera podemos enfrentar esto?, entre otras). Así también, es necesario propiciar oportunidades de aprendizaje, en las que frente a una determinada situación, reconozcan las respuestas emocionales junto con las causas y consecuencias de las mismas, identificando a partir de un análisis exhaustivo, la reacción emocional más pertinente al contexto de la circunstancia, fomentando la transferencia a sus propias experiencias. Lo anterior, se vincula con el ámbito de experiencias para el aprendizaje “Formación Personal y Social”, debido a que dentro de lo que este pretende desarrollar, se destaca el autoconocimiento de las características propias para relacionarse con otros y generar estados que propicien el bienestar integral.

CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES.

Respecto al objetivo general planteado en la presente investigación, se propone el cuerpo de orientaciones psicopedagógicas generales, que promueven la incorporación explícita de las funciones ejecutivas en el curriculum nacional de Educación Parvularia en Chile, considerando experiencias de prácticas pedagógicas que actualmente se realizan en este nivel educativo. Lo anterior, se llevo a cabo a partir de un análisis de la literatura internacional, las Bases Curriculares del Segundo Ciclo de la Educación Parvularia chilena y la opinión de expertos en dicha área.

Por otro lado, en la literatura internacional, se evidencia que las neurociencias, constituyen una disciplina que permite conocer el desarrollo cerebral del ser humano, destacando el período de la primera infancia, como esencial para la conformación de la arquitectura cerebral y la potenciación de las redes neuronales, de lo que desprenden, la importancia de concretar estos planteamientos en estrategias y recursos que puedan ser utilizados en el aula, considerando en un nivel más específico, las funciones ejecutivas, en el sentido que estas son congruentes con el modo en que se configuró la Educación Parvularia, ya que promueven la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas.

De esta manera, en lo referido a las funciones ejecutivas, se señala que éstas comienzan a desarrollarse desde temprana edad, especializándose cada vez más con el transcurso del tiempo. Así también, en ella se destaca que la etapa de la primera infancia es especialmente importante, porque es el período de mayor plasticidad, donde se configura la arquitectura cerebral. En este sentido, la educación posee un rol crucial y más aún, los educadores, pues son quienes poseen la responsabilidad de modelar y generar situaciones de aprendizaje enriquecidas, que favorezcan la modificabilidad cognitiva. Así, las implicancias de promover las funciones ejecutivas a temprana edad- específicamente los sub-componentes referidos a planificación, inhibición, memoria de trabajo, iniciativa, orden, control emocional, monitoreo y cambio- dicen relación con dos grandes ejes centrales, siendo el primero de ellos, el ámbito académico, donde las funciones ejecutivas constituyen un buen predictor

para el aprendizaje de las habilidades instrumentales; y en segundo lugar, el desarrollo socioemocional, ya que el trabajo de las funciones ejecutivas, favorece la regulación del comportamiento y las emociones, contribuyendo al mantenimiento de mejores relaciones interpersonales. A su vez, lo anterior se traduce en una mayor estabilidad laboral y marital, junto con la adopción de una actitud más positiva ante la vida.

En lo referido al análisis de la situación actual de la Educación Parvularia en Chile, en cuanto al análisis cuantitativo, es posible determinar que en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena - específicamente en los aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas del Segundo Ciclo - se incorpora de manera explícita, en un nivel incipiente, el trabajo de las funciones ejecutivas, representado en un 18% y 12% respectivamente. Cabe señalar, que a partir de lo anterior, en los aprendizajes esperados, se encuentra una mayor concentración del trabajo de las funciones ejecutivas, referidas a planificación e iniciativa, mientras que en las orientaciones pedagógicas, se observa una mayor frecuencia de las funciones ejecutivas de planificación, iniciativa y orden.

Además, se establece que el ámbito de experiencias para el aprendizaje que presenta una mayor concentración de funciones ejecutivas, es el de “Formación personal y social”, donde específicamente, se evidencia que el núcleo de aprendizaje “Autonomía”, es el que posee un mayor porcentaje de aparición de las mismas. Esto, coincide con lo expuesto por los expertos en el área de la Educación Parvularia, quienes destacan la importancia de dicho ámbito, en el sentido que es considerado como el promotor de todos los aprendizajes de los niños y niñas, ya que constituye el eje articulador de los demás, puesto que dice relación con el fortalecimiento de un sujeto, capaz de tomar decisiones oportunas, responsables y autónomas, evaluando las consecuencias de las mismas.

Así también, en función de los hallazgos cualitativos, provenientes de la opinión de los expertos en el área de Educación Parvularia, alude a que, si bien, poseen un conocimiento implícito respecto del concepto “funciones ejecutivas”, carecen de un dominio profundo a nivel teórico y práctico de dicho planteamiento. Asimismo, se constata que vinculan el desarrollo de las funciones ejecutivas, con los fundamentos y postulados de algunos

modelos curriculares, tales como los propuestos por María Montessori (Currículum Montessori) y David Weikart (Currículum Highscope), los cuales incorporan el trabajo de algunas funciones ejecutivas, siendo las más mencionadas, la planificación e iniciativa. Sin embargo, dada la amplitud y flexibilidad del currículum nacional para admitir diversas formas en su realización, es que no necesariamente dichas modalidades curriculares son consideradas por las instituciones que imparten este nivel educativo en Chile, lo que implica que no todos los niños y niñas del país, tienen la posibilidad de desarrollar oportunamente – en una institución educativa – las funciones ejecutivas.

En este sentido, los expertos en el área de Educación Parvularia, reconocen las consecuencias respecto del desarrollo de las funciones ejecutivas en la primera infancia, por consiguiente, tomando en cuenta las implicancias positivas que conlleva la adecuada estimulación de las mismas, es importante explicitar aún más en el currículum nacional su incorporación en la formación de los niños y niñas de Educación Parvularia en Chile, lo que podría modificar el panorama actual, en el que se visualizan individuos que manifiestan pasividad en el actuar, dificultades para tomar decisiones y una inestabilidad en la configuración de la identidad.

Los expertos en el área de Educación Parvularia, reconocen la existencia de ciertas barreras, referidas principalmente a la hiperescolarización y las metodologías utilizadas en el nivel de Educación Parvularia, las cuales limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de los niños y niñas. Lo anterior, actúa en desmedro de la concepción original de la Educación Parvularia en Chile, puesto que en sus inicios, esta promovía la formación de un párvulo activo, propositivo y autónomo en su pensar, sentir y actuar. A partir de ello, se releva la necesidad crítica y urgente, de mejorar la calidad de la Educación Parvularia en Chile, recuperando el juego como un facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, respetando así la etapa de desarrollo de los niños y niñas.

Asimismo, los expertos en el área de Educación Parvularia, en cuanto a las políticas públicas - específicamente las Bases Curriculares de la Educación Parvularia - exponen valoraciones positivas respecto a la amplitud y flexibilidad de las mismas para adaptarse a

los distintos contextos, como también en relación a la solidez de los principios y fundamentos que las sustentan. No obstante, a pesar de lo pre-establecido en el currículo nacional, esto no asegura la calidad de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con todo lo anterior, a partir del contraste de los datos obtenidos, se constata que existe una dicotomía entre la evidencia documental - postulados teóricos y entrevistas - y los hallazgos cuantitativos, puesto que en los primeros, se destaca la relevancia del trabajo de las funciones ejecutivas desde temprana edad en Educación Parvularia; sin embargo, en los segundos, se observa que la concentración de las mismas - en los aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas del Segundo Ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia - es incipiente. En este sentido, debido al bajo nivel de explicitación de las funciones ejecutivas tanto en los objetivos de aprendizaje, como en las orientaciones pedagógicas, a pesar de la importancia de estas, declarada por la literatura internacional y los expertos en el área de la Educación Parvularia, se interpreta la existencia de un escaso trabajo y promoción de las mismas en el Segundo Ciclo del nivel de Educación Parvularia.

A raíz de lo expuesto, se determinan los ejes centrales de las orientaciones psicopedagógicas generales, con el fin de contribuir preliminarmente a la incorporación explícita del trabajo de las funciones ejecutivas en el Segundo Ciclo de Educación Parvularia, avanzando así en la implementación de estrategias que fomenten el desarrollo integral de los niños y niñas.

5.1 Proyecciones de la investigación.

A raíz de los hallazgos, el análisis y las conclusiones procedentes de esta investigación, surge un cuerpo de orientaciones generales, que pretenden complementar el proceso de formación integral de los niños y niñas a cargo de los profesionales que se desempeñan actualmente en el área de la educación parvularia, en cuanto a generar oportunidades de aprendizaje que incorporen el trabajo de las funciones ejecutivas. En este sentido, debido a

los beneficios que conlleva la estimulación de las funciones ejecutivas en la primera infancia – respaldados por la evidencia científica – es que sería de suma relevancia profundizar las investigaciones en esta línea, de manera tal que progresivamente se reconozca su importancia, pudiendo llegar a formar parte de las políticas públicas que rigen la educación en Chile o que a partir de estudios posteriores se genere un cuerpo de orientaciones más específicas. De esta forma, se plantean las siguientes proyecciones, con el fin de que a futuro emerjan nuevos focos de investigación, que permitan enriquecer las actuales oportunidades de aprendizaje, en beneficio de mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas en Chile.

En consonancia con lo anterior, resultaría importante extender este estudio a los demás niveles que conforman el sistema educativo actual, con el fin de evaluar la necesidad de introducir orientaciones curriculares y pedagógicas concretas, que permitan incluir este planteamiento teórico, para otorgar una formación más integral a los niños, niñas y jóvenes, más aún considerando que hoy en día los aprendices se caracterizan por presentar un bajo nivel de autoconocimiento, ser poco estratégicos y pasivos en su pensar, sentir y actuar.

Por consiguiente, sería necesario llevar a cabo una revisión de las mallas curriculares de las instituciones que imparten las carreras de pedagogía, con el propósito de nutrir la formación de formadores, a partir de los nuevos aportes provenientes de las investigaciones realizadas - en las últimas décadas - por la disciplina de las neurociencias, específicamente lo referido a las funciones ejecutivas. Lo anterior, dice relación con la posibilidad de mejorar principalmente la calidad de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro del aula durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, es de mencionar, que en futuras oportunidades se podría redefinir el trabajo multidisciplinario entre profesionales de la Educación Parvularia y la Educación Especial, de manera tal que se puedan especificar los roles de dichas áreas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los niños, niñas y jóvenes del país.

Finalmente, resulta esencial proyectar estudios que consideren a la familia, ya que constituye un agente fundamental en la educación de los aprendices, con el objetivo de que, tanto ésta, como los centros educativos, compartan un mismo concepto de educación, donde uno de sus fines, sea formar a personas capaces de autodirigirse y autorregularse, propiciando la toma de sus propias decisiones de manera consciente, responsable e informada, dentro del contexto sociocultural de cual son partícipes.

5.2 Limitaciones de la investigación.

Con respecto a la investigación realizada, es posible identificar a modo de limitaciones de acuerdo a los hallazgos cualitativos, los siguientes factores. En primer lugar, la reducida cantidad de estudios e información referida a las funciones ejecutivas a nivel nacional y específicamente en relación al rango etario de la primera infancia, lo cual influyó en que la información obtenida, haya sido extraída en su mayoría de estudios internacionales. Por consiguiente, la investigación expone un estado del arte de la incorporación de las funciones ejecutivas, específicamente en el nivel de Educación Parvularia, con algunas evidencias de las consecuencias positivas que su estimulación puede generar a futuro, por lo cual resulta importante que esta temática sea profundizada en estudios posteriores, ampliándose a todos los niveles educativos. Asimismo, otra limitación, dice relación con el utilizar como único instrumento de análisis de la incorporación de las funciones ejecutivas, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, por lo cual la investigación excluye otros programas o documentos que puedan complementar la implementación de éstas.

En segundo lugar, se puede mencionar que la mayoría de las entrevistadas, corresponden a profesionales del área de la Educación Parvularia que fueron partícipes en la elaboración de la Bases Curriculares de Educación Parvularia (2001), lo cual constituye una limitación en cuanto a la mirada crítica y aspectos negativos identificados en las mismas. Dado lo anterior, habría sido interesante considerar a profesionales del ámbito educativo especialistas en otras temáticas o vinculados a diferentes campos o contextos, lo que posiblemente habría arrojado otro tipo de hallazgos.

En tercer lugar, cabe señalar, que la mayoría de las entrevistadas residen actualmente en la ciudad de Santiago, capital de Chile, lo cual implica que poseen una mirada más centralizada de la información, puesto que dicha región, constituye un eje económico, social y educacional. En relación a este último aspecto, se toman muchas decisiones político-administrativas, las que a menudo responden más a criterios político-económicos, ya que influyen diferentes factores como los recursos con que se cuenta, la mayor concentración de población y profesionales, la presencia de Ministerios – entre ellos el de Educación – como órganos normativos y supervisores, que se distribuyen por la transferencia de tareas y de responsabilidades, pero no así las autoridades a sus representaciones regionales, entre otros. Por lo tanto, poseen mayor y más rápido acceso a la información emitida por los organismos del Estado, los que les permite hacer un uso mayoritario de los bienes y servicios que este presta, lo que limita la variedad de perspectivas respecto a una misma temática.

En cuarto lugar, se puede aludir a que ninguna de las participantes, actualmente, ejerce trabajo a diario en aula en los niveles de Educación Parvularia, por lo que la incorporación en el estudio, de educador/as de párvulos/as que se desempeñan hoy en día dentro de establecimientos que forman niños y niñas, podría haber generado aportes interesantes en relación a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo actualmente y que se vinculan explícita o implícitamente a la estimulación de las funciones ejecutivas.

Finalmente, es de mencionar que del total de las personas convocadas para ser entrevistadas, algunas de ellas no pudieron participar del proceso debido a su gran repertorio de actividades, lo cual generó una disminución en la diversidad de opiniones e interpretaciones arrojadas en los hallazgos cualitativos.

CAPÍTULO 6 BIBLIOGRAFÍA.

- Abad, S., Brusasca, M. & Labiano, L. (2009). Neuropsicología infantil y educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *11*(1), 199-216.
- Aguilera, E. & Ostrosky, F. (2013). Componentes del temperamento y su relación con funciones ejecutivas en tareas de inhibición y toma de decisiones en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *13*(1), 15-26. Recuperado de <http://feggylab.mex.tl/imagesnew//7/0/4/8/6/componentes.pdf>
- Aldrich, R. (2013). Neuroscience, education and the evolution of the human brain. *Journal of the History of Education Society*, *42*(3), 396-410. DOI: 10.1080/0046760X.2012.749543
- Alloway, T., Gathercole, S., Adams, A., & Willis, C. (2005). Working memory and other cognitive skills as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*, 417-426. DOI: 10.1348/026151005X26804
- Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). Desarrollo infantil y construcción del mundo social. Colombia, Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Anderson, P., & Reidy, N. (2012). Assessing Executive Functions in Preschoolers. *Neuropsychol Rev*, *22*, 345-360. DOI 10.107/s11065-012-9220-3
- Ansari, D., & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, *10*(4), 146-151. doi:10.1016/j.tics.2006.02.007
- Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Children Development Assessment*, *4*(3), 119-136. doi:10.1080/13638490110091347

- Arán, V., & López, M. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n2/v30n2a08.pdf>
- Arán, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v29n1/v29n1a08.pdf>
- Arango, O., Puerta, I., & Pineda, D. (2008). Estructura factorial de la función ejecutiva desde el dominio conductual. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 4(1), 63-77. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982008000100006&script=sci_arttext
- Araujo, E., Claustre, M., Bonillo, A., & Capdevilla, C. (2014). Executive Function Deficits and Symptoms of Disruptive Behaviour Disorders in Preschool Children. *Univ Psychol*, 13(4), 1267-1277. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-4.efds
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). La convención internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25. Noviembre, 10, 1989.
- Avanza Chile. (2014). Informe de políticas públicas N° 7, “Programa Elige vivir sano”. Santiago de Chile: Autor.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. DOI: 10.1126/science.1736359
- Baddeley, M., Kopelman, D., & Wilson, B. (2003). Handbook of memory disorders. USA: John Wiley & Sons.
- Baltes, P., Reese, H., & Lipsitt, L. (1980). Life-span development psychology Introduction to Research Methods. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Barwise, J. (1992). Situaciones y actitudes. España, Madrid: editorial Visor.

- Benaros, S., Lipina, S., Segretin, S., Hermida, J. & Colombo, J. (2010). Neurociencia y educación hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de Neurología*, 50(3), 179-186.
- Berninger, V., & Corina, D. (1998). Making Cognitive Neuroscience Educationally Relevant: Creating Bidirectional Collaborations Between Educational Psychology and Cognitive Neuroscience. *Educational Psychology Review*, 3(10), 343-354. DOI 10.1023/A:1022197829114
- Best, J., Miller, P., & Jones, L. (2009). Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates. *Developmental Review*, 29,180-200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- Best, J. R. & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81, 1641-60. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01499.
- Bjorklund, D., & Hernández-Blasi, C. (2003). Psicología Evolucionista del Desarrollo: presentación. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 261-265.
- Black, N. & Mullan, B. (2015). An Intervention to Decrease Heavy Episodic Drinking in College Students: The effect of Executive Function Training. *Journal of American College Health*. 63(4), 280-284. doi: 10.1080/07448481.2014.990969
- Braza, P. (1993). El aprendizaje de la socialización en el niño: Aspectos evolutivos. España, Madrid: McGraw-Hill.
- Bryce, D. & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition Learning*, 7, 197-217. DOI 10.1007/s11409-012-9091-2
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1(1), 73-99. Recuperado de <http://www.psicologiaconductual.com/PDFespanol/1993/num1/Relaciones%20entre.pdf>

- Carlson, S. & Wang, T. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489-510 doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.002
- Carreras, M., Braza, F., Braza, P., & Muñoz, J. (2002). Relación entre flexibilidad comportamental de niños en el periodo de educación infantil y su adaptación escolar posterior. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25(4), 515-526
- Caycedo, C., Ascencio, V., & Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. Colombia : Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Cicchetti, D., & Schneider, R. (1984). The Relationship between Affect and Cognition in Maltreated Infants: Quality of Attachment and the Development of Visual Self-Recognition. *Child Development*, 55(2), 648-658. Doi: 10.2307/1129976
- Collete, F., Van der Linden, M., Laureys, S., Delfiore, G., Degueldre, C., Luxen, A., & Salmon, E. (2005). Exploring the Unity and Diversity of the Neural Substrates of Executive Functioning. *Human Brain Mapping*, 25, 409-423. DOI: 10.1002/hbm.20118
- Carlson, S. (2009). Social Origins of Executive Function Development. *New Directions in Child and Adolescent Development*, (123), 87-97. DOI: 10.1002/cd.237
- Carlson, S., & Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032-1053.
- Cartwright, K. (2012). Insights from cognitive neuroscience: the importance of executive function for early Reading development and education. *Early Education and Development*, 23(1), 24-36. DOI: 10.1080/10409289.2011.615025
- Chile Crece Contigo. (2012). Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales. Santiago de Chile: Autor.

- Chile Crece Contigo. (2012). Paternidad activa: Guía para promover la paternidad activa y la corresponsabilidad en el cuidado y crianza de los niños y niñas. Santiago de Chile: Autor.
- Cornish, K., Munir, F., & Wilding, J. (2001). Perfil neuropsicológico y conductual de los déficit de atención en el síndrome X frágil. *Revista de Neurología*, 33(1), 24-29.
- Creswell, J. (2006). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. London: Sage.
- Creswell, J., Hanson, W., Plano, V., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Decreto Supremo N° 170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Gobierno de Chile.
- Decreto n° 115 (2012). Modifica decreto n° 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. Gobierno de Chile.
- Decreto n° 315 (2010). Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. Gobierno de Chile.
- Decreto n° 352 (2003). Reglamento ejercicio de la función docente. Gobierno de Chile.
- Decreto n° 1718 Exento (2011). Establece las fechas en que se deberán cumplir los requisitos de edad de ingreso a la educación básica y media regular y la fecha que se considerará para el ingreso al primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia. Gobierno de Chile.

- Decreto n° 289 (1989). Aprueba Reglamento sobre condiciones sanitarias mínimas de los establecimientos educacionales y deroga el decreto n° 462, de 1983. Gobierno de Chile.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Dewey, J. (1985). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Editorial Paidós.
- Diamond, A. (2002). A model system for studying the role of dopamine in prefrontal cortex during early development in humans. En Johnson y Munakata, Gilmore (Eds.), *Brain Development and Cognition* 466-503. Blackwell Publishers.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. DOI: 10.1126/science.1204529
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y Tolerancias*. España, Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. (1994). *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. España, Bilbao: Editorial Mensajero.
- Duncan, J. (1986). Disorganisation of behaviour after frontal lobe damage. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 271-290. doi:10.1080/02643298608253360
- Duncan, J. (2001). An adaptive coding model of neural function in prefrontal cortex. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 820-829. doi:10.1038/35097557
- Duque, J., Barco, J., & Peláez, F. (2011). Santiago Felipe Ramón y Cajal ¿Padre de la Neurociencia o Pionero de la Ciencia Neural?. *Int. J. Morphol*, 29(4), 1202-1202. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v29n4/art22.pdf>

- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1992). Emotion and its regulation in early development. San Francisco: Jossey- Bass.
- Espy, K., Sheffield, T., Wiebe, S., Clark, C., & Moehr, M. (2010). Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. *Journal of Child Psychiatry, 52*(1), 33-46. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02265.x
- Etchepareborda, M. (2005). Funciones ejecutivas y autismo. *Revista de Neurología, 41*(1), 55-62.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M., Rand, Y., Mintzker, M. & Reimer, M. (1981). Cognitive Modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. *The journal of special education, 15*, 269-287
- Filippetti, A. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(1), 98-113.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science, 15*(9), 573-577. Recuperado de <http://pss.sagepub.com/content/15/9/573.full>
- Flórez-Lázaro, J., Castillo-Preciado, R., & Jiménez-Miramontes, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología, 30*(2), 463-473. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido: México: Siglo XXI editores.
- Foy, J., & Mann, V. (2013). Executive function and early Reading skills. *Read Writ, 26*, 453-472. DOI 10.1007/s11145-012-9376-5.
- Fuller, J., & Glendening, J. (1985). The Neuroeducator: Professional of the Future. *Theory into Practice, 2*(24), 135-137. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1476429>

- Giogia, G., Isquith, P., Guy, S., Kenworthy, L. (2000). Behavior Rating Inventory of Executive Function. U.S.A.: Psychological Assessment Resources.
- Giné, C., Gracia, M., Vilaseca, R., & García-Díe, M. (2006). Repensar la atención temprana: propuestas para un desarrollo futuro. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 297-313.
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19-35. Doi: 10.1007/BF02648057
- Giogia, G., & Isquith, P., (2004). Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 25, 135-158.
- Goldberg, E. (2001), The executive Brain, frontal lobes and the civilized mind. New York: Oxford University Press.
- Goldsmith, H.H; Davidson, R.J (2004) Disambiguating the Components of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 361-365.
- Grinberg, S. (2013). Education, biopolitics and governmentality. Between past and present: the current debate. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 77-98. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012039162013000200005&lng=en&tlng=en.
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/amp/44/2/120/>
- Hoeksma, J., Oosterlaan, J., & Schipper, E. (2004). Emotion Regulation and the Dynamics of Feelings: A Conceptual and Methodological Framework. *Child Development*, 75(2), 354-360.
- Hernández-Blasi, C., & Bjorklund, D. (2001). El desarrollo de la memoria: avances significativos y nuevos desafíos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 233-254.

- Hernández, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichan*, 6(1), 68-77.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74160108>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Herrán, E. (2007). El salto a los tres años en psicomotricidad: observación del comportamiento psicomotor infantil. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 183-196.
- Hidalgo, M., Sánchez, J., & Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *Revista de Educación*, 10, 85-95. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2150/b1548001x.pdf?sequence=1>
- Howard, S., Okely, A., & Ellis, Y. (2015). Evaluation of a differentiation model of preschoolers' executive function. *Frontiers in Psychology*, 6(285), 1-7. DOI 10.3389/fpsyg.2015.00285
- Howe, M., & Courage, M. (1993). On resolving the enigma of infantile amnesia. *Psychological Bulletin*, 113(2), 305-326. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.113.2.305>
- Howe, M., & Courage, M. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104(3), 499-523. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.104.3.499>
- Howe, M. (2003). Memories from the cradle. *Current Directions in Psychological Science*, 12(2), 62-65. Recuperado de <http://cdp.sagepub.com/content/12/2/62.full>
- Hughes, C. (2011). Changes and Challenges in 20 Years of Research Into the Development of Executive Functions. *Infant and Child Development*. (20), 251-271. DOI: 10.1002/icd.736
- Huizinga, M., Dolan, C., & Van der Molen, M. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variables analysis. *Neuropsychologia*, 44, 2017-2030.

- Hurtado, I., & Toro, J. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Venezuela, Caracas: Editorial CEC.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052010000100016
- Instituto Nacional de Estadística. (2005). Infancia y adolescencia en Chile, Censos 1992/2002. Santiago de Chile: Autor.
- Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual-Leone, J. (2003). Development of Mental Attention in Gifted and Mainstream Children: The Role of Mental Capacity, Inhibition, and Speed of processing. *Child Development*, 74(6), 1594-1624.
- Julio, C. (2009). Diversidad Educativa en Educandos del Sistema de Protección Social “Chile Solidario” de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos* 35, (1), 93-115. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052009000100006&script=sci_arttext
- Just, M., & Carpenter, P. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kandel, E., Schwartz, J., & Jessell, T. (1997). Neurociencia y conducta. Madrid: Prentice Hall.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. España, Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Lacunza, A., & Contini, N. (2009) Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?>
- LaFreniere, P. (1996). Cooperation as a conditional strategy among peers: Influence of social ecology and kin relations. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 39-52. Recuperado de <http://jbd.sagepub.com/content/19/1/39.full.pdf+html>

- Lehto, J., Juuärvi, P., Kooistra, L. & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 59-80.
- Ley n° 20.370 (2009). Ley General de Educación. Establece los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media. Gobierno de Chile.
- Ley n° 213 (1967). Ley de Menores. Establece las disposiciones especiales que se establecen para los menores de edad. Gobierno de Chile.
- Ley n° 17.301 (1970). Crea corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles. Gobierno de Chile.
- Ley n° 19.634 (1999). Reforma la Constitución Política de la República, estableciendo el reconocimiento de la educación parvularia. Gobierno de Chile.
- Ley n° 19.864 (2003). Dicta normas sobre la educación parvularia y regulariza instalación de jardines infantiles. Gobierno de Chile.
- Ley n° 20.379 (2009). Crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia “Chile Crece Contigo”. Gobierno de Chile.
- Ley n° 20.710 (2013). Establece un sistema gratuito desde Nivel Medio Menor y la Obligatoriedad de Segundo Nivel de Transición. Gobierno de Chile
- Lezak, M. (1982). The problema of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, *17*, 281-297.
- Lezak M., Howieson, D. y Biegler, E. (2004). *Neuropsychological Assessment*, New York: Oxford Univerversity Press.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, *22*, 511-529. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.005.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lizana-Arce, P., Almagia, A., Simpson, M., Binvignat, O., Henríquez, R., Gómez, M., González, M., & Conejeros, M. (2010). Evaluación de la enseñanza y aprendizaje por parte de estudiantes de un programa de talentos académicos (BETA-PUCV) Frente a un curso de neuroanatomía funcional. *Int. J. Morphol*, 28(4), 1245-1249.
- López, F., & Fuentes-Rebollo, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67(68), 163-185.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209146070.pdf.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. España, Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *ducação Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Luria, A. (1980). *Fundamentos de Neurolingüística*. Barcelona: Toray-Masson.
- Luria, A. (1986). *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre*. México: Fontamara.
- Máiquez, M., Rodríguez, G., & Rodrigo, M. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 403-406.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., & Diaz, C. (2012). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: tránsito de paradigma en la formación profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, 51. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41>

- Marmolejo, F., & Jiménez, A. (2005). La formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*, 23(2), 219-226. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/93/95>.
- Martínez, R., Pérez, M., Peña, A., García, M., & Martínez, R. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 425-435.
- Martínez, E. (2014). Desarrollo psicomotor en educación infantil, Bases para la intervención en la psicomotricidad. España, Madrid: Editorial Universidad de Almería.
- Martín, J., Máiquez, M., Rodrigo, M., Correa, A., & Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa “Apoyo personal y familiar” para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 437-445.
- Marqués, M., & Osses, S. (2014). Neurociencia y educación: una nueva dimensión en el proceso educativo. *Revista Médica Chile*, 142, 805-806.
- Maxwell, B., & Racine, E. (2012). The Ethics of Neuroeducation: Research, Practice and Policy. *Neuroethics*, 5, 101-103. DOI 10.1007/s12152-012-9156-6.
- McClelland, M., & Clairse, C. (2012). Self-Regulation Early Childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- Miller, E. (2000). The prefrontal cortex and cognitive control. *Nature Reviews Neuroscience*, 1, 59-65.
- Ministerio de Educación. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile: Autor.

- Ministerio de Educación. (2002). Centros Pilotos Primera Experiencia de Implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2007). Guía de apoyo técnico- pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia, guía introductoria respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2008). Guía de apoyo técnico pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia, guía introductoria respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Salud. (2008). Manual para el apoyo y seguimiento del desarrollo psicosocial de los niños y niñas de 0 a 6 años. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2009). Leamos juntos, orientaciones para fomentar la lectura en familia. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2009). Leer y aprender juntos, Biblioteca de aula 1° y 2° Nivel de Transición. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2010). Buenas ideas post-emergencia: Guías para la contención emocional, prevención y autocuidado. Guía del equipo directivo. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2010). Buenas ideas post-emergencia: Guías para la contención emocional, prevención y autocuidado. Guía para docentes. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2010). Buenas ideas post-emergencia: Guías para la contención emocional, prevención y autocuidado. Guía para la familia, Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2010). Plan Nacional de Fomento a la Lectura, Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Salud. (2010). Guía para la Promoción del Desarrollo Infantil en la Gestión Local. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Cuadernillo de orientaciones pedagógicas: Núcleos de aprendizaje, Autonomía. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Programa: Manolo y Margarita, aprenden con sus familias. Presentación del programa. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Programa: Manolo y Margarita, aprenden con sus familias. Taller: Conociéndonos como grupo y conociendo el programa. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Programa: Manolo y Margarita, aprenden con sus familias. Taller: Tienen una vida activa y saludable. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Programa: Manolo y Margarita, aprenden con sus familias. Taller: Enriquecen su lenguaje. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Programa: Manolo y Margarita, aprenden con sus familias. Taller: Fortalecen su autoestima. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2011). Programa: Manolo y Margarita, aprenden con sus familias. Taller: Son autónomos y sociables. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2012). Orientaciones técnicas: Equipos Directivos. Santiago de Chile: Autor.

- Ministerio de Educación. (2012). Orientaciones técnicas: Sostenedores, Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2012). Orientaciones técnicas: Equipo de aula, Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). Primera reunión, iniciando el año escolar: Orientaciones para el desarrollo de reuniones técnicas. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). Segunda reunión, preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: Orientaciones para el desarrollo de reuniones técnicas. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). Política de seguridad escolar y parvularia. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2014). Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural. Santiago de Chile: autor.
- Ministerio de Educación (2013). Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Santiago de Chile: Autor.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., & Howerter, A. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734.
- Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. México: Diana.
- Morales, B., Rozas, C., Pancetti, F., & Kirkwood, A. (2003). Períodos críticos de plasticidad cortical. *Revista de Neurología*, 37 (8), 739-743. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Carlos_Rozas/publication/9029433_Critical_period_of_cortical_plasticity/links/00b49517d553dda75c000000.pdf

- Moreno, M., & Cubero, R. (1994). *Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares*. España, Madrid: Alianza Psicología.
- Moreno, M. (1999). *Desarrollo y conducta social de los 2 a 6 años*. España, Madrid: Alianza Editorial.
- Murillo, J. & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 97-120.
- Naito, M., & Miura, H. (2001). Japanese children's numerical competencies: Age and school-related influences on the development of number concepts and addition skills. *Developmental Psychology*, 37(2), 217-230. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/dev/37/2/217/>
- Nayfeld, I., Fuccillo, J. & Greenfield, D. (2013). Executive functions in early learning: extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, 81-88 <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.011>
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 47, 7-14. Recuperado de <http://pss.sagepub.com/content/4/1/7.full.pdf+html>.
- Nelson, K. (2005). Evolution and development of human memory systems. In B.J. Ellis & D. F. Bjorklund *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 319-345). New York: Guilford.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Diagnóstico de la educación parvularia: Estudio de cincuenta centros de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial de Jomtien.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación Para Todos: Cumplimiento de nuestros compromisos colectivos. Foro Mundial de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). Políticas públicas para la infancia. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura. (2004). Temario abierto sobre de Educación Inclusiva. Santiago de Chile: Autor.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Gil, R. (1996). Valores y educación. España, Barcelona: Ariel.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia. México: McGrawHill.
- Papazian, O., Alfonso, I., & Luzondo, R. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Rev Neurol*, 42(3), 45-50. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000155&pid=S0120-8748201100020000200024&lng=en.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Pennington, B., Welsh, M., Ozonoff, S., Rouse, B. & McCabe, E. (1990). Neuropsychology of early-treated. *Child Development*, 6(61), 1697-1713. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1130832>.
- Pérez-Echeverría, M., & Scheuer, N. (2005). Desde el sentido numérico al número con sentido. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 393-407.
- Peralta, M. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a02.pdf>

- Peralta, M. (2012). Políticas públicas para la Educación Parvularia: Pocos consensos; muchos disensos necesarios de despejar. *Estudios Sociales*, 120, 261-280.
- Perpiña, S., Lázaro-García, L., Calda-Salhi, G., & Boget Lluiciá, T. (2002). Aspectos neuropsicológicos del trastorno obsesivo-compulsivo. *Revista de Neurología*, 35(10), 959-963.
- Piaget, J. (1974). El criterio moral en el niño. España, Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. En W. Overton & J. McCarthy (Eds.), *Knowledge and development* (pp. 17-42). New York, Springer US.
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30(8), 764-768.
- Pistoia, M., Abad-Mas, L., & Etchepareborda, M. (2004) Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 38(1), 149-155.
- Prats-Viñas, J. (2007). A favor de la detección precoz e intervencionismo moderado: ¿hasta qué punto es efectiva la estimulación temprana?. *Revista de Neurología*, 44(3), 35-37. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/44S03/xS03S035.pdf>
- Pritchard, A., Koriakin, T., Jacobson, L., & Mahone, M. (2014). Incremental validity of neuropsychological assessment in the identification and treatment of youth with ADHD. *The Clinical Neuropsychologist*, 28(1), 26-48 DOI: 10.1080/13854046.2013.863978
- Puebla, R., & Talma, M. (2011). Educación y neurociencias, la conexión que hace falta. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 379-388. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200023&script=sci_arttext
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.) Madrid, España: Autor.

- Reveco, O. (2012). La Atención Educativa a los párvulos en Chile hoy: Reflexiones desde el conocimiento científico existente. *Estudios Sociales*, 120, 223-259.
- Romine, C., & Reynolds, C. (2005). A model of the development of frontal lobe functioning: findings from a meta-analysis. *Applied Neuro-psychology*, 12, 190-201.
- Rigal, R. (2006). Educación Motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria. España, Barcelona: Publicaciones INDE.
- Roth, R., Lance, C., Isquith, P., Fischer, A., & Giancola, P. (2013). Confirmatory Factor Analysis of the behavior rating inventory of executive function-adult versión in healthy adults and application to attention-deficit/hyperactivity Disorder. *Oxford University Press*, 28, 425-434. doi:10.1093/arclin/act031
- Ruggieri, V. (2006). Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo. *Revista de Neurología*, 42(3), 51-56.
- Rushton, S. (2011). Neuroscience, Early Childhood Education and Play: We are Doing it Right!. *Early Childhood Educ J*, 39, 89-94. DOI 10.1007/s10643-011-0447-z
- Rushton, S., Juola, A., & Larkin, E. (2010). Neuroscience, Play and Early Childhood Education: Connections, Implications and Assessment. *Early Childhood Educ J*, 37, 351-361. DOI 10.1007/s10643-009-0359-3
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia?. *Estudios Pedagógicos (Valdibia)*, (29), 155-171. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011 .
- Saldaña, E. (2001). La dimensión moral de la educación: estrategias para la formación del juicio y del comportamiento moral. España, Sevilla [s.n].
- San Miguel, J. (2012). Contextos Sociales y Familiares de la Educación de niños y niñas desde el nacimiento a los seis años. *Estudios Sociales*, 120, 261-280.

- Sastre, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(2), 143-151.
- Schweinhart, L. Weikart, D., & Larner, M. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(1), 15-45.
- Schweinhart, L., & Weikart, D. (1997). The High/Scope Preschool Curriculum Comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Shah, P., & Miyake, A (1996). The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125, 4-27.
- Sharples, J., & Kelley, P. (2014). Introduction to Learning, Media and Technology neuroscience and education special edition. *Learning, Media and Technology*, 40(2), 127-130. DOI: 10.1080/17439884.2015.999339.
- Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Read Writ*, 27, 749-768. DOI 10.1007/s11145-013-9470-3
- Siegler, R., & Stern, E. (1998). Conscious and unconscious strategy discoveries: A microgenetic analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(4), 377-397. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1998-11111-003>
- Sinclair, A. (2005). La matemática y la imitación entre el año y los tres años de edad. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 377-392.
- Slachevsky, A., Pérez, C., Silva, J., Orellana, G., Prenafeta, M., Alegría, P., & Peña, M. (2005). Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: Modelos explicativos y métodos de evaluación. *Revista Chil Neuro-Psiquiat*, 43(2), 109-121.
- Smith, P. (2003). Evolutionary developmental psychology and socio-emotional development. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 309-324.

- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 44-50.
- Stake, R. (2005). Investigación con estudio de casos. España: Ediciones Morata.
- Stelzer, F., Cervigni, M., & Martino, P. (2011). Bases neurales del desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia y adolescencia una revisión. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 5(3), 176-184.
- Stuss, D., & Alexander, M. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63, 289-298.
- Sylwester, R. (1995). A celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thibaut, J., French, R., & Vezneva, M. (2010). Cognitive load and executive functions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 1-19.
- Thorell, L., Veleiro, A., Siu, A., & Mohammadi, H. (2013). Examining the relation between ratings of executive functioning and academic achievement: findings from a cross-cultural study. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 19(6), 630-638. DOI: 10.1080/09297049.2012.72779
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. doi:10.7764/PEL.50.1.2013.4
- Trianes, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (1997). Competencia social, su educación y tratamiento. España, Madrid: Pirámide.
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, A., Escofet, G., Fairstein, J.A., Fernández, J., González, B., Gros, F.,...Tort,I.(2005). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Editorial Graó.

- Trujillo, N. & Pineda, D. (2008). Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos del Comportamiento del Niño y del Adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 77-94.
- Twardosz, S. (2012). Effects of Experience on the Brain: The Role of Neuroscience in Early Development and Education. *Early Education and Development*, 23(1), 96-119. DOI: 10.1080/10409289.2011.613735.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1995). Ethics and Neurosciences. Paris, Francia: Autor.
- Valdés, J., & Torrealba, F. (2006). La corteza prefrontal medial controla el alerta conductual y vegetativo. Implicancias en desórdenes de la conducta. *Revista Chil Neuro-Psiquiat*, 44(3), 195-204.
- Vayas, R., & Carrera, L. (2012). Disfunción ejecutiva. Síntomas y relevancia de su detección desde Atención Primaria. *Revista Clínica Médica Familiar*, 5(3), 191-197. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1699-695X2012000300007&script=sci_arttext.
- Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Villanueva, L., Isert, E., & Martínez, R. (1998). El papel de la edad y del sexo del niño en las interacciones con los iguales. España, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Wallon, H. (1980). Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil. España, Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1985). La vida mental. España, Barcelona: Crítica.
- Weiland, C., Barata, M. & Yoshikawa, H. (2014). The co-occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool-aged children: A look at the direction

- of the developmental pathways. *Infant and Child Development*, 23,4-21. DOI: 10.1002/icd.1829
- Wittrock, M. (1998). Comment on "The Educational Relevance of Research in Cognitive Neuroscience. *Educational Psychology Review*, 4(10), 427-429. DOI 10.1023/A:1022845502805
- Yescas, R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 339-354. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a16.pdf>
- Zelazo, P., & Frye, D. (1997). Cognitive complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. *Language structure discourse, and the access to consciousness*, 12, 113-153.
- Zelazo, P., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford, UK: Blackwell.
- Zelazo, P., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (3), Serial No. 274.
- Zhou, Q., Chen, S., & Main, A. (2012). Commonalities and Differences in the resresearch on children's effortful control and executive function: a call for an integrated model of self-regulation. *Child development perspectives*, 6(2), 112-121.

CAPÍTULO 7 ANEXOS

7.1 Entrevista Semi-estructurada

A continuación se presenta la guía de los tópicos, preguntas y principales temáticas de interés de las entrevistas realizadas a agentes relevantes de la educación parvularia:

TÓPICO	PREGUNTAS	PRINCIPALES SUBTEMAS DE INTERÉS
Bases Curriculares de la Educación Parvularia.	Desde su consideración, ¿Qué opinión tiene sobre las Bases Curriculares? ¿Las Bases Curriculares se corresponden con los ámbitos de experiencia para el aprendizaje prioritarios a trabajar con los niños y niñas en la Educación Parvularia? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Agregaría usted otras áreas a trabajar? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿A qué necesidades responderían dichas áreas?	<ul style="list-style-type: none"> - Correspondencia entre las necesidades actuales y las Bases Curriculares. - Áreas que integraría en las Bases Curriculares. - Qué aspectos mejoraría de las bases curriculares.
Prioridades actuales de la Educación Parvularia en Chile.	Desde su perspectiva ¿Cuáles son actualmente las prioridades de la Educación Parvularia en Chile? ¿Cuáles son las áreas de desarrollo prioritarias a trabajar a nivel educativo con los niños y niñas en la Educación Parvularia? ¿Por qué? ¿A qué necesidades responden esas	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de desarrollo que considera relevantes de potenciar en los niños que cursan NT1 y NT2. - Respuesta a las actuales necesidades sociales nacionales, tales como: prevención de bullying,

	áreas prioritarias a trabajar?	violencia, etc.
Reforma nacional en Educación Parvularia.	<p>En relación a las Bases Curriculares ¿Cuáles son los cambios que busca realizar la reforma en ellas? A su juicio ¿Cuáles son los cambios más importantes que trae consigo la reforma educacional en Educación Parvularia para la formación integral de los párvulos? ¿Por qué? ¿Integraría más aspectos en la reforma educacional en Educación Parvularia para lograr la formación integral de los párvulos? ¿Qué integraría? ¿Por qué?</p> <p>Desde su perspectiva ¿Cómo vincula lo que se propone en la reforma educacional y las necesidades actuales de los niños y niñas que cursan los niveles de transición 1 y 2?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Principales cambios que busca generar la reforma educacional en la Educación Parvularia. - A qué necesidades responden los cambios en Educación Parvularia. - Aspectos que considera para lograr la formación integral de los párvulos.
Neurociencias en Educación Parvularia.	<p>A partir de la reforma que se está realizando y de la importancia actual que se le está otorgando a la neurociencia, ¿Cree que ésta es relevante para la Educación Parvularia? ¿En qué aspectos? Desde su perspectiva ¿Qué nivel de importancia le otorga al trabajo en lo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de la plasticidad cerebral para el trabajo en Educación Parvularia. - Cómo se considera la plasticidad cerebral en las Políticas Públicas Nacionales.

	<p>referido a la plasticidad cerebral que poseen los niños y niñas de los niveles de transición 1 y 2? ¿Por qué? ¿Cómo lo trabajan? ¿Cómo se refleja esto en las políticas públicas nacionales?</p> <p>De acuerdo a su opinión, ¿Qué consecuencias cree usted que trae consigo el considerar la plasticidad cerebral en el trabajo con los niños y niñas de los niveles de transición 1 y 2?</p>	
<p>Funciones ejecutivas en Educación Parvularia.</p>	<p>Considerando lo hablado sobre la neurociencia y que el postulado teórico referido al funcionamiento ejecutivo es fundamental para la solución de situaciones problemáticas, ¿Qué nivel de importancia otorga usted a la formación en la solución de situaciones problemáticas en la vida cotidiana? ¿Cómo vincula usted lo que se trabaja a nivel educativo en Educación Parvularia con este postulado teórico? ¿Cómo cree que la Educación Parvularia trabaja con la formación de los niños y niñas para la solución de situaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se trabaja desde la Educación Parvularia - Qué orientaciones existen en la Educación Parvularia. - Nivel de importancia del trabajo de funcionamiento ejecutivo en el área de la Educación Parvularia y por qué otorga ese nivel de importancia. - Qué opina en relación a las consecuencias del trabajo del funcionamiento ejecutivo al interior de las aulas de EPA. - Qué orientaciones facilita el Ministerio de Educación en

	<p>problemáticas en la vida cotidiana? ¿Qué consecuencias cree usted que tiene el trabajo en esta temática?</p>	<p>relación al FE.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo se intenciona en la Educación Parvularia el funcionamiento ejecutivo.
<p>Rol de la Educación Especial en la Educación Parvularia.</p>	<p>Considerando lo conversado, desde su perspectiva, ¿Qué relación visualiza usted entre la educación especial y la educación parvularia? ¿Cómo las vincula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se relaciona la disciplina referida a la educación diferencial con la Educación Parvularia. - Trabajo colaborativo entre Educación Parvularia y la educación diferencial. - Cómo la educación diferencial podría fortalecer el trabajo que realizan las educadoras de párvulo. - Con qué lineamientos además del trabajo en necesidades educativas especiales cree que aporta la educación diferencial a la Educación Parvularia - Qué conoce respecto a experiencias en las cuales se haya incorporado la labor de la educación diferencial a la labor de la Educación Parvularia.

7.2 Lista de cotejo

La siguiente lista de cotejo fue aplicada tanto a las orientaciones pedagógicas, como aprendizajes esperados, relativos a cada uno de los núcleos de aprendizajes del segundo ciclo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Los criterios utilizados fueron los siguientes:

1. Presencia: Se considera que un objetivo de aprendizaje u orientación pedagógica, posee la presencia de una de las funciones ejecutivas, cuando expresa de manera clara y determinadamente el nombre del subcomponente de la función ejecutiva o alude directamente a la definición de la misma.

2. Ausencia: Se considera que un objetivo de aprendizaje u orientación pedagógica, presenta una ausencia de las funciones ejecutivas, cuando no se alude de manera clara y determinante al nombre o definición del subcomponente de la función ejecutiva.

Para determinar las definiciones de los subcomponentes de las funciones ejecutivas, se utilizó como eje central la obra Behavior Rating Inventory of Executive Function (Gioia et al., 2000). Así también se utilizaron referentes teóricos que ratificaran lo expuesto en dicha obra (Anderson & Reidy, 2012; Arán Filippetti 2011; Arán Filippetti & López 2013; Bausela, 2010; Flórez-Lázaro et al., 2014; Gioia et al., 2000; Lezak, 1982; Lezak et al., 2004; Lieberman et al., 2007; Pistoia et al., 2004; Pritchard et al., 2014; Roth et al., 2013; Sastre & Riba, 2006; Shelley & Schwarts, 2014; Soprano, 2003; Thorell et al., 2013; Trujillo & Pineda, 2008; Verdejo-García & Bechara, 2010).

A continuación, se presenta la tabla de definiciones, características y manifestaciones clínicas de cada uno de los subcomponentes de las funciones ejecutivas.

Función Ejecutiva	Definición y Características	Manifestaciones Clínicas
Planificación.	Anticipar eventos futuros; proponer metas; desarrollar los pasos a seguir para alcanzar los objetivos propuestos; llevar a cabo las metas de forma sistemática; comprender y comunicar las ideas principales.	Dificultades para establecer los pasos a seguir para lograr la meta propuesta.
Iniciativa.	Comenzar una tarea o actividad; generar ideas de forma independiente.	Poseen interés en ser exitosos, sin embargo, les dificulta comenzar las tareas, debido al desinterés en las mismas. En este sentido, necesitan varios avisos para volver a la tarea.
Inhibición.	Controlar los impulsos, detener apropiadamente el propio comportamiento en el momento adecuado.	Fracasan en “pensar antes de actuar”, lo que conlleva un comportamiento desinhibido e impulsivo. Además presentan altos niveles de actividad física, respuestas físicas inapropiadas hacia los demás, una tendencia a interrumpir actividades grupales y falta de autocuidado.
Monitoreo.	Chequear el trabajo, evaluar el rendimiento durante o al finalizar una tarea para asegurar de cumplir el objetivo; darse cuenta del efecto que causa el propio comportamiento en otros.	Realizan el trabajo en forma apresurada, cometiendo errores que no consideran. Así también, fracasan al chequear su trabajo.

<p>Memoria de trabajo.</p>	<p>Mantiene la información en la mente con el propósito de completar una tarea; quedarse en una actividad.</p>	<p>Dificultades para llevar a cabo tareas que requieren manipulación mental, por lo cual presentan problemas para recordar cosas, pierden el rumbo del objetivo, olvidan encargos, olvidan las reglas de tareas específicas y requieren apoyo gráfico para realizar cálculos mentales. En consecuencia, requieren refuerzo constante de la información.</p>
<p>Organización de los materiales.</p>	<p>Mantener ordenado los espacios de trabajo, de juego y los materiales que se utilizarán.</p>	<p>Dificultades para organizar y mantener tanto la limpieza, como el orden de sus pertenencias, por lo que no tienen sus materiales disponibles para ser utilizados, lo que trae como consecuencia un trabajo poco eficiente.</p>
<p>Cambio.</p>	<p>Moverse libremente desde una situación, actividad o aspecto de un problema a otra situación a medida que la situación lo amerite; transición; resolver problemas con flexibilidad.</p>	<p>Son rígidos e inflexibles, por lo que necesitan rutinas consistentes. Lo anterior, incide negativamente en la habilidad para resolver problemas.</p>
<p>Control emocional.</p>	<p>Modular las respuestas emocionales apropiadamente.</p>	<p>Labilidad y explosión emocional, por lo que sobre reaccionan ante situaciones menores. Así también, lloran fácilmente o se ríen histéricamente con una escasa provocación.</p>