

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

ESCUELA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA



¿Cómo aprenden los párvulos?: Ciclo de reflexión en la formación docente inicial del Educador de Párvulos

Camila Campusano Muñoz

Fernanda Delgado Vivanco

Melisa Tabilo Ligueño

Paola Travi Pinto

Josefa Troncoso López

Macarena Villarreal Díaz

Guía de Tesis: Dra. Tatiana Goldrine Godoy

Fecha: miércoles 10 de diciembre de 2014.

INDICE

	Página
RESUMEN.....	Pág. 4
INTRODUCCIÓN.....	Pág. 5-6
Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	Pág. 7- 13
1.- Reflexiones que motivaron este estudio.....	Pág. 7- 9
1.1.- Justificación y Relevancia.....	Pág. 9 - 11
1.2.- Preguntas y Objetivos de la Investigación.....	Pág. 12- 13
1.2.1.- Pregunta de Investigación.....	Pág. 12
1.2.2.- Objetivo General.....	Pág. 12
1.2.3.- Objetivos Específicos.....	Pág. 12-13
Capítulo II: MARCO REFERENCIAL.....	Pág. 14- 28
2.- Calidad en Educación Parvularia.....	Pág. 14-16
2.1.- Prácticas Educativas: buenas prácticas en Educación Parvularia.....	Pág. 16-23
2.2.- Docente como investigador.....	Pág. 24-25
2.3.- Documentación Pedagógica.....	Pág. 26
2.4.- Ciclo de reflexión	Pág. 27-28

Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO.....	Pág. 29– 37
3.- Enfoque de Investigación.....	Pág. 29-31
3.1.- Tipo de Investigación.....	Pág. 31
3.2.- Participantes y características del centro educativo.....	Pág. 32
3.3.- Instrumentos de investigación.....	Pág. 33-35
3.4.- Proceso de recolección de datos.....	Pág. 35-37
3.5.- Procesos de análisis de datos.....	Pág. 37
Capítulo IV: HALLAZGOS.....	Pág. 38-93
4.- Descripción general de las etapas de ciclo reflexión.....	Pág. 38
4.1.- Primer ciclo de la investigación acción.....	Pág. 38
4.1.1.- Hallazgos primer ciclo de la investigación acción.....	Pág. 42-63
4.2.- Segundo ciclo de la investigación acción	Pág. 64
4.2.1.- hallazgos segundo ciclo de investigación acción.....	Pág. 65-93
Capítulo V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	Pág. 94-102
Discusión.....	Pág. 94-99
Conclusión.....	Pág. 100-102
BIBLIOGRAFÍA.....	Pág.103-109
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	Pág. 109-111
ANEXOS.....	Pág.112-139

RESUMEN

La presente tesis consiste en la realización de una investigación-acción desarrollada durante la práctica profesional de la carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En trabajo analiza la potencialidad de un Ciclo de reflexión como instrumento de evaluación formativa en la formación práctica de Educadoras de Párvulos. El trabajo corresponde a una propuesta piloto de investigación acción que articula la práctica final con el trabajo de titulación o tesis de pre-grado.

Se visualiza la práctica final como un espacio curricular para la realización de procesos investigativos, a través de una metodología de investigación – acción, que permite la articulación teoría y práctica en la formación docente inicial, a través de procesos de reflexión orientados hacia la mejora.

La metodología a utilizar para llevar a cabo esta investigación- acción, es el Ciclo de reflexión, el cual tiene como etapas la formulación de preguntas, observación y registro, reflexión, análisis y acción docente.

El Ciclo de reflexión, en este caso, tiene como pregunta central ¿ Cómo aprenden los/as niños/as las nociones del pensamiento lógico-matemático?.

A través del Ciclo, se pretende que las tesistas aprendan a darse cuenta de cómo aprenden los niños y las niñas las nociones del pensamiento lógico - matemático, en base a observaciones y exhaustivas reflexiones, con el propósito de efectuar cambios y transformaciones, comprendiendo el proceso de enseñanza – aprendizaje, como un proceso dinámico, que necesita de reformulaciones constantes por parte del educador.

En esta investigación, las estudiantes en práctica profesional asumen un rol de investigadoras que observan y reflexionan sobre sus propias prácticas, a fin de mejorarlas.

INTRODUCCIÓN

La formación docente inicial es criticada por su desvinculación con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el sistema escolar, por la ausencia de ejes articuladores de los saberes que constituyen los programas de formación (Alvarez, Abrahams, Gaete, Galdames, Latorre, Lee y Rojas, 2006), así como también, por una falta de articulación y tensión entre la formación pedagógica y la disciplinar (Geeregat, 2007).

Con el propósito de disminuir la brecha teoría y práctica, el presente trabajo propone una experiencia piloto de articulación entre la Practica Final y el Trabajo de Titulación, a través de la aplicación de un Ciclo de reflexión. La presente tesis corresponde a una sistematización de dicha experiencia. Se espera que los resultados de este piloto contribuyan a retroalimentar el curriculum de la Carrera de Educacion Parvularia de la Escuela de Pedagogia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Por otra parte, la tesis se inserta en el contexto de un proyecto institucional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), denominado Convenio de Desempeño de Formación Inicial de Profesores (UCV1203). Dicho proyecto constituye un Plan de Mejoramiento Institucional de la Formación Docente, que pretende “Lograr un incremento significativo del nivel de las competencias profesionales de los titulados de los programas de formación inicial de profesores, para que impacten en los buenos resultados de aprendizaje de los alumnos del sistema escolar, especialmente en los contextos de mayor vulnerabilidad”.

Dicho proyecto contempla tanto el mejoramiento de la formación de los futuros profesores, así como la actualización del cuerpo docente, renovación curricular e investigación, entre otros. Dentro de las actividades desarrolladas, la carrera de Educación Parvularia fue beneficiada con dos estadías en universidades extranjeras. En Enero y Febrero del año 2014, un grupo de cuatro estudiantes de Educación Parvularia visitaron University of Arizona junto a la profesora Mg. Carola Rojas; y la profesora Dra. Tatiana

Goldrine visitó Western Washington University, acompañando a cuatro estudiantes de la carrera de Educación Básica (la Dra. Goldrine es la profesora guía de esta tesis).

Durante la pasantía, la Dra. Goldrine conoció el programa Early Childhood Education de Woodring College de Western Washington University, equivalente al programa de Educación Parvularia de la Escuela de Pedagogía de la PUCV. Dicho programa utiliza un ciclo de reflexión como metodología de formación docente, denominado “Cycle of Inquiry”, el que ha sido traducido como Ciclo de reflexión. La presente tesis tiene como propósito estudiar la aplicación de este ciclo con estudiantes de práctica profesional que simultáneamente realizan el Trabajo de Titulación, para analizar sus potencialidades como metodología de formación docente. De manera particular, el estudio se ha localizado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la matemática en el nivel de Educación Parvularia. En este contexto, las tesis que presentan este trabajo, figuran tanto como autoras del mismo, como estudiantes en práctica profesional que transitan por este ciclo. Desde esta perspectiva, la tesis se expone como una documentación de dicho proceso.

Además, la presente tesis se complementa con otra tesis, desarrollada por otro grupo de la carrera de Educación Parvularia en el año 2014, bajo la guía de la Dra. Goldrine. El conjunto de ambos trabajos, pretende por un lado, contribuir a la reflexión y mejora de la formación brindada en la carrera de Educación Parvularia, y por otro, aportar a los propósitos del Convenio de Desempeño de Formación Inicial de Profesores.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se expondrán las reflexiones, motivaciones, justificaciones, relevancia, antecedentes generales y preguntas de investigación, que motivaron la elección de este tema de investigación, y por ende, los factores que influyen en la elaboración de esta tesis, información que se dará a conocer a continuación:

1. Reflexiones que motivaron este estudio

En calidad de tesoristas de la carrera de Educación Parvularia, y a partir de una propuesta que hace la profesora guía de sistematizar la aplicación del ciclo de reflexión, surgen una serie de inquietudes con respecto a las asignaturas de práctica de la carrera de Educación Parvularia y a los procesos reflexivos en ellas, que se expondrán a continuación, como motivación para el desarrollo de este trabajo.

Como estudiantes en formación de la carrera de Educación Parvularia, cuya duración es de 8 semestres, se han realizado prácticas semestrales desde el primer año académico, siendo un total de 6 experiencias pedagógicas antes de la práctica profesional. Visualizando la cantidad de prácticas realizadas, se puede exponer que es un tiempo que permite desarrollar diversas vivencias que llevan a cuestionar algunas temáticas relacionadas con el proceso de formación. Las inquietudes dan origen a las motivaciones de la temática de la presente tesis, estas fuentes de motivación tienen que ver primeramente, con la calidad de reflexión que logran desarrollar las alumnas de Educación Parvularia a lo largo de su formación docente y cómo esto influye en su quehacer pedagógico.

También, se vuelve esencial que exista una continuidad en el proceso formativo en Educación Parvularia, esto quiere decir, que el estudiante que se encuentra en su último año de formación, sea capaz de relacionar las asignaturas impartidas durante los ocho

semestres cursados y las prácticas pedagógicas, de modo que pueda vincularlo con su trabajo de titulación.

Para entender lo anteriormente expuesto, cabe señalar que en las distintas prácticas pedagógicas y en las asignaturas impartidas durante el proceso de formación, existió el afán de vincularlas entre sí. Ante este mismo propósito, pareció relevante el generar un proceso concreto que pudiese conseguir este fin, y el trabajo de titulación es una oportunidad para lograrlo.

Lo anteriormente expuesto tiene que ver con la idea de mostrar una problemática, en torno a la reflexión realizada por las estudiantes de educación parvularia durante sus prácticas iniciales y la calidad de éstas. La reflexión es una temática que se incluye con gran relevancia, sin embargo, la inquietud se origina desde cómo las alumnas pueden asociar la teoría a la práctica, de manera que la reflexión pueda ser realmente útil y beneficiosa para complementar y construir las competencias necesarias que debe tener una Educadora de Párvulos.

Otra de las razones por las que se ha decidido ahondar en esta temática investigativa, de reflexión sobre cómo aprenden los niños y niñas, surge a raíz de las observaciones y análisis realizados en los centros de práctica, en cuanto al quehacer profesional propio, como el de otros docentes. Por lo general, en las instituciones en las cuales se han realizado las asignaturas de práctica, - en nuestra opinión - no se concibe al/a niño/a como protagonista de su propio aprendizaje, sino que son las educadoras quienes toman decisiones en base a qué es lo que deben aprender y cómo deben hacerlo, de acuerdo a lo que ellas piensan que es mejor para los párvulos, observando de cierta forma, que no realizan un registro ni de los intereses ni motivaciones de los educandos, para crear experiencias de aprendizajes más significativas para ellos/as. Ante esto, es relevante que la educadora en formación aprenda a centrarse en los intereses de los/as niños/as para crear estas experiencias, tal como lo señala Dewey, *“el interés principal de la educación debe ser el niño, por lo tanto el punto de partida de ella debe estar dado por los intereses de los alumnos”* (Dewey citado en Colectivo de autores CEPE, 2000, P. 13).

“Por otra parte, una de las mejores formas de conocer más a los niños, niñas y jóvenes es a través de un diálogo abierto, de colocarnos en la posición del que escucha, de preguntarles de forma directa sobre sus intereses, sus conocimientos y experiencias y dejarles hablar para hacer crecer los espacios y mecanismos de participación y no dejar sus opiniones aisladas de nuestro entorno” (A. Apud, 2011, P.8).

En relación a lo anterior, es que se pretende investigar a través del Ciclo de reflexión, cómo aprenden los niños y niñas, para mejorar las prácticas educativas y quehacer docente, de manera que se produzcan transformaciones significativas en las formas como las Educadoras en formación potencian el aprendizaje de los/as niños y niñas.

1.1.- Justificación y Relevancia

Para poder estudiar cómo son las prácticas pedagógicas, es necesario utilizar un tipo de investigación, que es la investigación cualitativa, cuyo objetivo central es interesarse por la comprensión de las interacciones que se dan en una realidad en específico y de los mecanismos que intervienen en éstas, obteniendo así, la comprensión de la realidad. (Juan Báez y Pérez de Tudela, 2007).

Específicamente, la mejor manera de analizar la propia práctica educativa, es a través de la investigación - acción, es por esto que en la presente investigación se refleja un estudio sistematizado, el cual tiene como finalidad lograr procesos de cambio y de mejora en las prácticas pedagógicas.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario señalar que es fundamental mejorar la calidad de la Educación Parvularia, tomando en cuenta lo que hacen los/as niños/as, qué es lo que dicen, cuáles son las interacciones que despliegan, cuáles son sus intereses principales; para que de esta forma, en base a la observación y reflexión que hace el educador, éste modifique sus prácticas a fin de generar aprendizajes más significativos. Los docentes

deben otorgar relevancia a la unicidad de cada uno de los/as niños/as, para que así, se puedan generar aprendizajes coherentes con el ritmo de cada niño y niña, con sus gustos, preferencias e intereses. El rol de la Educadora de Párvulos es esencial, ya que es ella la mediadora del aprendizaje, es una guía para que los/as niños/as desarrollen sus competencias y además, les otorgue las diversas oportunidades de aprendizaje que son necesarias para la construcción de aprendizajes significativos.

Las interrogantes que motivan esta tesis, surgen de una primera mirada crítica de las propias reflexiones respecto de los procesos que se dan en las asignaturas de práctica, y tienen que ver directamente con la importancia que se le otorga a la reflexión como motor de cambios.

Esta investigación propone una experiencia piloto de articulación entre el trabajo de titulación con la práctica profesional. Como se podrá apreciar a lo largo del trabajo, el ciclo de reflexión favorece que la práctica pedagógica se torne más dinámica, forjando cambios en las acciones de los docentes en el quehacer pedagógico, a través de la reflexión continua, el análisis de prácticas propias y de colegas.

Ante la interrogante ¿a quienes beneficiará esta investigación?, cabe destacar que los beneficiarios directos son las alumnas tesistas, quienes en su proceso de formación, relacionan directamente el ciclo de reflexión con su práctica pedagógica, lo cual es un componente esencial en las competencias que van adquiriendo como futuras Educadoras de Párvulos. Sin embargo, se espera que este documento trascienda sirviendo de referente para las estudiantes y para la carrera de Educación Parvularia, en lo que respecta a la importancia de la reflexión en aula.

Se hace necesario exponer que dentro de esta investigación, los niños y las niñas son una parte fundamental, quienes vendrían siendo los beneficiarios indirectos, ya que las mejoras en las prácticas impactan en el aprendizaje.

Esta investigación intenta encontrar una respuesta frente a la pregunta central, que es ¿cómo aprenden los/as niños/as?, pregunta que es relevante; para ello, el ciclo de reflexión es una herramienta que otorga etapas para poder encontrar respuestas y mejorar problemáticas que se han observado en la enseñanza.

La importancia del ciclo de reflexión radica, en que permite a todo educador, realizar una re-mirada, un análisis e investigación de la propia práctica educativa, influyendo directamente en el proceso de construcción de aprendizajes de los/as niños/as, logrando hacer un enfoque en la potenciación de éstos y así encontrar aristas del contexto educativo que impactan directamente en el protagonista central, que es el párvulo aprendiz.

Ahora, si centralizamos la relevancia de encontrar una respuesta a la pregunta medular de la investigación; ¿cómo aprenden los/as niños/as?, básicamente a nivel macro, se puede exponer que una Educadora de Párvulos, una docente e investigadora a la vez, confronta dos aspectos; primeramente, que se inicia en una confrontación con uno/a mismo/a, y el grado en que puede asumir ello. El segundo aspecto, tiene que ver con cómo asume las consecuencias de aquella confrontación en sus prácticas, ya que para poder contribuir a éstas, se tendrá que emprender solitariamente y/o en compañía de colegas, distintos proyectos, investigaciones, y reflexiones que tengan que ver con los objetivos que se propone como educador/a, tomando en cuenta los pensamientos propios y lineamientos, y por sobre todo, reflexionando acerca del contexto educativo donde se desenvuelve.

A continuación, se expondrán las preguntas y objetivos que guían este trabajo de investigación:

1.2.- Preguntas y Objetivos de la Investigación:

1.2.1.- Preguntas de Investigación.

- a) ¿Cómo aprenden los/as párvulos/as los conocimientos lógicos matemáticos?
- b) ¿Qué acciones hacen los/as niños/as para construir sus aprendizajes?
- c) ¿Cómo pueden darse cuenta las futuras Educadoras de Párvulos, que los/as niños/as están aprendiendo?
- d) ¿Sirve el ciclo de reflexión para que las futuras educadoras comprendan como los/as niños/as aprenden y cómo se pueden potenciar los aprendizajes lógico-matemáticos?

1.2.2.- Objetivo General:

Las educadoras en práctica profesional desarrollarán el ciclo de reflexión para comprender y potenciar el aprendizaje lógico-matemático en los/as párvulos/as.

1.2.3.- Objetivos Específicos:

- 1) Observar acciones y representaciones de los niños y niñas en aula, de manera que ello permita comprender cómo aprenden los párvulos.
- 2) Generar registros coherentes y de utilidad para un mejoramiento continuo del quehacer pedagógico.
- 3) Analizar registros recabados dentro y fuera del aula, para poder comprender de manera más profunda qué hacen los/as niños/as y cómo construyen sus aprendizajes.
- 4) Lograr reflexiones exhaustivas a través de los registros realizados, que lleven a comprender mejor como aprende el niño y niña, y cómo potenciar el aprendizaje.

5) Indagar en teorías que generen una comprensión las acciones que realizan los/as niños/as y así visualizar qué aprendizajes potenciar en los/as párvulos/as.

6) Transformar prácticas educativas, según lo observado, registrado, analizado y reflexionado, y así mejorar la calidad de las prácticas en el aula.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

Para dar sustento teórico a la investigación anual que se ha realizado, se puede exponer información acerca de diversas conceptualizaciones que tienen que ver con la temática de la indagación, eligiendo un marco teórico que tenga directa relación y, a su vez, sustente la investigación realizada. Se tratarán temas relacionados con calidad en educación infantil, prácticas pedagógicas en Educación Parvularia, el docente como investigador, documentación pedagógica y ciclo de reflexión. Estas temáticas en su conjunto, fundamentan una experiencia piloto que pretende una articulación entre la practica final y el trabajo de tesis, en virtud que promueven que el educador transite por un ciclo de reflexión de su quehacer a fin de mejorar su práctica, y de este modo, avanzar hacia una educación de calidad en la comunidad educativa donde se desenvuelve.

2.- Calidad en educación

La calidad en educación es muy compleja de definir y, de acuerdo a sus diversas manifestaciones, debe ser entendida como la armonización holística de los diferentes elementos que la componen, tales como: la eficacia en el logro de los servicios, metas y objetivos, mediante procesos y recursos eficientes, satisfactorios, tanto para sus destinatarios, directos e indirectos, como para el equipo encargado de lograrlo. En este sentido, “la calidad educativa es, pues, un continuo proceso, cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia altamente correlacionados, y su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes fundamentales del sistema” (Orden Hoz citado en Jenny Parra, 2010, P. 30)

La calidad en educación para Peter Moss, tiene múltiples funciones y además es holística, puesto que otorga a las figuras de cuidado, la posibilidad de elegir, dentro de distintas opciones, cual es la posibilidad educativa que brinda mayor educación y atención a los/as

niños, niñas y sus familias (Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, 2009). Esta idea será más explicitada a continuación:

Primero, es necesario decir que calidad implica equidad, es decir, para que exista calidad en educación, los niños y niñas deben ser tratados como iguales, permitiéndoles que todos/as tengan las mismas oportunidades de desarrollo, de cultura, al igual que las instituciones deben respetar los derechos de los/as niños/as. Por otro lado, es importante recalcar que para Peter Moss (Moss, 2009), la calidad en la educación debe cumplir con la función social. Ésta se refiere a efectuar el cuidado de los/as niños/as y sus familias, permitiendo que los padres y apoderados puedan realizar distintas labores. Por lo tanto, esta función proporciona el equilibrio entre las responsabilidades parentales y las laborales, fomentando la equidad de derechos entre mujeres y hombres.

Asimismo, este educador menciona que la educación debe cumplir con una función educativa, es decir, las instituciones deben preocuparse por fomentar y potenciar el desarrollo integral y de aprendizajes de los niños y niñas, permitiendo que las familias y la comunidad puedan colaborar en el proceso de educación de los/as niños/as.

Por último, otro concepto de calidad que menciona este autor, hace referencia al trabajo en equipo de los educadores y toda la comunidad educativa, la cual debe ser constante y permanente. También, debe fomentar la participación de los padres y la comunidad en el funcionamiento del servicio, la atención a la diversidad de culturas, etnias y niños/as con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, Carla Rinaldi ha realizados diversos estudios continuos sobre la metodología educativa Reggio Emilia, los cuales la han llevado a definir la calidad de educación como la actualización constante de reflexiones y estudios teóricos en educación que deben realizar los docentes, a través de la exploración y experimentación de procesos de formación. Además, es importante mencionar que deben existir diversos talleres informativos, formativos y debe haber una relación permanente con las culturas que forman parte del entorno y la comunidad educativa (Carla Rinaldi citada en Rosario Beresaluce, 2009).

Para la docente María Victoria Peralta, la calidad educativa “implica básicamente, la aplicación de criterios técnicos, lo que tiene que basarse en un cambio cultural, más que recursos sofisticados para atender a los niños” (Peralta, Ma., Torres, R., Flett, M., Moromizato, R., Croker, Ch., Ole, E.,...Rocha, Tiao, 2008, P. 3-5), es decir, que para lograr y potenciar el desarrollo holístico de los/as niños y niñas, es necesario que el adulto lo involucre con su entorno, que le permita la exploración libremente de los elementos naturales y no naturales, que forman parte del ambiente de los/as niños y niñas. A su vez, es importante destacar que éstas deben tener en cuenta los principios de integridad, bienestar, naturalidad, entre otros, puesto que ellos permiten que los párvulos y párvulas puedan desarrollarse de manera integral, es decir, potenciar sus capacidades lingüísticas, socio-afectivas, cognitivas y motoras.

En conclusión, para las alumnas tesistas, la calidad en la educación debe permitir el desarrollo y estudio constante por parte de los docentes, para que éstos puedan reflexionar y experimentar nuevos métodos, teorías, dimensiones curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otras, que potencien el desarrollo holístico de los/as niños y niñas, tomando siempre en cuenta todas las identidades que forman parte de las comunidades educativas.

2.1.- Prácticas Educativas: Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Parvularia

A) Las buenas prácticas.

- i. De manera general, se entiende como buenas prácticas, aquellas acciones que suceden en ocasiones específicas y que son consideradas válidas, por lo mismo, debiesen ser repetidas. Ante esto, se entiende que el repetir estas formas de actuar válidas, sería una manera de evitar el reelaborar respuestas para cada ocasión que necesariamente deben ser válidas para lograr un buen desempeño profesional, pero para poder ir transformándolas, de igual manera es necesario ir reflexionando y cuestionando las distintas acciones que se van realizando. A

través de la práctica de un docente, nacen preguntas sobre cómo hacer las cosas de mejor manera, realizando hipótesis que buscan evitar problemas y beneficiar la situación a través de acciones, además de la observación constante a colegas educadores, pudiendo complementar lo que ya sabemos y mejorar. Al pasar el tiempo y al repetir las acciones, éstas pasan a ser automáticas, por esto mismo, la costumbre nos permite realizarlas, sintiéndonos seguros y sin el temor a equivocarnos continuamente. *“En este sentido, las buenas prácticas constituyen una ventaja para automatizar también las cosas que no son sencillas de hacer inmediatamente. La razón es que logramos construir paulatinamente automatismos de procedimiento que nos evitan tener que pensar cada vez en los pasos que es necesario cumplir, porque estamos seguros de que el procedimiento en cuestión es pertinente y adecuado”* (Quinto, Battista. 2010, P. 24). De acuerdo a lo anterior, resulta fácil realizar actos de manera mecanizada, ya que de esta forma se economiza tiempo, pero la debilidad en este proceso, es que por tanto mecanizar las prácticas, luego se considere que aquello que se hace es óptimo y no se reflexione sobre ello. Por lo tanto, tales acciones a largo plazo pudiesen considerarse válidas, pero hay una gran posibilidad de considerar como buenas prácticas aquello que realmente no está generando transformaciones y cambios positivos en el quehacer profesional, sino que terminan cayendo en una reproducción constante de un procedimiento que puede no garantizar su pertinencia e incluso acota las posibilidades de lograr prácticas buenas de forma distinta y más innovadora.

Un criterio útil (pero insuficiente) para validar una buena práctica sería la *“participación: es importante que los demás estén de acuerdo, que reconozcan que cierta decisión operativa es válida y merece ser implantada”* (B. Quinto, 2010, P. 25). Por lo tanto, es necesario que dentro de una institución existan acuerdos y conversaciones para poder regirse y discutir sobre lo que se considera un buen desempeño, un espacio constante de discusión, genera que las prácticas puedan ser transformadas.

- ii. En cuanto a lo anteriormente mencionado, se puede concluir que los ambientes de las buenas prácticas no son estáticas, sino que están en constante movimiento dependiendo de muchos factores que la afectan. Por lo tanto, no se puede definir lo que es una buena práctica y no constituye un mero instrumento operativo para que se evite pensar en cada ocasión como se debe proceder, por el contrario, nos indica la necesidad de una actitud de estudio permanente. De acuerdo a ello, se puede concluir que una buena práctica no es válida hasta que se ponga en juicio y se puedan adoptar otras que sean más eficaces y más funcionales. Desde este punto de vista, podemos considerar el criterio de confutación, el cual expone que se debe argumentar en contra de una opinión de manera convincente (Popper, 1970). *“Toda buena práctica debe considerarse válida hasta el momento en que se presente otra que se demuestre más válida, eficaz y conforme a las necesidades”* (B. Quinto, 2010, P.25).
- iii. Es necesario, además, entender que las buenas prácticas son acciones que pueden ser siempre mejoradas, y que a su vez, éstas prácticas están inmersas en un contexto. Este último, condiciona comportamientos, inhibiendo algunos y permitiendo otros, según las circunstancias y el lugar. Es más fácil comprender de qué manera comportarnos, cuando estamos inmersos en la realidad concreta en que debemos desenvolvernos. *“El contexto presupone siempre una relación, un intercambio de una cosa con otra: los elementos de un contexto interactúan entre sí en términos de correlación recíproca. Por lo tanto, el contexto influye enormemente en las buenas prácticas y, al mismo tiempo, éstas contribuyen a circunscribir y definir-pero también a modificar y cambiar-el propio contexto”* (B. Quinto, 2010, p. 26- 27).
- iv. Si una persona se encuentra dentro de un contexto por un largo tiempo, suele suceder que se desarrolle una actitud más segura sobre las acciones que realiza, entendiéndolas como buenas prácticas y eficaces. En este sentido, se regulan las buenas prácticas según el significado que le atribuimos a éste y al clima de relaciones en general; incluyendo el estilo que cada persona posee para

interactuar con otros/as, por lo tanto, son muchos los factores que se relacionan para poder mejorar las prácticas que son realizadas diariamente.

- v. Frente a la seguridad que se enfrenta al estar largamente desenvolviéndose en un contexto, también nace un dilema y a su vez una pregunta problematizadora: ¿Al pasar el tiempo, hay una posibilidad de que se permita que las buenas prácticas sean estáticas y que se repitan automáticamente? Si es que esto llegase a suceder, podría pasar que las buenas prácticas se conviertan en estructuras fijas que escapan de la propia consciencia del docente; pero, el realizar buenas prácticas puede permitir todo lo contrario, se pueden mantener bajo control, siempre atentas a la posibilidad de establecerlas como un punto de partida para buscar nuevas prácticas que puedan ser más eficaces y que se puedan realizar dentro del contexto en el que el sujeto se encuentre inmerso. Ante esto, es relevante señalar la importancia de lo que se necesita como educadores, para desarrollar buenas prácticas: *“la capacidad de poner siempre en el centro de la propia reflexión los comportamientos constantes y las acciones habituales con el fin de verificarlos continuamente”* (B. Quinto, 2010, p. 27).

B) Función del contexto en las buenas prácticas.

Como bien se plantea en los párrafos anteriores, ya se sabe que el contexto influye directamente en las buenas prácticas, y que operar por largo tiempo en un contexto educativo, otorga a la persona una cierta seguridad, pero se plantea a su vez que el contexto tiene funciones ambivalentes, lo cual será explicitado y a su vez visualizado en un cuadro esquemático.

En el siguiente cuadro, se presentan las funciones ambivalentes que posee el contexto, para generar una reflexión constante de los comportamientos y de las acciones realizadas, específicamente dentro de un contexto educativo.

El contexto, y por lo tanto las interacciones que ocurren dentro de éste, pueden tener dos funciones, las cuales tienen carácter de ambivalentes y que finalmente logran una constante transformación de las prácticas, transformación que se hace de manera reflexiva.

La función ambivalente del contexto, tiene que ver primeramente con que éste, puede tener un rol de conexión entre los distintos polos de tipos de relaciones que se generen en aquel contexto, pudiendo estimular para que se generen y realicen buenas prácticas, además, de esta misma forma el contexto difunde aquellas prácticas realizadas, generando también que puedan ser cuestionadas, reflexionadas y analizadas posteriormente. Por otro lado, la otra función que se expone, es que el contexto puede informar a los distintos participantes que se desenvuelven en éste, logrando que actúen de formas determinadas por la información que les entrega el medio, lo que también influye directamente en la realización de buenas prácticas.

Cuadro I: Funciones ambivalentes del contexto

CONTEXTO	
FUNCIONES	Genera interconexión entre los distintos polos estimulando buenas prácticas y difundiéndolas
AMBIVALENTES	Informa (da forma e implementa) a los actores logrando a que realicen ciertos procedimientos e impidiendo otros.

Fuente: Elaboración propia.

C) En vías de un pensamiento abierto y crítico de las buenas prácticas.

Es fundamental comprender la importancia de las buenas prácticas y el análisis de estas mismas, debe estar constantemente en un proceso de transformación, para que cada vez sean más eficaces y lograr, de esta forma, las mejoras necesarias para así obtener la esperada calidad en la educación que se quiere entregar a los/as niños y niñas.

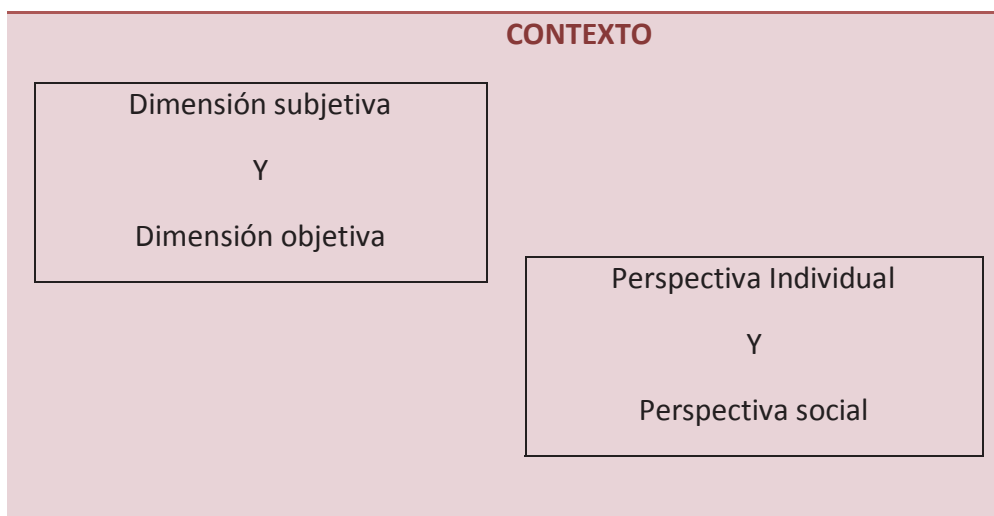
En relación a lo anterior, para poder lograr calidad en la educación, se debe comprender que las buenas prácticas pueden y deben ser, el fruto de tres acciones fundamentales: reflexión, reelaboración y reorganización, por lo mismo es necesario entenderlas, como un proceso cíclico, que no está quieto, por lo tanto es fundamental analizar las prácticas que se realizan constantemente, buscando realizar estas tres acciones. Es también importante buscar un enfoque que ayude a la reflexión de las prácticas, el cuál debe ser pertinente y satisfactorio para la finalidad que se busca, el enfoque problematicista, alienta a la realización de reflexiones críticas y reflexivas; *“...quiere decir examinarlas, como se ha dicho previamente, con una mirada abierta y crítica, evitando tanto darse por contentos porque, de manera reductiva, se considere que cada práctica es buena sólo porque está animada por una buena intención, como adoptar puntos de vista rígidos y dogmáticos, convencidos de que existe un único modo de hacer las cosas o de que existe una única solución a un determinado problema”* (B. Quinto, 2010, p. 27).

A través de lo leído, se intenta dar luces de lo que significan las buenas prácticas, pero además, hay que entender que hay distintos factores que influyen, siendo todos fundamentales y significativos.

D) Elementos fundamentales que caracterizan las buenas prácticas

Existen algunos elementos que son los que más caracterizan a las buenas prácticas, los cuales se ven representados en el siguiente cuadro:

Cuadro II: Elementos fundamentales que caracterizan las buenas prácticas.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo que se puede observar en el cuadro, tanto la dimensión subjetiva, la dimensión objetiva, la perspectiva individual y la perspectiva social, son enfrentadas y afrontadas desde la visión que nos entrega el contexto, y ante esto, deben ser consideradas en la transformación de las prácticas educativas, entendiendo que están constantemente en confrontación. Como ya se ha mencionado anteriormente, el contexto es parte esencial y elemento fundamental de las buenas prácticas en educación, y por lo mismo, deben tomarse las decisiones con sumo cuidado y con gran compromiso, ya que *“las acciones tomadas en la escuela no deben ser solamente teóricas, porque podrían desvincularse de la realidad concreta y factual. Por el contrario, si las buenas prácticas son theory free, no hacen referencia a ninguna hipótesis teórica y corren el riesgo de ser débiles, al carecer de solidas referencias culturales”* (B. Quinto, 2010, p. 28).

La dimensión subjetiva que se expone en el cuadro hace referencia a que todo lo que ocurre en un contexto educativo, está inmerso de subjetividad, ya que la conformación de un contexto tiene que ver con la integración de diferentes participantes, lo que quiere decir que existe una realidad particular y contextual, a la hora de generar buenas prácticas. Sin embargo, a pesar de que la dimensión subjetiva es fundamental, también existe una dimensión objetiva, la cual se relaciona con las decisiones que se basan en la teoría, en una fundamentación con sólidas referencias culturales.

Las perspectivas que se confrontan directamente en un contexto educativo, tienen que ver con la perspectiva individual, que es representada por los diferentes participantes, que tienen opiniones, creencias, visiones, etc., y por otro lado, una perspectiva social, construida de forma cultural; entre los diferentes participantes.

Se entiende, que estas diferentes dimensiones y perspectivas, son fundamentales para generar buenas prácticas, desde una visión de reflexión y crítica constante, entendiendo que estos factores siempre estarán en directa relación, por ser constituida de personas. Éstos, pueden nutrir de forma positiva las buenas prácticas, construyendo en conjunto prácticas que sean reflexivas, entendiendo y haciendo parte, éstas dimensiones y perspectivas.

Estas dimensiones son fundamentales y se deben tener en consideración, ya que las dimensiones y las perspectivas antes mencionadas, influyen en los contextos y asimismo, en los aprendizajes que van construyendo los niños y las niñas.

En síntesis, las buenas prácticas para ser consideradas así, siempre deben hacer referencia a un modelo explicativo que las justifique, por lo tanto, la decisión de realizar buenas prácticas no es casual, sino que depende del enfoque cultural en el que se encuentra quien las pone en práctica.

2.2.- Docente como investigador

“La conceptualización del docente como investigador tiene su antecedente en los aportes de Stenhouse (1987), quien señala que la investigación forma parte de la construcción de la profesión docente” (Ilich Silva-Peña, 2012, P. 1). Ante esto, “Leinhardt (1992) ha planteado que los más recientes desarrollos en cuanto a la investigación de la enseñanza y el aprendizaje resumen la pluralidad de enfoques respecto a la investigación y a la naturaleza del aprendizaje en tres constructos fundamentales: primero, las múltiples formas del conocimiento; segundo, el papel que juega el conocimiento previo y, tercero, la naturaleza social del conocimiento y su adquisición”. Señala esta autora que la importancia del tercer constructo radica en que nos puede permitir resolver los problemas de un conocimiento frágil y mecanicista que ha plagado el sistema educacional” (Leinhardt citado Blanco 2000, P. 80). Teniendo ello en consideración, se puede señalar que el rol del docente como investigador no sólo permite mejorar sus prácticas educativas, resolver dudas, encontrar nuevas estrategias para aplicar en el aula, entre otros, sino que además, se da la posibilidad de comunicar aquello investigado a los colegas educadores para compartir lo aprendido en esta búsqueda de nuevos conocimientos y poder intercambiar información. A partir de esta mirada, Carr y Kemmis (1988) proponen a la investigación-acción como el camino a seguir, entendiendo que esta forma de investigar otorga las herramientas que posibilitan el “aprendizaje profesional no jerarquizado (Red Rie, 2002), así como también, es planteado como una propuesta basada en la transformación social (Carr y Kemmis (1988), Tessa (2002), Red Rie (2002) citados en Ilich Silva, 2012, P. 1).

Se dice que la calidad de la práctica docente, tiene que ver con la capacidad que tiene el docente de ser un investigador activo dentro del aula, ya que muchas veces las prácticas constantes de transmisión de conocimientos, el proceso de planificación, la evaluación, y el poco tiempo que resta para poder realizar y gestionar proyectos, evitan que el educador pueda generar procesos de investigación y reflexión constante.

En la actualidad, la investigación aún no ha podido ser una herramienta para el docente, sino que esta temática es llevada a cabo por especialistas, que analizan problemáticas que

se den específicamente en educación, y muchas veces son éstos lo que concluyen las investigaciones con recomendaciones finales; surge una interrogante ¿esto será apropiado?, siendo que el docente es uno de los protagonistas centrales, en conjunto con toda la comunidad educativa, y es quien debiese llevar a cabo constantes investigaciones respecto de las problemáticas que observa a diario.

Si otros especialistas son quienes llevan a cabo este tipo de investigaciones, a veces, excluyen la vida cotidiana de los actores del aula, separando la investigación de la enseñanza y de la construcción del conocimiento y la asimilación de estos procesos. (Stenhouse, 1991; Slavin, 1990; Woods, 1986)

Por eso, se requiere que el docente sea investigador constante, puesto que es quien está presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues el docente como investigador es un sujeto en formación permanente, que va observando y explorando todo lo que ocurre en el aula, con el objetivo de ir elaborando diagnósticos, planificando, reelaborando, organizando diversas acciones acordes a las circunstancias y a las situaciones problemáticas que se van suscitando. Además, un docente – investigador propone nuevos proyectos de investigación, donde se pueda intervenir, de manera que se construyan soluciones teóricas y prácticas en conjunto con sus pares docentes. Además, comprende la relación directa existente entre la teoría y la práctica, desde lo que va ocurriendo a diario, y así mismo, va construyendo nuevos conocimientos. Todo lo anterior, suponiendo una capacidad crítica-reflexiva de las acciones para detectar las razones por la cual se genera una problemática observada. Por último, el docente – investigador “aprehende los procesos, las metodologías de intervención, los instrumentos para recabar la información y la sistematización de las prácticas y de los conocimientos” (Aranguren, G. 2007)

2.3.- Documentación Pedagógica.

El hablar y escribir sobre educación, además de reflexionar con los pares educadores sobre ello, es lo que ha permitido que se valore la profesión del educador y su rol en aula, como a su vez, comprender que el niño/a es el protagonista en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es una tarea que se debe mejorar, ya que en la mayoría de las instituciones educativas es una práctica débil. Ante esto, ¿cómo cambiar esta realidad? A pesar de no ser la única vía que puede transformarla, puesto que el rol del docente como investigador es una vía bastante potente que, sin dudas, permite cambios en el ámbito educativo, se requiere, además, de otro elemento a considerar, cual es la documentación pedagógica. Por ello, tal como señala C. Rinaldi *"Es tiempo de cambiar. Los lugares de investigación sobre el aprendizaje deben extenderse a las escuelas, deben permitir a maestros y alumnos reflexionar, en lo cotidiano, sobre las formas de su aprendizaje y su conocimiento"*. Con ello, la autora pone énfasis a hacer uso de la documentación, a la cual define como *"una huella visual, un procedimiento que apoya el aprendizaje y la enseñanza, haciéndolo recíproco, visible y compartible"* (Rinaldi, 2006)

En relación a lo anterior, es menester que los educadores sean a su vez investigadores, ya que investigar sobre lo que sucede en aula permite mejorar las prácticas educativas, revalorizar el protagonismo del maestro y del niño/a, lo cual se puede lograr si se documenta lo que se observa, reflexiona, interpreta, se evalúa y analiza. La documentación, entonces, es la base para el docente como investigador y por ello, su relevancia. *"La documentación hace posible que los educadores entiendan mejor a los niños y sirven para evaluar su trabajo docente, a la vez que promueven su crecimiento profesional, y hacen que los niños sean conscientes de que su esfuerzo es valorado"* (Innovarte, 2010, P. 1).

2.4.- Ciclo de Reflexión.

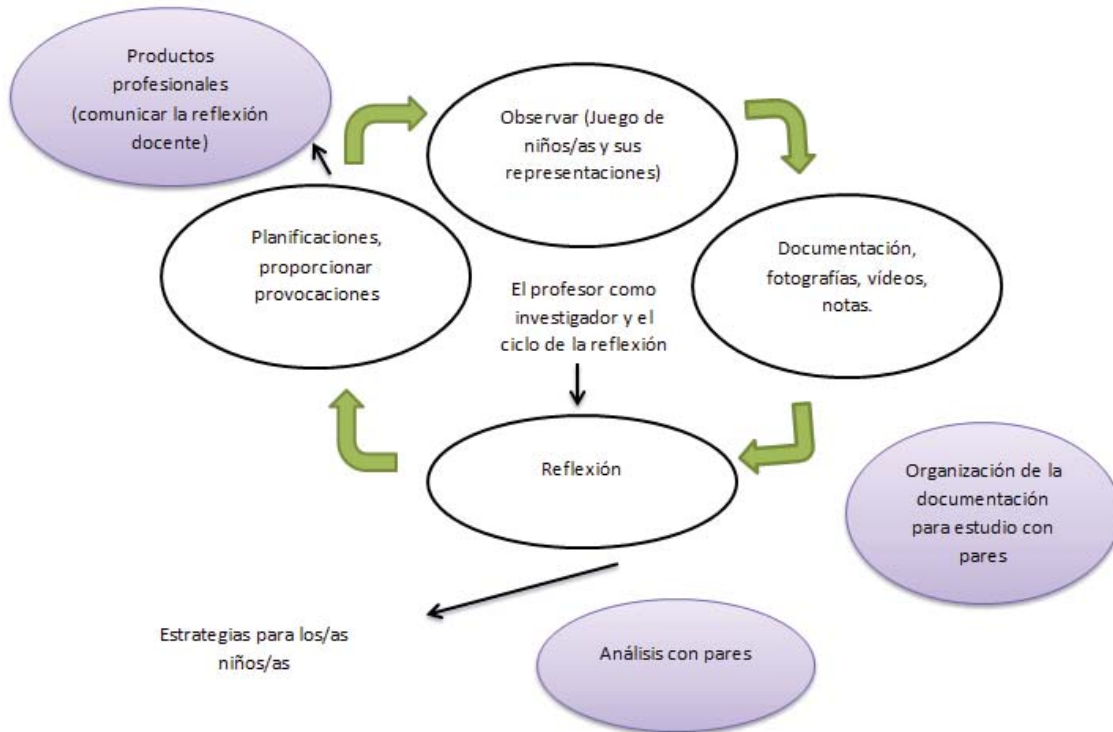
El ciclo de reflexión que se utilizará en este trabajo, corresponde a una metodología de formación docente denominado “Cycle of Inquiry” (Hughes & Chu, 2013), el que ha sido traducido como Ciclo de reflexión, y es usado en el Programa de “Early Childhood Education” e Woodring College de Western Washington University, equivalente al programa de Educación Parvularia de la Escuela de Pedagogía de la PUCV. Dicho ciclo consiste en la realización de distintas acciones que se relacionan y siguen una secuencia entre sí.

Primero, el ciclo inicia con una pregunta que se plantea el docente o el colegiado de educadores. Luego, el docente debe observar las acciones y manifestaciones de los niños y niñas, las cuales son reflejadas en el juego que ellos/as realizan, a fin de buscar pistas en las niñas y niños que permitan ahondar en el cuestionamiento inicial. Estas observaciones pueden ser registradas a través de distintos medios, como el registro escrito, grabaciones, videos, fotografías, entre otros. A través de estos recursos, es posible detectar problemáticas y manifestaciones recurrentes, las que afectan el funcionamiento y ambiente educativo.

El educador al detectar las problemáticas, debe reflexionar acerca de los propósitos, métodos y metas que desea utilizar para mejorar la práctica docente. A partir de la reflexión acerca de lo detectado y las estrategias que puedan ayudar a resolver las problemáticas, el docente procura planificar diferentes actividades, por medio de provocaciones (acciones intencionadas), las cuales surgen en base a los intereses de los/as niños/as, ofreciendo diversos materiales y recursos para lograr el desarrollo integral y un aprendizaje significativo en los niños y niñas observados.

Posteriormente, el docente debe analizar las provocaciones realizadas, las que son documentadas y presentadas a los colegas, quienes estudian y discuten los análisis realizados. Para una mejor comprensión de lo anteriormente expuesto, a continuación se adjunta el esquema del ciclo de reflexión con sus fases.

“CICLO DE REFLEXIÓN DOCENTE”



Fuente: Hughes & Chu (2013)

Las referencias anteriormente expuestas, fundamentan el desarrollo del presente trabajo, en el cual, las Tesisas asumen un rol de investigadoras que realizan documentación pedagógica en su práctica final, transitando por un ciclo de reflexión, en busca de respuestas a la pregunta ¿Cómo aprenden los niños? Los hallazgos constituyen un motor para mirar y mejorar la propia práctica, avanzando un paso en el camino hacia una Educación Parvularia de calidad.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO

En el presente capítulo se expondrá el marco metodológico que guía la tesis, el cual muestra el enfoque y el tipo de investigación, además las características de los centros educativos en los cuales se realizó la indagación y las razones del por qué se hizo en estos establecimientos. El diseño metodológico también se expondrá, para luego presentar las fases vividas por las alumnas tesis, los instrumentos utilizados para la investigación y finalmente los procesos de recolección como de análisis de los datos.

3.- Enfoque de Investigación.

La presente investigación está relacionada, estrechamente, con una reflexión continua sobre el proceso de aprendizaje. Por ello, fue necesario utilizar un tipo de investigación cualitativa, para lograr los fines propuestos y, a su vez, generar que este proceso reflexivo pudiese transformar las prácticas.

Las investigaciones cualitativas han sido utilizadas por investigadores sociales y de ámbitos como la antropología y la psicología. Cabe destacar que para algunos investigadores, este tipo de investigación se contrapone con el carácter cuantitativo, que tiene que ver con recolección de datos y recogida de datos numéricos. Esta metodología de la cual se habla en esta investigación, tiene directa relación con el uso de palabras, viñetas, descripciones, y relatos, a diferencia del otro método que utiliza tablas, números, diversos test esquematizados y modelos estadísticos.

En algunos casos, la investigación cualitativa se utiliza como medio de acercamiento a una realidad, para luego continuar con procesos más sistemáticos.

Diversos apologistas señalan que la investigación cualitativa es la más apropiada para poder comprender con profundidad hechos sociales, ya que plantean que el método cuantitativo no penetra en todo lo que es el contexto investigado, sino que recoge una

mirada mucho más simplista y limitada de lo que significa realizar una investigación. En este caso, la idea de comparar ambos tipos de investigaciones, no es saber cuál es la más apropiada, sino acercarse a lo que la investigación de las alumnas tesistas realizaron, teniendo en cuenta reflexiones, descripciones, análisis, discusiones y observaciones de las prácticas mismas en que se desarrollaron, pudiendo entrar y comprender una realidad pedagógica propia, que otorgó luces para poder comprender cómo aprenden los niños y las niñas. José Ruiz plantea una definición muy completa de lo que es la investigación cualitativa, expresada en que *“es un estilo de investigación social, en la cual se da una insistencia especial en una recogida esmerada de datos y observaciones lentas, prolongadas y sistemáticas a base de notas, récords, ejemplos, grabaciones, el cual opera no de forma lineal, sino circular”* (José Ignacio Ruiz, 2012, P. 24)

Por otro lado, el interés de reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas, la utilización del ciclo de reflexión y la necesidad de aprender, comprender y saber cómo aprenden los niños y las niñas, genera que se decidiera optar por la realización de una investigación - acción que pudiese reunir estos aspectos relevantes para realizar un proceso reflexivo y transformador. Así, se analizó qué enfoque de investigación seleccionar, por lo que se llegó a la elección de visualizar la perspectiva teórica hermenéutica - interpretativa, o también mencionada por diversos autores como perspectiva crítica- participativa, la cual posee una mirada global de aquello que se va a investigar.

La metodología de esta investigación, como ya se ha mencionado anteriormente, es la investigación acción, la cual fue elegida por sus características, siendo necesarias para desarrollar el ciclo de reflexión y, a través de ésta, llegar a la transformación de las prácticas, entendiendo que por las características de ésta metodología, se podría lograr de mejor manera los fines propuestos, concibiendo que *“requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores”* (John Elliot, 1990, P. 18), siendo éste un aspecto fundamental para la investigación presente. Esta información será complementada en un apartado específico del tipo de investigación.

En relación a lo anterior, el método utilizado es el ciclo de reflexión, el cual promueve la reflexión como una acción inherente al trabajo pedagógico de los docentes, que busca innovar en la manera de construir la información para realizar la investigación, y de esa manera, se busca una reflexión constante. Este ciclo indagatorio utilizado por las alumnas tesis, finalmente se ha convertido en un método, el cual ha originado ciertos productos y hallazgos de cómo aprenden los/as niños/as.

Las técnicas utilizadas en esta investigación, son la documentación pedagógica y el diario pedagógico, antes mencionados, los cuales logran generar; reflexiones, análisis, resultados y productos, permitiendo que se produzca un proceso transformador de la práctica.

3.1.- Tipo de Investigación.

Dentro del Enfoque cualitativo, se encuentran diversos tipos de investigación. Específicamente, este estudio se basa en la investigación-acción, que Elliott define como *“un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”* (J. Elliott, 1990, P. 23). Ésta es entendida como una reflexión sobre las diferentes acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el docente, que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los pedagogos de sus problemas en práctica, esto con la función de modificar la situación, una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. Del mismo modo, podemos entender este tipo de investigación como lo señala Kemmis, *“una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”* (Kemmis citado en Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I., Bernal, S., 2011, P. 4)

3.2.- Participantes y Características de los Centros Educativos .

En vistas de las posibilidades entregadas por la Universidad, como alumnas en práctica profesional, la investigación se puede realizar dentro de tres instituciones con características diferentes, entendiendo que los niveles, en algunos casos, difieren según distintos factores, como es el tipo de metodología y la oportunidad de que cada alumna tesista pueda participar en un nivel distinto, pudiendo realizar, a su vez, la práctica profesional.

En la siguiente tabla, se expone la información pertinente respecto de los centros educativos, la modalidad que las sustenta, la metodología y los niveles en que se desenvuelve la práctica profesional y la investigación.

Cuadro III: Tabla de participantes de la investigación

Nombre Tesista	Institución educativa	Modalidad	Metodología	Nivel
Fernanda Delgado Vivanco	Jardín infantil y sala cuna "Tía Cecilia"	Vía Transferencias de Fondos (VTF) Municipal.	Curriculum Integral	Sala cuna mayor
Josefa Troncoso López	Jardín infantil y sala cuna "Tía Virginia"	Vía Transferencias de Fondos (VTF). Municipal.	High Scope	Sala cuna mayor
Melisa Tabilo Ligüño	Jardín familiar "Los peques del Olivar"	JUNJI	Curriculum Integral	Medio menor, medio mayor, Transición 1. (Heterogéneo)
Macarena Villarreal Díaz Camila Campusano Muñoz Paola Travi Pinto	Jardín Infantil Atelier	Proyecto Comunitario	Reggio Emilio	Sala cuna mayor, medio menor. (Heterogéneo)

3.3.- Instrumento de Investigación.

Los instrumentos utilizados en esta investigación –acción, orientan y guían este proceso, es por ello, que es necesario destacarlos como esenciales para poder llevar a cabo las observaciones, reflexiones y cuestionamientos respecto de cómo aprenden los/as niños/as. Dentro de los instrumentos utilizados se encuentran:

A) Registro de Observación: Corresponde a anotaciones o registros de tipo sistemático, en los cuales se documenta la observación realizada de los alumnos. Es por esta misma razón, que los registros de observación constituyen material fundamental para argumentar las decisiones curriculares y académicas.

Este tipo de instrumento es uno de los más frecuentes en las documentaciones de niveles infantiles. Asimismo, es rápido para evaluar y para dar a conocer registro individualizado de las habilidades y aspectos del tipo de desarrollo observado.

De acuerdo a lo observado en un período de tiempo determinado, nacen los temas para la reflexión, dirigido para los educadores y docentes, que tienen como objetivo o propósito mejorar y/o reforzar ciertas habilidades, contenidos y los distintos factores que involucra el desarrollo infantil.

La calidad de los Registros de Observación lo determina el propio Educador, quién además, considera los factores y objetivos de los programas educativos junto a su modo de transformar o mejorar las prácticas educativas.

B) Fotografía: Desde la investigación-acción, es vista como un documento, artefacto y prueba de la conducta humana, en entornos donde se desenvuelve de forma natural. Existen distintos tipos de fotografía dentro de la investigación: fotografía encontrada (producidas con anterioridad), fotografía producida por el investigador (utilizada para complementar la recogida de datos) y utilizada durante la investigación (J. Mckernan, 1999)

C) Grabación: Esta herramienta ha sido una de las formas de documentar más utilizadas y exitosas en investigaciones que desarrollan estudios observacionales en entornos cotidianos. Este tipo de documentación permite al educador registrar y recopilar imágenes auditivas y visuales.

La transcripción de los extractos recopilados ha demostrado ser en diversas investigaciones una herramienta confiable en el análisis y reflexión, al dar luces sobre el problema u objeto de estudio. De igual manera la reproducción de las grabaciones, pueden revelar cualidades y características no percibidas anteriormente, además de dar a conocer la labor docente y la práctica profesional (J. Mckernan, 1999).

D) Diario del Educador: ésta terminología se puede asociar con el concepto de diario de clase, el cual es “un documento en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (Miguel Zabalza, 2004, P. 15). En este sentido, es un documento personal que el educador utiliza para registrar aquello que considera pertinente, según lo que está sucediendo en sus prácticas educativas. Ante esto, el autor Miguel Zabalza menciona que el diario de clase no requiere de registros netamente diarios, sino que éstos se pueden realizar dos veces a la semana, sin embargo, hace hincapié en que las anotaciones en los diarios deben tener un orden, tanto en la recogida como en la redacción de éstas (Miguel Zabalza, 2004).

Por otro lado, al haber diversas modalidades de diarios, se puede señalar que el tipo de diario que más se acerca al que se utiliza en esta investigación para realizar los registros, es el que define Holly (1989) como “*reflective writing* (escritura reflexiva)”, refiriéndose a “*cuando la narración responde a un proceso de thinking aloud (pensar en voz alta) tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados*” (Holly citado en M. Zabalza, 2004, P. 18)

La relevancia de los diarios, independientemente de cuál modo se utilice, es que en ellos se puede “*contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal y permite hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos*” (M. Zabalza. 2004, P.19). En este sentido, los diarios ayudan al profesorado en su quehacer profesional, ya que al ser los

registros anotaciones continuas, permite reevaluar situaciones que aquejan en cuanto a la relación con los estudiantes como a nivel profesional.

En este trabajo se intenta desarrollar una Documentación pedagógica, la cual corresponde a una de las etapas de Ciclo de reflexión.

La documentación pedagógica es utilizada en el currículo de Reggio Emilia, el cual la considera como un método de evaluación, que trata de evitar la replicación de los instrumentos de evaluación descontextualizados y que demuestran ser objetivos, sin mayor respaldo.

Rinaldi menciona una definición de esta temática, planteando que *“la documentación pedagógica, hace visible el trabajo pedagógico y no pedagógico, puesto que hace factible interpretaciones, diálogos, discusiones (argumentaciones) y entendimientos.”* (Rinaldi, 2006). En la documentación pedagógica en la escuela, *“el maestro o la maestra aprende a documentar e interpretar los procesos de vida en el aula, con el objetivo de compartir el análisis entre colegas y familias y mejorar la práctica de la enseñanza”* (Zafra, M., Yus, R., Ruiz, D., Yanes, J., Soto, E., Servan, M.,...Baches, N., 2010, P. 115).

A partir de lo anteriormente expuesto, se estima que el Ciclo de reflexión, el método de investigación- acción y la documentación pedagógica, son procedimientos complementarios entre sí, en tanto, sirven al docente para comprender en profundidad lo que ocurre en el aula, remirar las prácticas e iniciar procesos de mejora.

3.4.- Proceso de Recolección de Datos.

Dentro de esta investigación, resulta fundamental todo el proceso que conlleva la recolección de datos para comprobar las hipótesis planteadas en un comienzo, ya que esta recolección permite percibir, conocer y comprender, en este caso, el proceso y las estrategias cognitivas que son llevadas a cabo por los niños y niñas que están siendo observados. La recolección de datos en sí, consiste en reunir, a través de diferentes instrumentos, información específica de lo que se desea investigar.

En este caso, parte de esta investigación se basa en observar las acciones realizadas por los niños y niñas en diferentes contextos; ya sea en juegos libres, experiencias guiadas o en cualquier acción que exhiba cómo aprenden los niños/as. Ahora, si se relaciona ello con lo descrito anteriormente, se puede señalar que el enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo, y lo que busca principalmente con la recolección de datos, es obtener datos que luego, se convertirán en información relevante para el investigador.

Por otro lado, el papel que juega el investigador en este proceso de recolección de datos cualitativos, es de participante, ya que utiliza diversas herramientas para recolectar datos culturales, tales como: observación, entrevistas, materiales y por supuesto, la autorreflexión. Además, va interpretando lo que siente y vive.

En este trabajo de investigación, lo que se hizo, fue que las Tesistas- estudiantes en práctica final, en el período comprendido entre marzo y septiembre del año en curso, observaron -en su respectivo centro de práctica- las acciones realizadas por los niños y niñas, durante los recreos, en sus juegos y en las experiencias pedagógicas. En relación a ello, se observaron acciones que evidenciaran los aprendizajes de los niños/as. Como se presentara en el apartado de resultados, a partir de las observaciones y reflexiones docente, se generó la primera caracterización sobre cómo aprenden los niños. Luego, se diseñaron actividades intencionadas para poner en juego dicha caracterización, a las que se llamó provocaciones, las cuales también fueron objeto de observación y análisis. El proceso de recolección de datos se guió por un cronograma diseñado en el inicio de esta investigación, el cual se presenta a continuación:

Cuadro IV: Cronograma para la recolección de datos

Recolección de datos	Fecha
Documentación pedagógica (registros de observación, fotografías, videos, grabaciones)	Meses de Abril a Septiembre del año 2014.
Provocaciones	03/09/2014: Provocación equilibrio consigo mismo 04/09/2014: Provocación equilibrio con objetos 05/09/2014: Provocación equilibrio e interacción con objetos

3.5.- Procesos de Análisis de Datos.

Posterior a los registros y recolección de datos de la investigación, viene el análisis de datos. Este proceso permite reflexionar, inspeccionar y conocer datos relevantes para la investigación, puesto que es una narración, comunicación intra e interpersonal, siendo un material abierto, accesible, utilizable. *“El análisis implica dos actividades: en primer lugar, desarrollar un conocimiento de las clases de datos que es posible examinar y del modo que se puede describir y explicar y, en segundo lugar, una cierta cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos y las grandes cantidades de ellos que es necesario examinar”* (Gibb, G., 2012, (s.p.)).

Una vez que ya se tienen todos los datos recogidos, se busca realizar un análisis. Las investigadoras se reúnen para hacer una puesta en común, pudiendo reflexionar en conjunto, conversando y compartiendo las distintas informaciones, y de esa forma, someterla a un análisis, el cual arroja diversas categorías que se presentan en el apartado de resultados.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

En este capítulo se presentarán los hallazgos de las etapas del ciclo de reflexión, la relación que hay entre ellas, así como, diversas categorías y factores influyentes que se observaron caracterizan el aprendizaje de los/as niños y niñas. Además, se mostrará un mandala explicativo de las categorías y factores, ya mencionados. Y, por último, se expondrá el análisis de los Diarios pedagógicos llevados a cabo por las tesista.

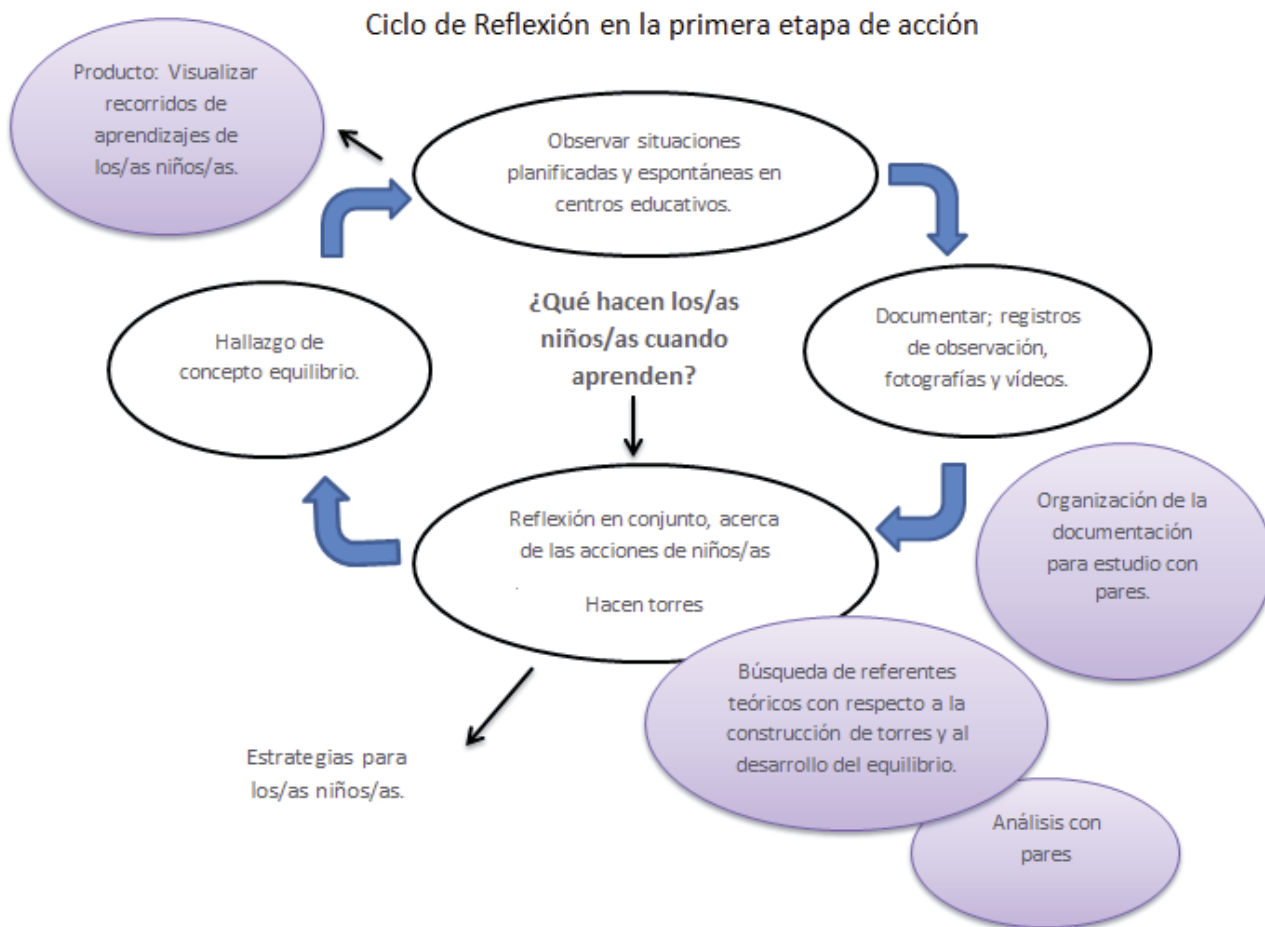
No obstante, es necesario que antes de presentar los hallazgos encontrados en cada etapa, se mencione lo realizado en cada ciclo de reflexión, para comprender cómo se llegó a los resultados que se expondrán.

4.- Descripción General de las Etapas del Ciclo de Reflexión.

Como se ha mencionado anteriormente, el Ciclo de reflexión posee etapas por las que una educadora/docente debe pasar para poder progresar y comprender de mejor forma lo que ocurre en algún contexto educativo en particular. Cabe exponer, que en esta investigación se desarrollaron dos Ciclos de reflexión, con sus respectivas etapas que son estipuladas a continuación.

4.1.-Primer Ciclo de la Investigación - Acción:

Se adjunta un esquema explicativo de las fases por las cuales pasaron las alumnas tesistas en esta investigación. Cada etapa presenta las acciones realizadas.



I) Primera Etapa del Ciclo de reflexión.

A) Observar el juego de los niños/as y sus representaciones.

Al inicio de la realización de esta tesis y también de la utilización de este ciclo de reflexión, se comenzó con la tarea de observar tanto el juego de los niños y sus representaciones, como sus comportamientos en experiencias de aprendizaje planificadas, las cuales, cabe mencionar, fueron acotadas, es decir, se visualizó solo lo anteriormente nombrado, desde el ámbito lógico matemático, para poder acotar los registros realizados.

En este período nacieron dudas e inseguridades, comprendiendo, que al hacer continuas observaciones, se daba inicio a un proceso frecuente de reflexiones y cuestionamientos, lo cual, relacionado a las prácticas realizadas con anterioridad por las alumnas tesisistas, se

puede decir, que se debe tener un ojo crítico a la hora de saber qué registrar y qué no, por un tema de ahorro de tiempo, comprendiendo que al estar en el aula no sólo son observadoras, sino también educadoras que deben cumplir otros quehaceres.

II) Segunda etapa del Ciclo de Reflexión.

B) Documento, fotografía, videos, notas.

Los registros en su mayoría fueron documentados de manera escrita, por la facilidad de ir anotando las vivencias que van ocurriendo. Sin embargo, cabe exponer que también existieron fotografías y videos expuestos.

La observación viene de la mano con la documentación pedagógica, ya que al observar se hace necesario documentar, registrando las observaciones que se realicen, puesto que si la información sólo quedara en sencillos recuerdos y/o conversaciones grupales, se generaría, como consecuencia, la pérdida de la información, sin quedar evidencia de lo ocurrido en el aula, información que es valiosa para el quehacer profesional. Al ir realizando los registros tras las observaciones, se puede notar la dificultad que implica hacerlo, ya que se debe aprender a sintetizar, acotar y resumir la información que se va adquiriendo, para que ésta fuese útil y a la vez, tener la posibilidad (debido al tiempo) de analizarla en tiempos acordados.

Para este proceso de documentación, se utiliza el tiempo de permanencia en el aula, pudiendo adquirir de esta forma, la información en los centros de práctica y además, dos veces a la semana se agendaba una junta para poder verbalizarlos, conversarlos, discutirlos en grupo y analizarlos posteriormente, en conjunto.

Al finalizar el período de observaciones y registros, se decidió crear una tabla que pudiera organizar los registros realizados de los establecimientos en los cuales se hicieron las observaciones. Es por ello, que al discutir con los pares, se identificaron los aprendizajes, los cuales tienen estrecha relación con los que señalan las Bases curriculares de Educación Parvularia. De esta forma, había mayor claridad sobre qué contenidos existen detrás de las acciones, juegos y representaciones de los/as niños/as.

III) Tercera Etapa del Ciclo de Reflexión.

C) Reflexiones.

Cabe señalar, que al realizar los registros y observaciones, existió reflexión continua sobre lo que ocurre en aula y el trabajo realizado por las alumnas, en torno a la práctica y a la realización de la tesis.

Luego de generar la tabla de registros, se hizo un listado de características observables de las conductas de los/as niños/as cuando realizan una acción, para determinar si son las características de un/a niño/a que aprende.

Según la información obtenida en los registros, se pudo generar como reflexión general, que todas las características que se lograron obtener podrían ser observadas por cualquier persona, cercana o no a la educación. Por ello, luego de ser remiradas las fases anteriores del ciclo, se pudo establecer una interrogante central de esta etapa de reflexión: ¿Qué diferencia a una Educadora de Párvulos de otra persona?, lo que se relaciona directamente con otra problemática, puesto que lo reflexionado sobre los registros, permite dar cuenta que muchos de éstos estaban aislados, y como es sabido, el/a niño/a aprende de manera paulatina y el aprendizaje es un desarrollo gradual. Por esa misma razón, las alumnas tesisistas decidieron generar recorridos de aprendizaje. Para ello, se analizaron nuevamente los registros, determinando que el “juego con torres” se repetía durante el tiempo de observación, de lo cual no sólo se tenía registro escrito, sino también fotos que evidenciaban lo anteriormente dicho. Así, en base a las fotos y toda la documentación pedagógica que se fue realizando, se plasmaron recorridos de aprendizajes de los/as niños/as observados, pudiendo visualizar las acciones de ellos/as desde las más sencillas a las más complejas.

A continuación, se presentarán los resultados del Primer Ciclo de la Investigación-Acción.

4.1.1.- Hallazgos Primer Ciclo de Investigación-Acción.

Al ser encontradas las características observables de un niño que aprende, expuestas posteriormente en la tabla de registros de observación y en una breve descripción, se generó una discusión entre las participantes. Primero, buscando estas características para ser analizadas, concluyendo que todas éstas pueden ser realizadas por cualquier persona (ajena o no al estudio de la educación), que al observar estos registros, los analice. Al ser esto determinado, nace una interrogante que guía e ilumina el transcurso de esta investigación: ¿Qué diferencia a una Educadora de Párvulos con otra persona que observe estos registros o conductas en el niño?, lo que generó la conclusión de distintas características, competencias y posibilidades que tienen los profesionales de la educación en formación.

Una Educadora de Párvulos en ejercicio tiene la posibilidad de estar día a día con los/as niños/as, pudiendo ser parte y observadora directa de su aprendizaje continuo, lo cual se puede evidenciar a través de recorridos los aprendizajes que ellos/as van logrando, comprendiendo al aprendizaje como un desarrollo continuo y profundo, en el cual el protagonista central es el/a niño/a, lo que entrega luces de lo que aprende a través de sus acciones.

Por otra parte, los Educadores deben poseer saberes y competencias específicas, los cuales guían y estructuran la labor docente, tal como lo señala el sello universitario de la Universidad Católica de Valparaíso, el cual corresponde a *“indagar, plantear y resolver problemáticas educativas desde paradigmas científicos, que le permitan explicar, argumentar y aportar a la teoría y práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, animándolo a la permanente actualización y perfeccionamiento académico”* (Carrera de Educación Parvularia, PUCV, 2014. P. 1).

Ante esto, se crearon recorridos de aprendizaje (imágenes, videos, registros que evidencien la continuidad y las características de un/a niño/a que está aprendiendo), que

permite discutir y reflexionar sobre lo que está aprendiendo el párvulo/a para poder beneficiarlo a través de la mediación. Desde la perspectiva de una Educadora, el/a niño/a al realizar una acción está construyendo muchos aprendizajes, de manera transversal y, por ello, no sólo hay que quedarse con la observación realizada y con el sentido que le da un educador cuando observa lo que está aprendiendo el/a párvulo/a, sino que además, se hace necesario indagar acerca de otros posibles aprendizajes que estén involucrados.

Cabe considerar, que estando en aula con una cantidad no menor de párvulos/as y cada uno con su individualidad, se hace difícil abarcar la globalidad de aspectos observables, pues debe haber un enfoque en algunos aprendizajes y a partir de ello, reflexionar, discutir con pares, generar hipótesis, organizar formas de trabajo, para así potenciar las habilidades y aprendizajes de los/as niños/as y establecer conclusiones.

Se realizaron diversos registros de observación de lo que hacían los/as niños/as, donde se pueden visualizar todas las acciones que ellos/as realizan, cómo lo hacen, cuáles eran algunos de sus diálogos, ya sea con adultos o pares, cuáles eran sus gestos y cómo eran las actitudes frente a una acción en específica, etc.

En base a ello, se generó una selección de los registros de observación, referidos exclusivamente al ámbito lógico matemáticos, para poder entregar pistas como Educadoras de Párvulos, de cómo los/as niños/as están construyendo aprendizajes respectivos al ámbito antes mencionado, y de cómo la Educadora de Párvulos/as se da cuenta de que los/as niños/as están aprendiendo. Por esto, es importante observar cuáles son las características de ellos/as cuando ejecutaban una acción en particular.


Cada registro fue leído comprensivamente y reflexionado a nivel grupal por las alumnas tesistas, de manera que se llegaran a consensos que permitan visualizar similitudes o diferencias de lo que hacen los/as niños/as y además, producir conversaciones y discusiones de los aprendizajes que están construyendo ellos/as en aquello que hacen, ya que se debe tener como visión general que detrás de una acción, hay algo que los/as párvulos/as están intencionando.

Posteriormente, surgen interrogantes: ¿qué están aprendiendo los/as niños/as con respecto a lo que hacen en aquellos registros? ¿Cómo darse cuenta? De esta forma, y luego de discusiones grupales, se decide buscar una forma de obtener los aprendizajes esperados que están expuestos en las bases curriculares, en el núcleo de relaciones lógico – matemáticas y cuantificación, específicamente, para poder contrastarlos con los registros de observación realizados y así, tener una idea más concreta de lo que están aprendiendo los/as niños/as.

Se realizó una discusión final respecto de lo observado, analizado y reflexionado, para poder encontrar una relación directa entre los aprendizajes involucrados, las acciones de los/as niños/as y el rol de la educadora en este proceso.


A continuación, se exponen los registros de observación realizados por cada alumna tesista en su centro de práctica, pudiendo organizar la información recopilada en tablas.



A) Registros de Observación

Niño/a: Anaís Rosell Edad: 3 años Fecha: 23 de abril de 2014	
<p>Registro Anaís <u>observa</u> la caja de los disfraces, se dirige hacia ésta, se esconde dentro de la caja y dice: “mira tía me puedo esconder acá”, a lo que respondo; ¿Puedo entrar yo contigo?”, Anaís responde: “No cabes, porque tú eres grande y yo pequeña” y sigue escondida en la caja.</p>	<p>Análisis Anaís reconoce el tamaño tanto de personas como del objeto y establece una relación entre estos. Esto demuestra que ella ya tiene desarrollado nociones de grande y pequeño.</p>
	

Niño/a: Paula y Adolfo Núñez, 2 años 1 mes, 26 de Marzo del 2014	
Registro	Análisis:
<p>Paula y Adolfo jugaba con los bloques de madera, los guardaba dentro la caja y lo volvían a sacar. Comenzaron a construir una torre entre los dos; riendo.</p> <p>Yo les dije: - “yo voy a hacer una torre más alta” y comencé a hacer una torre al lado de la que ellos/as hacían.</p> <p>Una vez que ya cree la torre, y ellos crearon la suya, yo les pregunté:</p> <p>-Yo: ¿Cuál es la torre más alta?</p> <p>-Paula: apuntó la que ellos/as habían construido</p> <p>-Yo: Adolfo, ¿Cuál es la torre más alta?</p> <p>-Adolfo: las observa y apunta la torre que había hecho yo, es decir, la más alta.</p> <p>Adolfo con las dos manos, la destruye las dos torres.</p>	<p>Se relaciona con el aprendizaje seleccionado ya que ambos a través del juego, están construyendo aprendizajes referidos a las nociones de alto – bajo.</p> <p>Se puede advertir que Paula aún tiene dificultades respecto de esto, sin embargo Adolfo ya las desarrolló, esto se puede observar a través de sus respuestas ante la interrogante.</p> <p>*Hay una comprensión de lo que son las nociones alta – baja ya que responden según lo que observan de las torres.</p> <p>Se puede observar que hay un goce de las acciones que ellos/as ejecutan, ya que dice que “ríen” cuando comienzan a hacer las torres.</p>

Niño/a: Valentina Velgar, 3 años, 07 de abril	
Registro	Análisis:
<p>Nos encontrábamos dentro de la sala y valentina tenía en sus manos masa, jugaba con ella, la amasaba, <u>*observaba atentamente y se veía muy concentrada en los movimientos de las manos mientras se amasaba.</u> Pide que le hagan bolitas con ella. Luego, pide que hagan bolitas más pequeñas y otras más grandes. Cuando tiene sus bolitas, las va ordenando según su tamaño.</p>	<p>Valentina lo que hace con las bolas de masa, es ordenarlas. Es por ello que ésta observación se relaciona directamente con el aprendizaje seleccionado, lo cual deja en palestra, que esta niña, ya puede ordenar objetos en relación a la noción tamaño.</p> <p>*Se subrayan frases para poder darnos cuenta de algunas acciones observables que se puede ver de lo que hacen de los/as niños/as; como por ejemplo;</p>

	<p>que hay concentración y atención constante de lo que se hace con la masa.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

<p>Niño/a: Adolfo Núñez, 2 años 1 mes, 20 de Marzo del 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>Adolfo saca del estante una caja, que contenía unos cubos de plástico, se dirige al rincón de las colchonetas, se sienta, abre la caja, levantando la tapa y saca los cubos, los observa y comienza a jugar con ellos.</p> <p>Con la mano derecha, saca un puñado de cubos, y los deja sobre la colchoneta, entre sus piernas. Toma un cubo y lo pone encima de la colchoneta, agarra otro con la misma mano poniéndolo encima del primer cubo, y sigue así hasta colocar cuatro cubos.</p> <p>Agarra un carrete que estaba cerca con la <i>mano derecha, se pone de pie y de lejos, él lo lanza, dándole a la torre que había creado con los cuatro cubos, derrumbándolo. Se dirige corriendo, se sienta nuevamente, recoge los cubos que derrumbó, y en</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p><i>cuchillas, arma la misma torre, <u>*vuelve a repetir la</u></i></p>	<p>Análisis:</p> <p>En esta situación observamos el desarrollo del orden, ya que Adolfo, reconoce que para formar una torre debe ir colocando carrete por carrete, sin añadir otros objetos, decide usar sólo un elemento. Con lo observado, podemos evidenciar que Adolfo no realiza una secuencia de colores con respecto a los carretes; sino que sólo trata de equilibrarlos para poder crear una torre la cual posteriormente botará.</p> <p>*Se puede observar que hay repetición de acciones, mira a su alrededor, se puede inferir que hay una concentración por lo que hace durante todo el momento que juega haciendo torres.</p> <p>Derrumba y espera una reacción por parte de otras personas, estas son características que se pueden observar que hacen los/as niños/as mientras ejecuta una acción.</p>

misma acción, muy atento, mirando a su alrededor, cuando derrumba la torre, mira a su alrededor para ver si su compañero que miraba a un lado reaccionaba y ejecuta de nuevo la acción.

Niño/a: Nicolás Jorquera, 2 años y 10 meses, 26 de marzo

Registro

Nicolás comienza a construir una torre de legos y luego llega Nicanor, quien quiere participar en esta construcción. Nicolás al ver que Nicanor quiere poner un lego, le dice "No Nicanor!" y le bota el lego. Nicolás le dice No a Nicanor porque el lego que él estaba poniendo en la torre no era del mismo modelo con el que Nicolás estaba construyendo la torre (hay diferentes tipos de legos, en cuanto a modelo y tamaño).



Análisis:

Se puede observar en este registro que Nicolás niega la posibilidad a Nicanor de poner un lego, ya que observó visualmente las características de éstos, para poder hacer un tipo de clasificación y así de esta forma realizar una construcción solamente con legos de similares características.

Niño/a: Adolfo Núñez, edad: 2 años y 3 meses , fecha: 19 de Mayo del 2014

Registro:

Adolfo observa los estantes que están dentro de la sala, se acerca y toma las cajas donde se guardan los objetos de plástico con los que todos/as los/as

Análisis:

Este registro se condice con el aprendizaje antes mencionado y que se ha seleccionado, ya que se puede observar que Adolfo interactúa con objetos,

niños/as juegan. Va sacando de los estantes uno a uno las cajas, y las va montando una sobre otra, haciendo una torre, esto lo hace rápidamente y muy concentrado en lo que él está haciendo, de hecho la educadora le pregunta a Adolfo ¿qué estás haciendo? Y él no responde ni reacciona ante la



interrogante.

Luego las guarda una a una en los estantes nuevamente, y repite la acción una vez más, mientras hace la torre se acerca Benjamín y Adolfo le dice “no”, y le hace un gesto como alejándolo de la torre que construye.

los cuales ordena de alguna forma haciendo una torre, monta las cajas para generar al fin y al cabo una torre.

**Se subrayan las frases que nos denotan información acerca de cómo ejecuta las acciones Adolfo, por ejemplo hay rapidez en sus movimientos, está concentrado, no reacciona a interrogantes de los demás, y repite las acciones.*

Niño/a: Paula Núñez, edad: 2 años 3 meses, fecha: 24 de Mayo del 2014

Registro:

Paula toma un cubo de material de esponja con sus dos manos, corre hacia un lugar de la sala, lo pone

Análisis:

Se puede observar en este registro de observación

en el suelo, y se dirige a buscar los demás cubos que están sobre el estante, se dirige al mismo sitio y el cubo que trae lo pone encima del otro. Esta acción la hace repetidas veces, hasta hacer una torre con cuatro cubos, luego cuando derrumba, repite las acciones dos veces.



que Paula hace una torre con el material que tiene a su disposición. Es decir, de alguna forma se condice con el aprendizaje esperado ya que Paula al explorar los cubos de esponja, se da cuenta que pueda ordenarlos de alguna forma, por lo que hace una torre.

**Se ha subrayado la frase que tiene que ver con que cuando la párvula termina una acción y de inmediato comienza otra, repitiendo acciones, estas son características observables de lo que hace Paula.*

Niño/a: Adolfo Núñez, edad: 2 años 3 meses , fecha: 29 de Mayo del 2014

Registro:

Adolfo se encuentra en una experiencia de aprendizaje de trasvasiar porotos en tarros de café vacíos. Él se encuentra sentado alrededor de las mesas, donde tiene tres tarros, si bien los demás niños/as se observa que trasvasian legumbres, Adolfo comienza a montar los tarros y luego derrumba las torres que realiza.

Toma un tarro, lo observa atentamente, lo gira, y lo pone sobre la mesa, luego toma otro y de inmediato lo pone sobre el primer tarro, éstos los pone de manera tal queden encajados, ya que el tercero lo pone y este se cae al suelo, se levanta de la silla, lo

Análisis:

Se puede observar en este registro que Adolfo a pesar de tener la opción de trasvasiar legumbres de un tarro hacia otro, el párvulo utiliza los objetos para poder generar una relación entre éstos, y así realizar una torre.

Hace una repetición de la acción, ya que se da cuenta que el tarro cae por la posición en que los sitúa, qué estará aprendiendo al repetir estas acciones.

Se puede notar que hay observación de los elementos con los que interactúa, intenta repetir

recoge, y lo vuelve a intentar.

Finalmente logra hacer una torre de 3 tarros.



acciones.

Niño/a: Maximiliano Velozo, edad: 2 años, fecha: 14 de Mayo del 2014

Registro:

Se encontraba dentro de la sala, de pie, jugando con los carretes de plástico, muy atento los miraba mientras los exploraba, los giraba, de pronto sacó un puñado y comenzó a montar los unos con otros.



Análisis:

En este registro se puede observar que Maximiliano de cierta forma ordena los carretes que serían los objetos con lo que juega, y lo hace creando una torre, es por ello que este registro tiene que ver directamente con el aprendizaje esperado seleccionado.

**Se puede observar que hay atención mientras realiza las acciones, acompañado de movimientos que hace cuando interactúa con estos elementos que ordena para finalmente realizar torres.*

Niño/a: Adolfo Núñez, 2 años 3 meses, 28 de Mayo del 2014

Registro:

Adolfo se encuentra en un rincón de la sala, de pie alrededor de una mesa, saca del estante un puñado de objetos de plástico, y los comienza a colocar uno sobre otro.

La educadora le pregunta: ¿qué haces Adolfo?, y él no responde, como si no hubiese escuchado, solo mira y sigue en lo que hacía.

Esto lo hace por varios minutos.



Análisis:

En este registro de observación se puede notar que Adolfo interactúa con estos objetos, y se pone a ordenarlos de alguna forma, creando una torre, como se puede advertir en la imagen, es por ello que lo hemos seleccionado en base al aprendizaje esperado.

**Se puede advertir que hay atención y/o concentración en lo que hace Adolfo, puesto que se puede extraer lo siguiente: “él no responde, como si no hubiese escuchado, solo mira y sigue en lo que hacía”, es decir, él continúa realizando acciones por sí solo, sin atender a la pregunta de la educadora.*

B) Análisis de los Registros de Observación

En los registros anteriormente expuestos, se puede comparar las edades de los/as niños/as con sus acciones, además de percatar si es que realizan los mismos juegos con las mismas complejidades o, si éstas son diversas. De esta forma se puede percibir qué hacen los/as niños/as, cómo lo hacen, si se parecen las acciones que realizan o si se diferencian según edad, notando que son centros de práctica diferentes, y los ritmos de los/as párvulos/as también lo son. Al analizar esta información, se buscó a través de la evidencia, encontrar características observables de un/a niño/a que aprende, por lo mismo se identificaron y luego definieron, lo que será expuesto más adelante.

Es de suma importancia realizar este tipo de trabajo para desmenuzar la información que se puede obtener a través de todo lo que se observa, ya que esto ayudará en un futuro, a trabajar mejor las temáticas que se deseen abordar. Por ejemplo, si se observa que a

través del juego los/las niños/as ya tienen adquiridas las nociones de permanencia de objeto, sería apropiado centrarse en otros aprendizajes que los/as niños/as aún no adquieren y así planificar y ejecutar experiencias que potencien y lleven a un nivel mayor de complejidad al párvulo.

En este primer ciclo es posible percatarse de los siguientes factores.

Hay una similitud en algunos aprendizajes esperados seleccionados y las acciones que realizan los/as niños/as, como por ejemplo, la construcción de torres, el uso de ciertos cuantificadores, el conteo o las situaciones vivenciadas que dan cuenta del desarrollo de relaciones de causa-efecto. Sin embargo, cabe destacar que la realización y creación de torres con distintos elementos que tienen los párvulos a su alcance, son las acciones que más se repiten dentro de todos los registros ya antes mencionados y expuestos. En este sentido, si se remiten a la tabla de registros de observación, se puede notar que en el aprendizaje esperado N° 6 (Ámbito Relación con el medio natural y social, Núcleo Relaciones lógico-matemáticos y cuantificación) que expone “Establecer al explorar objetos de su interés, distintas relaciones de agrupación, comparación, orden y correspondencia”, es donde más hay similitud de acciones por parte de los/as niños/as, es decir, hay repetición de acciones por parte de los/as párvulos/as observados, que es “hacer torres”.

Ahora, pudiendo notar esto, surgen diversas interrogantes al respecto, las cuales apuntan básicamente a pensar que un educador al observar distintas situaciones de lo que van haciendo sus alumnos/as, en este caso los/as niños/as de cada nivel, se hace necesario ir reflexionando para poder comprender de una manera mucho más profunda, el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por ello, que una interrogante esencial que surgió luego de remirar estos registros es: ¿por qué los niños y las niñas hacen torres?, apuntando a qué aprendizaje habrá detrás de esa sencilla acción, dando cuenta que lo que hacen, siempre debe tener un motivo que desencadena la ejecución de esa acción y es bueno que el docente esté preparado para poder entender las aristas de este proceso y mediar pertinentemente. Pues, si no lo

hiciese, cualquier persona no capacitada en educación podría observar y darse cuenta que ciertos niños y niñas “hacen torres” (sea cual sea el material). Sin embargo, es importante cuestionar; ¿Cuál es el rol del educador? ¿Cómo un docente se va dando cuenta que el niño está aprendiendo? ¿Qué tiene que hacer? Ante esto y, de acuerdo a diversas discusiones grupales, se llegó a distintos acuerdos, como por ejemplo; hacer una invitación al docente a realizar permanentes reflexiones y además, a ejercer “investigación”. En este sentido, se debe dar cuenta de ciertas acciones que repiten los niños y niñas, cuestionar la acción de éstos y pensar ¿qué buscan cuando construyen torres?, siendo esto lo siguiente por averiguar, dando lugar al siguiente paso.

A continuación se presentarán las características observadas en un niño cuando aprende, las cuales son un hallazgo generado a partir de los registros de observación.

C) Hallazgo 1: Características observables de un/a niño/a que aprende

I.- Características observables de un/a niño que aprende:

Una vez que se han realizado diversos registros de observación, se plantea una interrogante: ¿Cuáles son las características observables de las acciones que realizan los niños?; con el fin de poder acercarse a la respuesta de la pregunta central de la investigación. Se observaron y discutieron las actitudes demostradas por los/as niños/as cuando realizaban una acción, llegando a obtener distintas características que, a la vez, se repetían en los distintos registros que cada tesista tenía en sus diarios pedagógicos.

Éstas características observables serán definidas a continuación, para dar más claridad.

a.- Observar: Mirar atentamente el o los objeto(s) que tiene a disposición o manipula el niño.

b.- Concentración: entiéndase por ello a la atención que se aplica a lo que se hace o ejecuta.

c.- Vista fija en su acción: atender intensamente las acciones que ejecuta libremente y/o cuando manipula un objeto.

d.- Repite acciones (ensayo y error): insiste en efectuar la misma acción que ya ha realizado con anterioridad, de manera que esta nueva acción le proporcione alguna satisfacción o algún conocimiento.

e.- Imitar acciones de sus pares: Hacer o esforzarse por hacer lo mismo que otro, o según el estilo de otro.

f.- Buscar instancias o situaciones para realizar acciones: ello implica hacer lo necesario para lograr aquello que desea ejecutar.

g.- Demostrar entusiasmo: forma de manifestar o hacer ver que algo le produce exaltación por algo de lo cual se siente cautivado, admirado.

h.- Mostrarse sorprendido: maravillarse por una situación que cautiva una parte o todos los sentidos del niño.

Otro de los hallazgos generados a través de la reflexión de los registros de observación, es el concepto de equilibrio, el cual es explicitado a continuación:

A continuación, se presenta la relación entre los hallazgos encontrados en la primera etapa de acción y la búsqueda del equilibrio, realizando una reflexión que pueda guiar el proceso de análisis realizado, para luego completarlo con fundamentos teóricos del equilibrio, que puedan de mejor forma, generar que este proceso reflexivo puede dar más respuestas sobre lo que los/las niños y niñas están aprendiendo.

D) Relación entre los hallazgos encontrados en la primera etapa de la Investigación-Acción con la búsqueda del equilibrio.

A través de la reflexión y el análisis de las características observables detectadas, cabe destacar que, luego de la reflexión misma, se visualizaron las conductas repetitivas de los/as niños/as y, para poder acotar la investigación y dar respuesta a la pregunta central, se encontró interesante ahondar en las acciones que los/as párvulos/as repetían.

Las acciones repetitivas de los/as niños/as, a pesar de ser de centros educativos distintos y tener edades diversas, dicen relación con la realización de torres, con distinto material que tenían a su alcance. Luego de recopilar información y discutir en torno a los registros de observación, se plantearon distintas interrogantes. Una Educadora de Párvulos/as debe preguntarse, constantemente, por qué los/as niños/as realizan ciertas acciones.

Las inquietudes que deben nacer desde la educadora a través de las observaciones realizadas, según el proceso vivido por estas investigadoras, debiese integrar fundamentos bibliográficos, con el fin de complementar y guiar el trabajo pedagógico, de manera que se recuerden los conocimientos ya adquiridos y se esté abierto a la posibilidad de conocer nueva información, estando en un proceso constante de investigación. Por lo mismo, esta parte fue una nueva fase que se decidió agregar al ciclo de reflexión, logrando complementarlo para mayor beneficio de la investigación.

Se expresa a continuación la relación que se establece entre la construcción de torres y el equilibrio, sustentándolo a través de distintas teorías que dan importancia a esta acción tan recurrente en las observaciones realizadas que hacen los/as niños y niñas.

I) La Construcción de Torres y el Equilibrio

¿Qué está aprendiendo o desarrollando el niño o niña al construir torres con los objetos?

Hipótesis docente: Está aprendiendo sobre el equilibrio.

A partir de los registros observados en los diferentes establecimientos de educación de la primera infancia, donde se realizaron las prácticas de formación profesional, se pudo percatar y analizar, que la gran mayoría de los niños y niñas construían torres con diferentes materiales didácticos y de diversos tamaños.

La construcción de torres es muy importante para el crecimiento de los niños y niñas, puesto que esta actividad motiva o potencia el desarrollo social y cognitivo, mientras que a la vez trabajan las destrezas motoras gruesas y finas, y destrezas motoras como la coordinación y equilibrio del niño. Los niños aprenden a usar su imaginación y a desarrollar sus destrezas creativas mientras trabajan con otros niños. Ellos aprenden a compartir el espacio y los materiales, a colaborar y a negociar.

Según J. Piaget, los conocimientos se manifiestan y se desarrollan de distinta manera, teniendo gran influencia la interacción que establece el niño y niña con el medio. Un ejemplo que vincula los distintos conocimientos que poseen los niños a través de la construcción de bloques, señala que el presentar bloques de colores no es lo mismo para un niño de un año, que para un niño de cinco años. El conocimiento del niño de un año es totalmente sensoriomotriz, mientras que el conocimiento del niño de cinco años es de tipo preoperacional (Piaget, J. e Inhelder, B., 2007).

a. Desarrollo Socio-Afectivo.

La construcción de torres potencia el desarrollo social y afectivo, puesto que es aquí donde se pueden presentar diferentes relaciones interpersonales, como la comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos cotidianos y expresión de emociones y sentimientos. Erik Erikson menciona que las relaciones interpersonales de los niños y niñas que se desarrolla a través del juego, permiten

construir la capacidad para desarrollar la confianza, la empatía y una actitud personal frente a las demás personas (E. Erikson citado en Goleman, 2008).

b. Desarrollo Cognitivo.

El juego con bloques ayuda a los niños a desarrollar la percepción del espacio y el tiempo, volviéndose más conscientes del espacio y de su relación con los otros objetos. Como lo estipula Piaget, al principio no existen ni un espacio único ni un orden temporal que abarque los objetos y los acontecimientos, sólo se da un conjunto de espacios heterogéneos, centrados todos en el propio cuerpo: espacio bucal, táctil, visual, auditivo, posicional; y ciertas impresiones temporales, pero sin coordinaciones objetivas (Piaget e Inhelder, 2007).

Con respecto al aprendizaje de las relaciones espaciales, Liliane Lurcat (1976) “considera que las fuentes del conocimiento espacial son dos. La primera proviene del desplazamiento y la manipulación de objetos por parte del sujeto, donde este construye a través de su propia acción. La segunda, es la transmisión por medio del lenguaje de lugares y espacios” (L. Lurcat citada en Adriana González y Edith Weinstein, 2006, P. 5)

A través del juego de torres pueden desarrollar capacidades cognitivas, desde el ámbito de relaciones lógico- matemática y cuantificación. Los párvulos son capaces de poner en marcha la capacidad de resolución de problemas, puesto que a partir de ésta realizan diferentes estrategias para resolver y lograr construir la torre de objetos. Los niños y niñas son capaces de seguir distintos caminos y alternativas para lograr alcanzar su meta, y pueden lograr entregar múltiples soluciones, puesto que en estas actividades ellos desarrollan y ejercitan habilidades del pensamiento y no se preocupan de entregar un resultado final.

Por otro lado, la construcción de torres permite el desarrollo y/o realización de diversas operaciones matemáticas, como la de adición y sustracción al poner y quitar piezas de la torre. También, son capaces de clasificar y agrupar de acuerdo a sus tamaños, material,

color, textura, entre otras características. Además, se ha observado que utilizan la torre como objetos de medir y comparar, ya que dicen que es una torre chica o los niños van comparando su medida con la de la torre.

c. Desarrollo Creativo.

Los bloques son uno de los juguetes que más motivan la creatividad y la imaginación. Con ellos, los niños pueden construir torres, caminos, castillos, granjas, etc. Cuando los niños juegan con bloques, ellos usan su creatividad para generar planes que representarán sus ideas.

Favorecer la creatividad en el párvulo y por ende, dejar que este aspecto se logre manifestar y desarrollar, proporcionando además de los recursos y medios adecuados para que este sea desarrollado de la mejor manera, el educador debe mantener una actitud y ambiente y clima favorable, a través de la aceptación, valorización y respeto hacia la originalidad de cada niño.

d. Desarrollo del Lenguaje:

Junto a las habilidades que se han nombrado anteriormente que son desarrolladas en la construcción de torres, se encuentra el desarrollo del lenguaje, principalmente cuando niños se encuentran en edad en la que comienzan a pronunciar palabras, lo cual se puede observar cuando niños y niñas nombran las características de los bloques ya sea si es grande o pequeño, también el color de este, entre otras características que llamen su atención. Al mismo tiempo de realizar torres comienza a socializar con sus pares hablar sobre lo que están construyendo y a que están jugando, se van desarrollando las habilidades lingüísticas, a partir de esta relación se inicia un dialogo interactivo con sus compañeros, donde niños amplían vocabulario y desarrollo de la gramática, entre otras habilidades por desarrollar.

Respecto a lo mencionado, Piaget ha seleccionado y organizado distintas capacidades que posee respecto al conocimiento de normas y convenciones específicas, particularmente en el siguiente párrafo se detallara los sistemas culturalmente definidos de lenguaje y representación (Piaget e Inhelder, 2007).

En las perspectivas piagetianas de Ruth Saunders (1989), se menciona que se encuentra la capacidad para utilizar y reconocer el lenguaje verbal, con el propósito de darse cuenta de las palabras que el niño menciona. Dentro de esta capacidad hace alusión a la capacidad en el uso de verbalizaciones para expresar conceptos, acciones, sentimientos y pensamientos. También hace referencia al uso del lenguaje no egocéntrico y por ende cada vez más socializado, lo cual da a conocer la capacidad de considerar el punto de vista de otras personas. Y por último el conocimiento de palabras que describen conceptos, de los cuales el niño ya adquirido, como por ejemplo entre, en, sobre, al lado de, etc. (Saunders, R. y Bingham-Newman, A.M., 1989).

e. Desarrollo Psico-motor:

Desde el desarrollo de las habilidades motoras debemos mencionar que estas actividades de construcción de torres, permiten el desarrollo de las capacidades sensitiva, perceptivas y de simbolización, y construcción sobre el propio cuerpo y sobre el mundo exterior. Grace Craig (2001) menciona que los niños espontáneamente comienzan a explorar el mundo que los rodea, utilizando su cuerpo para conocerlos, primero se logran observar un desarrollo de la motricidad gruesa, es decir los niños utilizan sus músculos más grandes o sus cuerpo, como: caminar, correr, empujar, gatear y para manipular grandes piezas para armar las torres, más adelante los párvulos/as van desarrollando habilidades correspondiente a la motricidad fina, es decir, utilizan sus músculos más pequeños, esto se ve reflejado cuando hacen presión y movimiento de pinzas con el dedo índice y pulgar para tomar objetos con volumen más pequeño. Este autor, además, señala que los niños y niñas espontáneamente alrededor de los 2 años (24 meses), pueden apilar seis a ocho bloques o cubos para construir torres, pudiendo construir también un puente de tres

bloques. Su juego espontáneo con bloques muestra correspondencia de formas y simetría. (G. Craig, 2001).

Sin embargo, hay que hacer hincapié que los niños y niñas al jugar a construir torres con diferentes materiales. Marta Sadurni (2002) menciona que ellos van desarrollando destrezas motrices esenciales para la autonomía del infante como es la coordinación, la cual se define como el control nervioso de las contracciones musculares en la realización de los actos motores. También, como la capacidad de sincronización de la acción de los músculos productores de movimientos, agonistas y antagonistas, interviniendo los mismos en el momento preciso y con la velocidad e intensidad adecuadas (M. Sadurni, C. Rostán, E. Serrat, 2002).

La coordinación toma en cuenta todos los movimientos del cuerpo, llamada también dinámica general, esta es la que agrupa los movimientos que requieren una acción conjunta de todas las partes del cuerpo. Intervienen gran cantidad de segmentos y músculos, es decir, gran cantidad de unidades neuromotoras. Dentro de esta encontramos la coordinación óculo-manual y óculo-pédica, es aquella que va dirigida a las manos o pies. Los ejercicios para desarrollarlas van encaminados a los lanzamientos y las recepciones. Además, la coordinación dinámico-manual: corresponde al movimiento bimanual que se efectúa con precisión.

Por otro lado otras de las destrezas motrices que se logran desarrollar en estos juegos es el equilibrio, esta habilidad está estrechamente ligada al sistema nervioso central, que necesita de la información del oído, vista y sistema cinestésico (que está localizado en los músculos, las articulaciones y los tendones, y nos proporciona información sobre el movimiento del cuerpo). Es decir, el equilibrio es la capacidad de asumir y mantener una determinada postura en contra de la gravedad.

Es posible definir dos etapas en cuanto al equilibrio. El primero de ellos, es el equilibrio estático, este proyecta el centro de gravedad dentro del área delimitada por los contornos externos de los pies y también encontramos el equilibrio dinámico: es el estado mediante

el cual la persona se mueve. Durante este movimiento, modifica constantemente su polígono de sustentación. (M. Giraldes, 2007)

Es posible observar que el equilibrio va progresando junto con el desarrollo del niño, por ejemplo en el primer año el niño es capaz de mantenerse en pie, luego a los dos años aumenta progresivamente la posibilidad de mantenerse brevemente sobre un apoyo, a los tres años puede permanecer sobre un pie entre tres y cuatro segundos y marchar sobre una línea recta marcada en el suelo. Hacia los 5 años, el equilibrio estático y dinámico alcanza una gran madurez. A los siete años el niño completará la maduración completa del sistema de equilibrio andando en línea recta con los ojos cerrados.

Su desarrollo está relacionado con factores de tipo psicomotor tales como la coordinación, fuerza, flexibilidad, etc. y con aspectos funcionales tales como la base, la altura del centro de gravedad, la dificultad del ejercicio, etc.

En el instante en que el equilibrio se altera, una de las manifestaciones más común que surgen, es el vértigo, es decir, una sensación falsa de giro o desplazamiento de la persona o de los objetos. En otras circunstancias se puede presentar la sensación de andar sobre una almohada o sobre algodones, conocido como mareo.

Piaget señala que a partir del pensamiento sensorio-motriz, aparece el pensamiento simbólico, ya que los niños y niñas comienzan a utilizar el lenguaje y sus palabras de forma amplia. Este autor atribuye este hecho a la aparición de una función simbólica, fundamentando que las palabras son símbolos, no obstante, el paso de usar imágenes producida por imitación a usar palabras, no es repentino (Piaget e Inhelder, 2007).

Durante este período, Piaget hace referencia el predominio del pensamiento pre-conceptual, el cual se caracteriza por los preconceptos y el razonamiento transductivo. El cual se refiere al pensamiento básico que posee el niño, que corresponde al paso intermedio entre esquema sensorio-motor y los conceptos.

f. Desarrollo de la Capacidad Simbólica:

Piaget define la capacidad simbólica como “La capacidad de evocar objetos o situaciones no percibidas actualmente, sirviéndose de signos o de símbolos. Se manifiesta, poco más o menos, simultáneamente los cuatro aspectos siguientes: adquisición del lenguaje, emergencia del juego simbólico, comienzo de la imitación diferida, y primeras manifestaciones de la representación de los actos de la inteligencia” (Piaget, Inhelder, 2007), es decir, el pensamiento simbólico es la capacidad de crear y manejar una amplia variedad de representaciones simbólicas que se realizan objetos.

El pensamiento simbólico constituye, la diferencia entre los seres humanos y el resto de los animales, y desarrolla la función relevante en casi todo lo que hacen los humanos. También podemos considerar que es el proceso y habilidad que hemos desarrollado en tanto especie, a niveles que no tienen comparación en la evolución de nuestro universo conocido, que no solamente nos permitió sobrevivir a otras especies mejor adaptadas y mucho más fuertes que nosotros, además colocarnos como la especie más evolucionada.

E) Producto Primer Ciclo de la Investigación-Acción:

▪ Recorridos de Aprendizajes

Luego de observar constantemente, tanto las acciones de los/as niños/as como sus representaciones, en situaciones pedagógicas espontáneas como planificadas, se visualizó toda la información entregada por la documentación pedagógica, así mismo, el grupo de tesisistas comenzó a darse cuenta que en un período de tiempo, los niños y las niñas van avanzando en aprendizajes, se van complejizando y se van movilizandando de un aprendizaje a otro, simultáneamente, volviendo atrás y avanzando nuevamente, entendiendo el proceso de aprendizaje como algo dinámico.

Es así, como las tesisistas se dan cuenta de que hay recorridos de aprendizajes de niños y niñas observados, pudiendo notar las acciones de los/as párvulos/as y cómo se van diversificando y complejizando, de manera que cada educadora pueda hipotetizar por qué

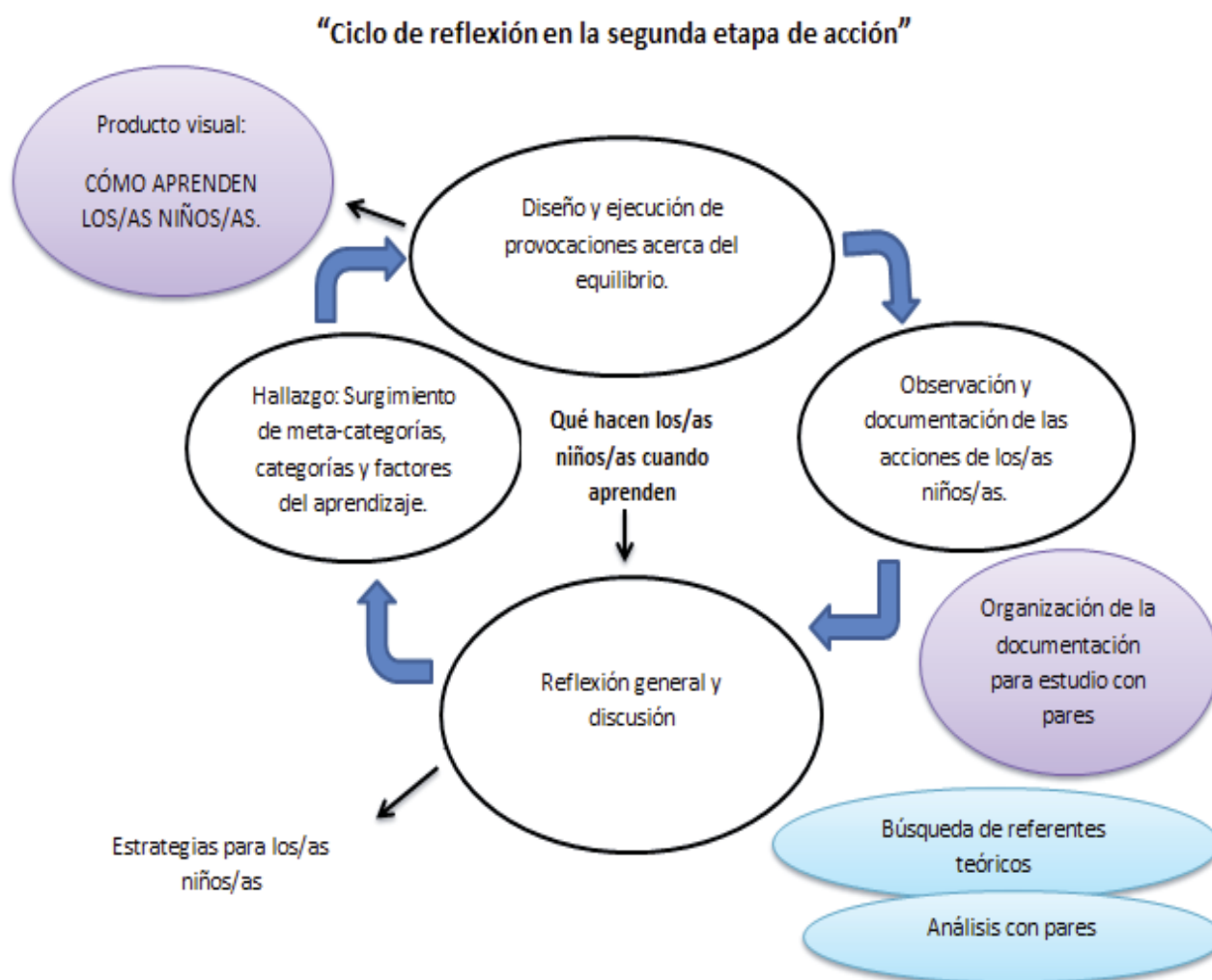
los niños y las niñas realizan ciertas acciones, como por ejemplo, en el caso de esta investigación: ¿por qué los niños y las niñas realizan torres?, pudiendo generar una hipótesis general, la cual consiste en que los niños y niñas están descubriendo el concepto de equilibrio cuando realizan torres. Así mismo, y en un proceso paulatino, las educadoras investigadoras van cuestionándose por qué los/as niños/as hacen lo que hacen, para poder comprender cómo aprenden, a través del ciclo de reflexión.

En esta etapa, al darnos cuenta de la existencia de recorridos de aprendizajes, se unieron imágenes para poder dar cuenta de esto, pudiendo lograr un producto, el cual es siguiente:



4.2.- Segundo Ciclo de la Investigación - Acción:

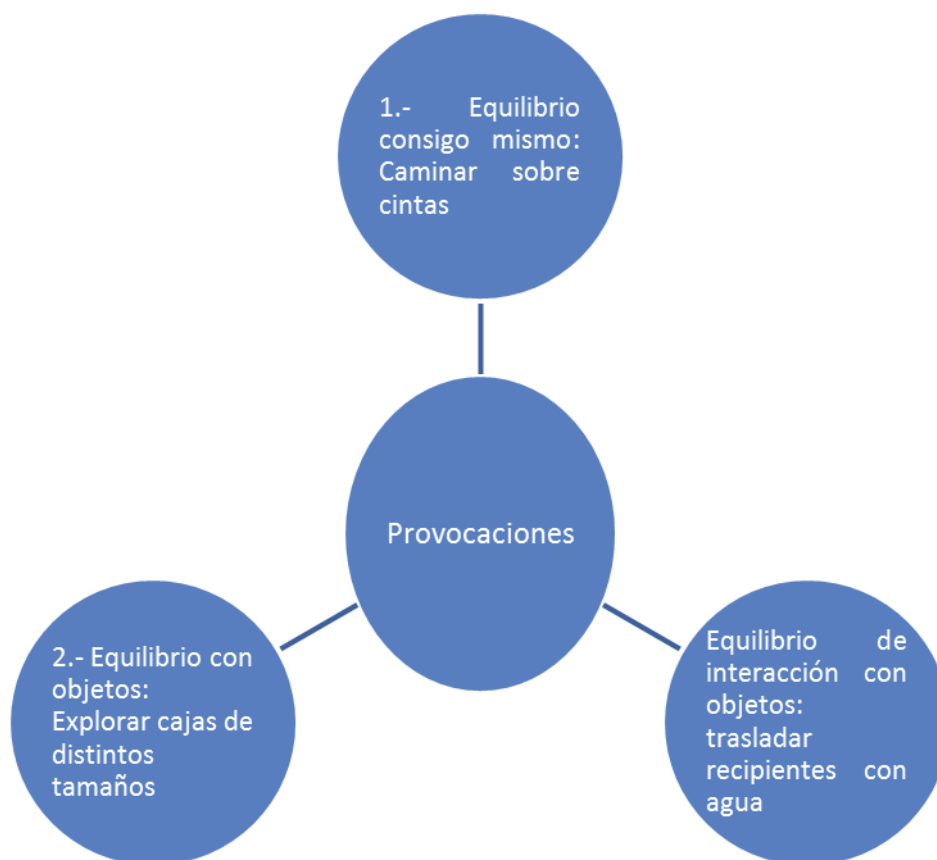
Al igual que en la primera etapa de la investigación, se adjunta un esquema explicativo que tiene el objetivo de informar lo que las alumnas tesistas realizaron en cada fase del ciclo de reflexión, de manera que visualmente, queden expresadas las acciones llevadas a cabo.



IV) Cuarta Etapa del Ciclo de Reflexión:

D) Provocaciones:

En esta etapa del ciclo de reflexión y, luego de que se iniciara un proceso de búsqueda e interrogantes con respecto a la construcción de torres por parte de los/as niños/as, se reflexionó y se hicieron variadas hipótesis sobre el origen de éstas acciones, que para poder conocer las respuestas, se diseñaron y ejecutaron provocaciones. La hipótesis central planteada de forma conjunta, señala que los/as niños/as descubren el concepto de equilibrio, y la manera de poder visualizar esto en algo concreto, era mediante el diseño de las provocaciones con respecto al equilibrio. Por lo tanto, las provocaciones realizadas fueron en base a la derivación de tres focos, que son los siguientes:



4.2.1.- Hallazgos Segundo Ciclo de la Investigación-Acción.

A) Nuevas Características del niño que aprende.

Durante la realización de la reflexión de las provocaciones realizadas, pudimos encontrar características emergentes observables de un/a niño/a que aprende, siendo éstas un nuevo hallazgo, de la segunda etapa de acción dentro de la investigación. La forma que se reafirmó y dio validez a cada nueva característica, fue luego de realizar una discusión acerca de la documentación obtenida, para posteriormente realizar una comparación o diferenciación de las nuevas características observadas.

Esto se realizó con las integrantes del grupo, quienes a pesar de encontrarse en centros educativos y niveles educativos distintos, pudieron unificar la información que tenían, llegando a las características nuevas.

Es primordial tener presente que cada niño y niña, reacciona de determinada forma ante una situación u objetivo a seguir, finalmente se observaron tres nuevas características en común.

A continuación, se darán a conocer las nuevas características a través del análisis de éstas mismas, dando a conocer el significado que se le otorga a lo observado, su definición y así mismo, documentación que respalda lo observado. La tabla tiene que tener un título, y se debe explicar lo del video, que aparece en la 4º columna.

Cuadro V: Nuevas características observables

Característica Observable	Provocación 1: Equilibrio consigo mismo	Provocación 2: Equilibrio con el objeto	Provocación 3: Equilibrio en interacción con el objeto
<p>ACTITUD</p> <p>Definición: Es aquella postura que tiene cada persona para enfrentarse o participar en alguna determinada situación.</p>		<p><i>“se muestra sorprendido por sus propias acciones o las de otros.”</i> (Anexo diario pedagógico Paola Travi)</p>	<p>1) Desde 4:00 minutos a 4:24 minutos. Video 1</p> <p>2) <i>“Lo que se puede observar, es que los niños y las niñas en esta experiencia tenían gran atención respecto de lo que estaban haciendo, y observación atenta al agua sobre todo lo que estaba dentro de los recipientes.”</i> (Anexo diario pedagógico Fernanda Delgado)</p> <p>3) <i>“Cada niño/a se las ingenió para realizar el trayecto del vaso con agua con el mayor equilibrio posible, en su propio estilo, algunos (pocos) tomaban el vaso en algunas ocasiones con ambas manos y otros (mayoría) los realizaban con gran seguridad, con una mano.”</i> (Anexo diario pedagógico Macarena Villarreal)</p>

ESTILO PROPIO

Definición: Hace referencia a la forma de actuar de cada persona para alcanzar sus objetivos.

1) Desde 00:26 minutos a 00:34 minutos.

[Video 2](#)

2) Desde 00:26 minutos a 00:32 minutos.

[Video 3](#)





<p>EXPRESIÓN VERBAL Y NO VERBAL</p> <p>Definición: Formas de comunicación que utilizan las personas, para dar a conocer sus expresiones, estas pueden ser de manera verbal (expresión de palabras) y no verbal (gestos, miradas, posturas, entre otros).</p>		<p>1) Desde inicio a 1:31 minutos Video 4</p> <p>2) <i>“se evidencian diferentes expresiones en los niños y niñas, puesto que muestran gestos de alegría, se ríen, levantan los brazos, se levantan de las colchonetas para mostrar lo que hicieron.”</i> (Anexo Diario pedagógico Josefa Troncoso).</p>	<p>1) “ya que todos se mostraron entusiasmados en regar la planta...”(Anexo diario pedagógico</p> <p>2) “...también se mostraron alegres, puesto que se expresan con risas, gritos y compartían con sus compañeros de forma afectiva.” (Anexo Diario pedagógico Josefa Troncoso)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

B) Factores Influyentes Observados en el Aprendizaje de los/as Niños y Niñas

Durante la realización de la reflexión, pudimos encontrar nuevas características observables de un niño que aprende y a su vez, hayamos factores que influyen en cómo aprende el niño de manera significativa, pudiendo variar el resultado y en el proceso realizado por el niño/a.

Decidimos hacer evidentes estos factores como hallazgo de los análisis, para comprender que el aprendizaje del niño/a no es descontextualizado, existen diversos agentes que influyen en todo el proceso de aprendizaje que realizan los distintos participantes, por lo tanto las características que observamos de un niño que aprende se complementan y se relacionan con estos factores, dando resultado la adquisición de nuevos conocimientos. Llegamos a la importancia de estos factores gracias a la posterior reflexión individual y grupal que hicimos del material de evidencia de las provocaciones realizadas.

“Más allá de las diferencias de edades entendemos que cada niño vive su aprendizaje de diferente forma, entendiendo a su vez que los factores del contexto influyen en el desarrollo del equilibrio” (Diario pedagógico Paola Travi).

Cuadro VI: Factores Influyentes en el Aprendizaje:

Contiene los distintos factores encontrados a través de las reflexiones, con una respectiva definición y documentación evidenciando el porqué del factor encontrado.

Categoría/ Factores	Definición	Documentación
Clima de Aula	Las interacciones socio-afectivas que suceden entre los distintos participantes.	<i>“Le señala a su amigo que lo acompaña a su lado, que hay que caminar despacito, por lo que se toma su tiempo para caminar, fijando de vez en cuando la vista hacia su entorno, cuando derrama el agua lo hace repartiendo el contenido en los dos maseteros. No sabemos si Juan Ignacio tiene conocimientos previos con respecto a los cuidados de regar, pero sí, pude observar que mientras su compañero va a su lado, Juan Ignacio le señala que hay que ir despacito caminando ya que va con un recipiente que tiene mucha agua.” (Anexo diario pedagógico Melisa Tabilo)</i>

<p>Aprendizajes Previos y desarrollo del pensamiento simbólico</p>	<p>Aprendizajes adquiridos por los párvulos/as previamente a la experiencia realizada.</p> <p>Hace relación a estos aprendizajes previos, el desarrollo del pensamiento simbólico propio de estas edades.</p>	<p><i>“Los aprendizajes previos de los niños también sería un aspecto fundamental en el video, ya que como podemos observar los niños al recibir la misma instrucción, realizan diferentes acciones; podemos inferir que algunos niños no comprenden la instrucción, ya que ni siquiera establecen la relación de caminar sobre la cuerda, no haciéndolo a pesar de estar concentrados sin elementos que los distraigan. En cambio observamos como otros niños sin mayor instrucción son capaces de conseguir el equilibrio dentro de la cinta, sorteando dificultades sin preguntar, haciéndolo en un periodo de tiempo breve” (Anexo diario pedagógico Paola Travi)</i></p> <p><i>“Finalmente, estiran las cajas y se acuestan sobre éstas, aludiendo que son “camas” (Anexo diario pedagógico Fernanda Delgado)</i></p> <p><i>“Después de hacer torres con las cajas, comienza a poner cajas pequeñas dentro de una más grande, haciendo una especie de maqueta, ordenando meticulosamente las cajas” (Anexo diario pedagógico Macarena Villarreal)</i></p> <p><i>“el adulto les permite explorar libremente las huinchas, en diferentes direcciones y formas de lograr pasar por las líneas. Los niños y niñas se expresan verbalmente diciendo- que es una culebra, o una manguera” (Anexo diario pedagógico Josefa Troncoso)</i></p> <p><i>Entran los niños/as para que puedan escuchar las instrucciones sin distraerse; primero entra génesis y Agustina. Entran rápidamente y sin escuchar las instrucciones ven la cinta en el suelo y comienzan a equilibrarse rápidamente por ellas, esto es realizado por los niños y niñas rápidamente ya que en el jardín se realiza mucho el juego con</i></p>
---------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p><i>equilibrio, pero en vez de utilizar cinta lo realizan con cuerdas. Luego las invito a sentarse y a escuchar, mientras les comento que como ven hay unas cintas en el suelo ¿Qué podríamos hacer con ellas?, ambas responden “caminar” (Anexo diario pedagógico Melisa Tabilo)</i></p> <p><i>“...se puede inferir que cada niño y niña se desplaza, y recorre un determinado espacio de distinta forma, ya sea por sus conocimientos previos o habilidades adquiridas, lo cual influye en sus acciones o al momento de desarrollar alguna experiencia desde como asimilan y comprenden una instrucción.” (Anexo diario pedagógico Camila Campusano)</i></p>
Desarrollo evolutivo	Psico- Al realizar una provocación dirigida a un grupo heterogéneo, el proceso y la experiencia será distinto según su propio desarrollo.	<p><i>“...existen diferencias notorias entre los niños más pequeños y los de mayor edad, no sólo desde una percepción motriz, sino también en la seguridad que tiene.” (Anexo diario pedagógico Paola Travi)</i></p> <p><i>“Buscan la forma más apropiada para ellos/as de hacer lo que se les solicita, se nota más en el hacer las cosas, según su edad, pero no es algo determinante” (Anexo diario pedagógico Macarena Villarreal)</i></p>
Mediación	Intervención del adulto a cargo, durante la provocación.	<p><i>“Valentina crea su casa y no se mueve del lado de ella. A veces modifica su torre y con ayuda de Paola se arriesga a cambiar su torre en otra más alta, agregando más cajas, siempre pendiente de que ninguna caja se cayera, poniéndolas cuidadosamente. ¿Estará consciente de lo que hace, está relacionado con mantener el equilibrio?” (Anexo diario pedagógico Macarena Villarreal)</i></p> <p><i>“...las intervenciones del adulto, fueron claves para conocer y observar las estrategias que utilizaron para mantener el equilibrio en interacción con el objeto (vaso).” (Anexo</i></p>

		<p>diario pedagógico Josefa Troncoso)</p> <p><i>“...En esta experiencia, los niños y niñas fueron sacados al patio y se les llevó hacia unas cajas con plantas secas ¿Qué le pasó a esta planta? Fue la primera pregunta, respondieron que estaba seca y nombraron los elementos esenciales para que viviera: agua, sol y tierra (algunos dijeron Luna).”</i> (Anexo diario pedagógico Melisa Tabilo)</p>
Duración de una experiencia	Tiempo cronológico que dura la provocación.	<p><i>“...al momento de ir a buscar agua, a la gran mayoría de los niños se le caiga un poco de agua, sin embargo se mostraban concentrados en llevar a cabo la tarea, por lo que de esta misma forma caminaban lento para que no se les cayera el agua del vaso. De esta manera cada niño dispuso de un tiempo determinado para realizar la experiencia propuesta.”</i> (Anexo diario pedagógico Camila Campusano)</p>
Reflexión de la Educadora	Reflexión realizada por la Educadora antes, durante y después de la provocación para distintos fines.	<p><i>“Siento que tengo muchas interrogantes respecto al equilibrio, lo cual me hace pensar que en relación a las tres provocaciones, los niños y las niñas recién están descubriendo este concepto para poder concretizarlo en su propio cuerpo y en otros objetos con los que interactuar. Sin embargo, cabe ahondar más.”</i> (Anexo diario pedagógico Fernanda Delgado)</p> <p><i>“No es sólo el equilibrio, entonces, lo que podemos visualizar como único aprendizaje en vistas de esta provocación, sino muchos otros. Descubrir qué tipo de aprendizajes se ven involucrados y cómo potenciarlos, será tarea de siguientes observaciones y provocaciones (aprendizajes transversales)”</i> (Anexo diario pedagógico Macarena Villarreal)</p> <p><i>“...para intencionar experiencias que se desarrolle el equilibrio, siempre consideré a</i></p>


		<p><i>modo personal que las provocaciones realizadas debían estar enfocadas a este aspecto (equilibrio), desde diversas formas o modalidades de llevarlo a cabo, ya sea en pasar por un espacio o lugar determinado, el trasvasijar objetos que impliquen el equilibrio con objetos, y también la interacción que se pueda establecer con otros objetos. Sin embargo luego de analizar y reflexionar el desenlace de la experiencia me pude dar cuenta que influyen distintos factores en el desarrollo de la experiencia, desde los aprendizajes previos, singularidad y ritmo de aprendizaje que posee cada niño y niña, estado de ánimo, comprensión de las instrucciones, la disposición de los recursos u espacio disponible, entre otros aspectos.” (Anexo diario pedagógico Camila Campusano)</i></p>
Escolaridad	<p>Los años en que los niños han experimentado vivencias en una institución educativa, siendo participes activos, como aprendices.</p>	<p><i>“...Factor importante creo que es necesario destacar es cuánto período de tiempo llevan los niños y las niñas asistiendo al jardín de infantes, puesto que en relación a lo que hacen ellos/as, tienen que ver con experiencias previas en relación al equilibrio.” (Anexo diario pedagógico Fernanda Delgado)</i></p> <p><i>“Buscan la forma más apropiada para ellos/as de hacer lo que se les solicita, se nota más en el hacer las cosas, según su edad, pero no es algo determinante. ¿Será determinante la escolaridad de los/as niños/as? ¿Influye necesariamente la edad?” (Anexo diario pedagógico Macarena Villarreal)</i></p>
Material didáctico	<p>Refiere a los distintos recursos que se disponen en la sala y la manera en que se ordenan.</p>	<p><i>“En relación con el regado de plantas, tuve ciertas hipótesis, por ejemplo, que depende del recipiente, el grado de dificultad.” (Anexo diario pedagógico Fernanda Delgado)</i></p> <p><i>“Considero que la experiencia realizada fue acertada tanto por la intención de la provocación, como por el nivel de la complejidad para los/as niños/as (Material,</i></p>

		<p><i>espacio, tiempo, ubicación de los recursos)” (Anexo diario pedagógico Macarena Villarreal)</i></p> <p><i>“se les brinda la oportunidad a los niños y niñas para que ellos y ellas puedan observar, explorar, experimentar con los materiales que se muestran a su libre disposición” (Anexo diario pedagógico Josefa Troncoso)</i></p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

C) Características Observables del Primer Ciclo, presentes en el Segundo Ciclo de la Investigación-Acción.

Por otro lado, cabe señalar que las características observables descubiertas en el primer ciclo, también se encuentran presentes en el segundo ciclo, complementándose las características halladas, con las nuevas.

Para exponer de forma más explicativa de qué manera se encuentran presentes las características halladas del primer ciclo en el segundo ciclo, se presenta una tabla.

Características Observables del 1° Ciclo presentes en el 2° Ciclo	Evidencia
Observar	

Concentración



Vista fija en su acción



Repite acciones



Imitar acciones de
sus pares



Buscar instancias o situaciones para realizar acciones



**Demostrar
entusiasmo**



**Mostrarse
sorprendido**



D) Encuentro de las categorías observables emergentes de un niño que aprende y los factores influyentes del aprendizaje.

Al planificar y realizar las provocaciones, se estableció un camino a seguir, el cual fue acompañado del ciclo de reflexión. En base a ello, se encontraron los siguientes resultados; categorías emergentes y factores influyentes. Éstos surgen a raíz de un proceso de análisis grupal de las evidencias encontradas y de las reflexiones que cada educadora realizó de manera personal, sobre las provocaciones ejecutadas en cada centro de práctica.

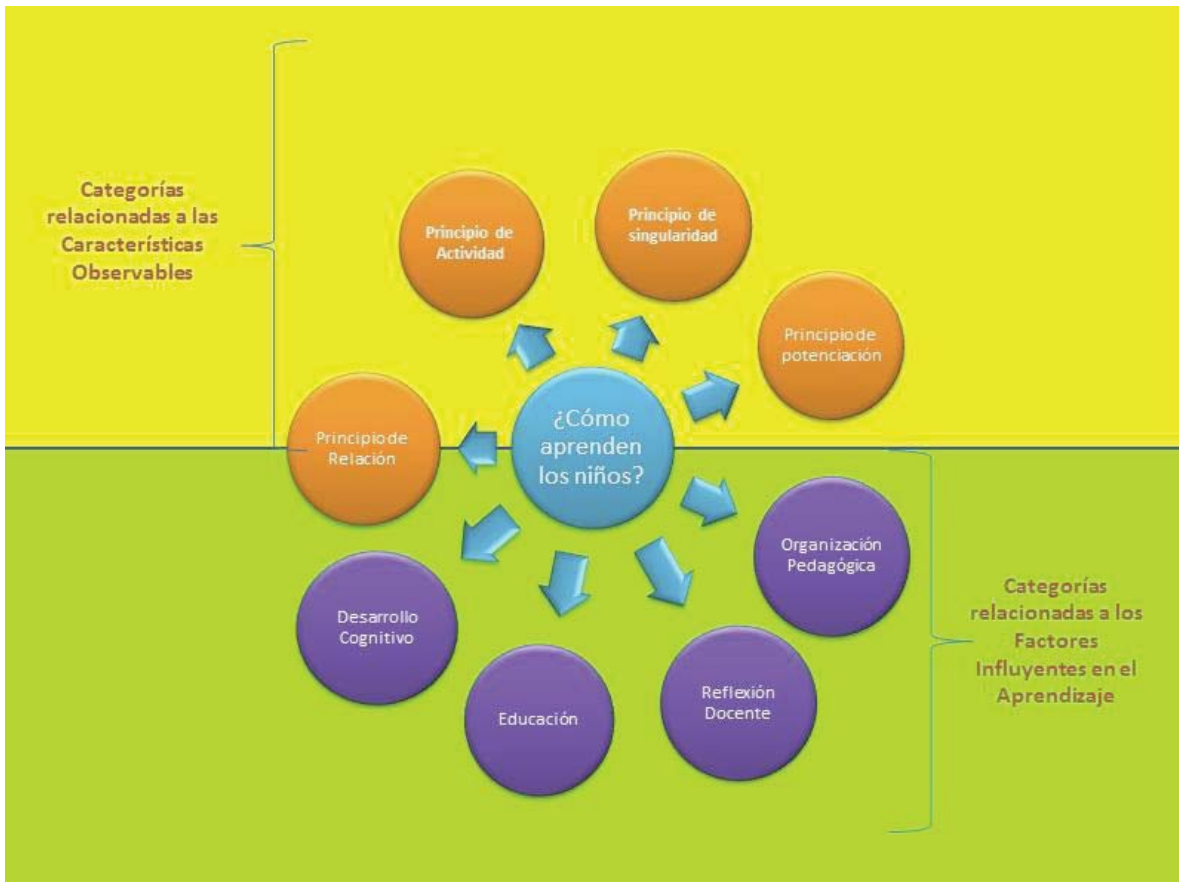
Estas nuevas categorías, que emergen del análisis, se complementan con las categorías observables del niño que aprende que ya se habían establecido en el primer ciclo investigativo, las cuales se relacionan y se vuelven compatibles, en concordancia con el aprendizaje que realiza el niño. Estas características/categorías emergentes encontradas, si bien son nuevos datos que agregar en esta investigación, no son resultados ajenos para estas investigadoras, ya que forman parte del conocimiento que adquiere un educador/a de párvulos durante su formación, encontrándose dentro del plan de estudios de la carrera Educación Parvularia, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (en adelante, PUCV). En vistas de que eran hallazgos nuevos pero conocidos, se complementó con teoría, realizando un análisis sobre estas categorías emergentes, con la necesidad de complementar y avalar lo observado, haciendo una constante vinculación entre los resultados y la literatura existente.

Por otro lado, el encuentro de los factores influyentes sobre cómo el niño aprende y la idea de agregarlos, nació desde el análisis hecho sobre las reflexiones realizadas en torno a las provocaciones que se hicieron. Al reconocer las categorías emergentes, se pudo observar, como un elemento esencial, diferentes factores que intervenían de manera transversal en el aprendizaje del niño, entendiendo que el objetivo fundamental del análisis era centrar toda la observación en las conductas del niño, de modo que éstas pudieran ayudar a resolver la interrogante ¿Cómo aprenden los niños?, utilizando para ello el ciclo de reflexión.

De igual manera, desde el mismo análisis realizado, se volvió necesario y trascendental presentar estos factores, ya que de acuerdo a las reflexiones que se llevaron a cabo, surge la importancia del contexto en el aprendizaje, influyendo éste en cómo aprenden los niños. Estos factores también son parte del plan de estudios de la carrera de Educación Parvularia en la PUCV, pero dentro de la investigación presente se centró específicamente la observación en el niño/a y, la necesidad de agregarlos, surge del análisis de las reflexiones.

Estas categorías y factores emergentes, son parte de los resultados encontrados que no aportan información nueva, pero sí luces de lo que significa la necesidad de mirar en la práctica los aprendizajes ya adquiridos de una Educadora de Párvulos en formación.

E) MANDALA ¿CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS?



El presente Mandala representa las categorías que engloban las características y factores hallados en este proceso investigativo, los cuales tienen como pregunta central ¿cómo aprenden los niños y niñas?

Estas categorías se han relacionado con las bases curriculares de la Educación Parvularia, específicamente con los principios pedagógicos que tratan de orientar, de manera pedagógica, la práctica curricular y su construcción, con el fin de guiar el quehacer educativo desde una visión humanista de la educación que potencia a los/las niños y niñas, observándolos como sujetos/as capaces, creativos, entre otros. Como se menciona anteriormente, se decidió relacionar las categorías con estos principios, con el fin de resignificarlos a través de la reflexión y el análisis de estos mismos, entendiendo la

importancia de realizar la labor educativa desde fundamentos que puedan otorgar una mayor potenciación de los aprendizajes de los participantes en el proceso educativo. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001).

Para hacer más explicativo este esquema, se definen a continuación sus conceptos, los cuales van encaminados a responder la pregunta central.

I) Características observables del niño que aprende: categorías encontradas.

1.- Principio de actividad: los niños son protagonistas de sus aprendizajes, lo cual hacen a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación (Bases curriculares educación parvularia, 2001, P.17)

2.- Principio de singularidad: *“cada niño y niña, 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”* (BCEP, 2001, P.17)

3.- Principio de Potenciación: *“el proceso de enseñanza-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”* (BCEP, 2001, P.17)

4.- Principio de Relación (este principio dice relación tanto con las características observables como con los factores influyentes en el aprendizaje): *“las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos (...) Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las*

relaciones interpersonales (...) Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje” (BCEP, 2001, P. 17)

II) Factores influyentes del aprendizaje: categorías encontradas

A.- Desarrollo Cognitivo: en referencia al postulado de J. Piaget, éste señala que los sujetos *“comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas. Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo). A medida que el niño va pasando por las etapas; mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento”* (J. Piaget citado en J. Meece, 2000, P.102). Ante esto, la inteligencia se va construyendo en base a estos procesos.

B.- Reflexión docente: *“la reflexión sobre la práctica delimita las situaciones reales del proceso, plantea opciones de mejora, sustenta el compromiso ético del profesor con el ejercicio de la acción y activa las competencias profesionales, que movilizan recursos de modo situado para intervenir en las situaciones que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje”* (Miguel Pérez, 2013, P.62)

C.- Organización pedagógica: Para optimizar o potenciar el desarrollo holístico de los niños y niñas, es necesario que ese entorno reciba una organización deliberada. *“Requiere que sus sistemas, integrantes y planteamientos institucionales, se articulen en torno a una estructura coherentemente dirigida al logro de los fines educativos (...) La estructura se relaciona directamente con la organización del trabajo. Tiene que ver, pues, con cuestiones como el tipo y cantidad de trabajo, el tiempo disponible, el número de personas, el equipamiento técnico necesario, las posibilidades de intercambio profesional, etc.”*

(Coletto, C., 2009, P.2). En este sentido, tal estructura requiere ser estable y coordinada para que sea eficiente, donde los integrantes de este sistema se puedan apoyar.

D.- Educación: La educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas (Julián Luengo, 2004). En relación a esto, tanto los conocimientos que transmiten las familias, aquellos que se aprenden en la interacción con otros y en instituciones educativas, complementan los aprendizajes de los sujetos a lo largo de sus vidas.

F) Resultados de los Análisis de las Reflexiones del Diario Pedagógico

Una vez finalizada la redacción de las reflexiones del Diario pedagógico, se decide intercambiar éstos entre las participantes de esta investigación, con el propósito de leer, analizar y reflexionar sobre lo que el otro quiso expresar según lo vivido en este proceso. Para compartir la información recabada en estos diarios, se buscó realizar una puesta en común, en el cual cada investigadora expuso sobre su propia percepción en relación a lo leído en el diario, para luego conversar, reflexionar y analizar las diferentes percepciones expuestas en conjunto.

Estas percepciones extraídas, tienen relación con las ideas que se señalarán a continuación:

- La observación de las acciones de los/as niños/as, por más sencillas que sean, requieren de un trabajo continuo, para poder perfeccionar la mirada y los significados que se le otorgan a esas acciones. El registro de estas observaciones también son un tema complejo, el cual se aborda en los diarios pedagógicos, ya que la idea es poder demostrar una objetividad de los comportamientos, o más bien, intentar lograr un registro de

observación puro, dejando de lado los prejuicios, creencias e historia que trae consigo una Educadora de Párvulos.

Mejorar y perfeccionarse en este aspecto, es un propósito de las investigadoras actuales, puesto que en base a la observación, registro, y documentación, se puede ir captando y comprendiendo el por qué de las acciones y comportamientos de los/as niños/as, que genera luces de la construcción de los aprendizajes de ellos/as.

-Otro punto que se abarca en los diarios pedagógicos es que hay un constante cuestionamiento acerca del quehacer en la práctica profesional, pudiendo abarcar diversas interrogantes que tienen que ver con el proceso de crecimiento y perfeccionamiento de la Educadora de Párvulos en formación. Se presenta una reflexión constante sobre las acciones realizadas por las alumnas en práctica profesional, dejando en evidencia la importancia de la capacidad de autocrítica permanente que presentan desde un inicio de este proceso de observación dentro del aula; mostrando interrogantes constantes en las reflexiones y proponiendo nuevas acciones a desarrollar para lograr una transformación y mejora en las prácticas educativas.

"Si bien se sacan ideas para mí es mucho más interesante, conversar de cómo nos ha significado a nosotras, el proceso; cuestionarse el rol de investigadora de una Educadora de Párvulos, Rol de educadora, investigadora, reflexiva, observadora, atenta, ojo crítico, desde este punto de vista ¿qué hacen los niños/niñas? ¿Para conocer? ¿Para comprender? el porqué de lo que hacen". Diario Pedagógico de Fernanda Delgado.

"Respecto a cómo aprenden los niños y niñas ¿Serán estas formas con las que Agustina ha desarrollado su lenguaje? O influyen otros aspectos, además de la interacción y relación que establece con los niños y adultos. Luego de plantearme esta interrogante, he podido analizar más a fondo el proceso de Agustina durante el jardín, por lo que he llegado a la conclusión que la interacción y la relación que ha establecido Agustina con otros niños y los adultos a cargo, ha influido en gran medida en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Habilidad que es propia de la

edad (dos años) y nivel de desarrollo en la que se encuentra la niña."Diario pedagógico de Camila Campusano

"¿Como los niños aprenden? ¿Estas características aparecen en los videos? Contrastar también lo que vemos en los videos con lo que hemos investigado, buscar una metodología para analizar esta documentación (contrastar con teoría conceptual) Demostrar ¿Cómo?". Diario pedagógico de Macarena Villarreal

- La capacidad de poder poner en común los distintos puntos de vistas de las pares investigadoras, debe ser valorada como fuente de crecimiento y mejoramiento tanto de las prácticas profesionales como de la perfección de la autocrítica personal y la reflexión propia. En general, las alumnas tesistas presentan una idea que marca el proceso investigativo, el cual tiene que ver con el enfrentamiento de la opinión de un otro/a, acerca de las propias prácticas, idea que es necesario ir trabajando a lo largo de toda la profesión docente, ya que esto solo apunta hacia una mejora, a un crecimiento, a compartir ideas y estrategias que pueden servir en las prácticas pedagógicas.

"Compañeras: compleja es la comunicación, ya que no somos sólo compañeras de práctica, sino también de tesis, y además amigas. COMPLEJIDAD. ¿Cómo abarcarla? Trabajo en equipo su objetivo: Lograr buenos resultados pensado en un bien común, refiriéndose a Desarrollar de manera personal aspectos relevantes para el trabajo en equipo, ¿Cuáles? Empatía, comunicación, sinceridad, madurez, etc." Diario pedagógico Paola Travi

Un aspecto en común que se puede observar además, son temores e inseguridades durante este proceso, relacionados a las acciones que realizamos como educadoras en su formación final, se puede divisar, que en los diferentes diarios, durante todo el transcurso existen inquietudes y dudas, pero la diferencia, es que a medida que pasa el tiempo, se

presentan cambios, ya que al nacer dudas también surgen diversas respuestas y posibilidades solucionarlos.

"He tenido hartas dudas, respecto a la metodología de tesis, ya que por lo que nos ha dicho nuestra profesora guía es un método nuevo traído del extranjero el cual consiste llamado "ciclo de reflexión", además de la temática que desarrollaremos en la investigación vinculada a conocer como aprenden los niños las nociones lógico- matemática, sabiendo que estos conceptos es muy amplio para ser desarrollado en una investigación". Diario pedagógico de Camila Campusano

"¿Cómo los niños aprenden?. A través de la observación constante, mientras juegan conocen y reconocen el mundo que los rodea. Si los niños aprenden día a día y a cada momento: ¿Cuál es el labor de la educadora? Potenciar, seleccionar y generar oportunidades, ¿es un medio? Para generar estas oportunidades se realizan las planificaciones ¿Cuál es el sentido de planificar y evaluar?". Diario pedagógico de Paola Travi

"Remirando la tesis ¿Cual es nuestro foco de atención como alumnas en formación? ¿nosotras?¿los niños/as?, ¿cómo debemos abordarlo? Es confuso, miramos las características de un niño/a que aprende. ¿Cómo son? ¿Cómo influye? ¿nos damos cuenta?. Diario pedagógico de Fernanda Delgado

Finalmente, a manera de remirar cómo fue el proceso de aprendizaje de todas las alumnas investigadoras, se puede exponer que todas están de acuerdo en que la enseñanza y la construcción de aprendizajes, es un sistema complejo y dinámico, puesto que desde un inicio se pueden visualizar dificultades y variados escenarios que son positivos en las situaciones pedagógicas. Se podría pensar que el proceso siempre es continuo y que siempre va ascendiendo, sin embargo en los diarios pedagógicos, se delata que el proceso viene y va, con dificultades y oportunidades constantemente, con problemáticas a

solucionar y decisiones que tomar, caminos que tomar y reflexiones que hacer a lo largo de todo el periodo avanzado.

"Es por ello es que de gran importancia tener presente las fortalezas y debilidades, tratando de potenciar lo bueno y mejorar los aspectos negativos, lo cual ayuda a un clima positivo de trabajo. Es por ello que creo fundamental el que sea transmitido a los niños desde las primeras relaciones interpersonales que establecen con su medio directo e indirecto."Diario pedagógico de Camila Campusano.

Poder dar cuenta de todo lo que ocurre en un proceso de formación y adentrándose en el rol de una educadora que reflexiona y además investiga, se puede tocar el tema de la responsabilidad social, puesto que se puede notar la importancia que se le da al rol de la Educadora, como potenciadora de los aprendizajes que los niños y las niñas construyen, entendiendo que este rol debe ir siempre basado en un proceso de mejora, de transformación de las prácticas a través de una constante reflexión, cuestionando y criticando su quehacer profesional y los conocimientos que posee, entendiendo el rol social que cumple en un contexto social determinado.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

La presente investigación, gira en torno a la forma en que las Educadoras de Párvulos reflexionan, qué aprenden de ello y cómo remiran sus prácticas, respondiendo a la pregunta ¿Cómo aprenden los niños? A partir de ello, la observación se vuelve una herramienta fundamental para identificar elementos que llamen la atención del educador y sobre los cuales reflexionar, un aspecto fundamental que debiese desarrollar un futuro educador que quiera realizar un quehacer transformador y renovador de las prácticas. Según lo que plantea un artículo académico acerca de la reflexión y la crítica en la formación docente, los futuros docentes desde sus prácticas iniciales, deben ir desarrollando competencias para desempeñarse profesionalmente, como seres críticos y reflexivos de la práctica que ejercen, así, en consecuencia, puedan favorecer e integrar pensamiento y acción, hacer una transformación de los espacios y, tener una visión de la reflexión desde y sobre la práctica (Chacón, 2006).

En relación a lo anterior, es necesario señalar que para esta investigación se utilizó un modelo de reflexión, llamado ciclo de reflexión. Este modelo tiene diferentes etapas que se complementan entre sí. Ante esto, cada etapa fue otorgando significado propio para las educadoras investigadoras. Es necesario mencionar que este ciclo requiere de tiempo para ser utilizado, ya que cada etapa es compleja en sí misma. Por ejemplo, el solo hecho de observar es un proceso paulatino que como educador se va adquiriendo con el paso del tiempo, con su experticia, ya que no sólo se mira la realidad, sino que se ve en su profundidad, con sus múltiples significados que requieren ser interpretados. Por ello, se considera relevante que exista un desarrollo previo de estas competencias en la profesión del educador/a de párvulos, debiendo ser un conocimiento guiado, formal, que se ponga en práctica para ser mejorado. Por lo mismo, este ciclo podría significar una forma continua para que los educadores en formación puedan crecer a través de éste, de forma transversal. Con ello, se quiere decir que, a través de este ciclo, puedan aprender de manera global los diferentes quehaceres que requieren un docente; reflexión continua, análisis de los contextos en los que se encuentre inserto, búsqueda de mejoras y

transformaciones de su práctica, estrategias para aplicar en su cotidianeidad laboral, entre otras. De tal manera, que puedan realizar la práctica en base a una teoría fundamentada. El quehacer profesional no es un “hacer por hacer”, sino que tiene sus fundamentos en referentes teóricos, complementado con un análisis reflexivo que se va desarrollando con la práctica docente.

Por otro lado, es necesario mencionar que este ciclo ha significado un aporte para el desarrollo profesional de las educadoras, ya que ha sido utilizado durante todo este proceso investigativo permitiendo complementar la práctica profesional con el trabajo de titulación.

Sin embargo, se estima que hay un aspecto de este ciclo que requiere de un alcance, a modo de sugerencia. Para ello, es importante señalar que las etapas del ciclo de reflexión exponen la relación con la observación, el diálogo, el análisis e interpretación de situaciones, pero escasea la teoría, el cual se considera relevante agregar como una nueva etapa a este ciclo, de manera que fuese aún más completo de lo que ya es, debido a que en la misma observación ocurren hallazgos que son necesarios complementar a través de la teoría, resolviendo dudas y aportando más información al saber del educador.

La necesidad de buscar teoría es un aspecto relevante a discutir, debido a que se puede deducir la importancia que se da a la teoría desde el rol como futuras educadoras en formación, pero nace la inquietud de la relevancia que esto tiene durante toda la vida profesional de un Educador. Se ve la necesidad de que éste asuma una postura de búsqueda constante de conocimientos nuevos y de una remirada del quehacer educativo que realiza en el aula, desde fundamentos conceptuales.

En cuanto a la observación y registro (o documentación pedagógica) de lo que se hace en aula, tanto lo que sucede con el/a niño/a, entre éste con sus pares, como la relación de adulto y niño, esta otorga diversa información para detectar situaciones problemáticas y cómo solucionarlas. Ante esto, con respecto a la investigación realizada, y la observación constante, se puede manifestar la importancia de expresar de forma sistemática lo que

sucede en aula, generando registros que puedan evidenciar el proceso educativo de una manera formal, validando, a su vez, el trabajo pedagógico.

Es importante recalcar que durante lo que significó el proceso, existió un aspecto que llamó la atención. El/a niño/a aprende desde distintos ámbitos cuando realiza una misma acción, por esto, las experiencias a pesar de ser diseñadas desde ámbitos específicos, deben dar espacio para que el aprendizaje sea integral y transversal. En relación a ello, esta investigación nos sugirió una remirada de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, ya que ésta presenta por separado los aprendizajes según ejes y, lo que esta investigación da cuenta, es que hay muchos aprendizajes desarrollándose en una misma experiencia pedagógica, y que por tanto, si bien el educador manifiesta una intencionalidad pedagógica en las experiencias, estas constituyen – para el niño - experiencias en las que él se desenvuelve de manera globalizada. Prosiguiendo con la idea anterior, es también relevante reconsiderar la forma de evaluar, debido a que hay instrumentos de evaluación que son demasiado taxativos y ello no permite tener una mirada más holística del desarrollo y del aprendizaje.

Desde el punto de vista de las modalidades curriculares que se utilizaron en la investigación, se recurrió a la metodología de Reggio Emilia, el cual propicia, por parte del educador, una escucha atenta, que considere aprendizajes basados en los intereses del niño/a y en su propio desarrollo. Junto con ello, se da importancia a la “Documentación Pedagógica” realizada por el educador, como un instrumento que evidencia, guía y muestra el recorrido de los aprendizajes que realizan los niños/as. Por lo tanto, que el educador registre aquello que ocurre tanto dentro como fuera de aula, le permitirá reflexionar acerca de lo que está aconteciendo y poder mejorar su propio quehacer profesional, a fin de potenciar la construcción de aprendizajes por parte de los niños/as.

Todo este camino realizado en la investigación intentó estar de la mano del modelo Reggiano, por lo mismo, generó oportunidades como dificultades. De acuerdo a lo anterior, parece importante mencionar que Reggio postula una nueva manera de mirar

y observar el aprendizaje, lo cual conlleva a que se genere un cuestionamiento continuo de las prácticas educativas y de la visión de educación que se ha construido, lo que es positivo para transformar las prácticas de manera consciente. Las dificultades se hacen presentes en este cuestionamiento, que forja dudas e inquietudes. El transformar las prácticas no sólo requiere cambiar la forma de lo que se hace, sino también la manera en que se piensa, y es este punto donde radica la mayor dificultad. La forma en que se piensa se relaciona transversalmente con la historia de la que una persona es parte; su singularidad, crianza, educación formal e informal, relaciones sociales, etc., por lo mismo, no sólo se debe cuestionar la identidad como profesional, sino también como ser humano. El ser capaz de cuestionarse estos aspectos, requiere una capacidad de reflexión y observación del entorno de una forma crítica. En este sentido, promover procesos reflexivos en los educadores en formación, requiere también que los dispositivos formativos asuman una estrategia para ayudar al futuro profesor a remirar y reconfigurar su propio historia en armonía con la identidad docente.

Por otra parte, es relevante preparar educadores, en base a la reflexión constante y la capacidad de transformar las prácticas educativas de forma consciente, permanente y duradera. La problemática nace en cómo generar la construcción de aprendizajes en futuros/as educadores de párvulos, con un nivel más alto de reflexión. Esta idea nace desde el intento de buscar una nueva forma de hacer en el aula y fuera de éste, en este sentido, el Ciclo de reflexión aparece como una metodología de desarrollo docente al servicio de la formación inicial.

Asimismo, analizando las distintas reflexiones que arrojaba la investigación acerca de cómo aprenden los niños y niñas, nos percatamos que ellos/as se encuentran insertos en un contexto, el cual influye enormemente en el aprendizaje de ellos. Este importante hallazgo – que si bien era sabido por nosotras ya que fue revisado en las asignaturas del plan de estudio de la carrera, ahora con la tesis fue resignificado y - nos llevó a investigar más sobre este tema, lo cual nos condujo a indagar sobre la teoría de Urie Bronfenbrenner, quien creó la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo. Este autor, define el desarrollo como un cambio perdurable en

el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él (U. Bronfenbrenner, 1987)

La perspectiva ecológica señala que el ser humano está en constante desarrollo y su acomodación ante las propiedades cambiantes e influyentes de los entornos inmediatos en los que está inmerso, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en que la persona forma parte, teniendo en cuenta que estos mismos entornos están insertos en diferentes contextos. Es importante mencionar que hay que considerar a la persona, no sólo como un individuo sobre el que repercute el ambiente, sino como un sujeto en desarrollo, que va involucrándose paulatinamente en el ambiente, por esta razón, el sujeto incluye y reforma el medio en que vive.

Es por ello, que creemos que el ambiente es complejo pero a la vez relevante, ya que determina tanto las diversas acciones como la adquisición de aprendizajes, por lo que es preciso considerar este aspecto para la creación y realización de cualquier experiencia pedagógica.

Respecto a la pregunta central de la investigación ¿Cómo aprenden los/as párvulos/as los conocimientos lógicos matemáticos?, se pudo dilucidar características observables y factores que influyen en su aprendizaje. Teniendo en cuenta que estos resultados encontrados ya eran parte del conocimiento adquirido durante los seis semestres anteriores cursados en la carrera, se otorga gran relevancia a este resultado, debido a la posibilidad que dio para resignificar estos aprendizajes, entendiendo la importancia de una reflexión continua de estos, que en este caso, fue andamiada por el Ciclo de reflexión.

Por otra parte, como ya se ha señalado, se da una gran relevancia a los factores influyentes en el aprendizaje de los/as niños y niñas, siendo estos factores parte del contexto, entendiendo que a pesar de saber la importancia de este, la intención de la investigación era observar específicamente al niño, y la misma reflexión y observación dio pie para prestar atención a otros factores del contexto intervinientes en el aprendizaje.

Por lo anteriormente mencionado, se puede expresar que el contexto cumple un rol fundamental, siendo considerado un tercer educador, luego de la familia y la escuela.

Por otra parte, como ya se ha señalado, se da gran relevancia a los factores influyentes en el aprendizaje de los/as niños y niñas, siendo estos factores parte del contexto, entendiendo que a pesar de saber la importancia de éste, la intención de la investigación era observar específicamente al/a párvulo/a, pudiendo extraer desde la observación y las reflexiones realizadas, que es necesario prestar atención a otros factores provenientes del contexto y que son intervinientes directos en el aprendizaje de los/as niños/as.

Por lo anteriormente mencionado, se puede exponer que el contexto cumple un rol fundamental en la educación de niños y niñas, siendo considerado un tercer educador, luego de la familia y la escuela. Dentro de lo que significa el rol como Educadora de Párvulos, visualizar la importancia al contexto y a todos los factores que lo conforman, es fundamental, pues así como la familia y la escuela incide en la construcción de aprendizajes, el contexto tiene muchas variantes que van condicionando, cambiando y dando giros a lo que es el proceso de construir aprendizajes. El contexto se relaciona tan directamente en la educación y en el proceso de construcción de aprendizajes, que se hace imposible no prestarle atención o excluirlo.

La importancia del contexto en el aprendizaje del/a niño/a, radica en que es allí donde confabulan distintos elementos que van impactando, ya que es en el contexto donde se producen distintas situaciones y experiencias que influyen en la construcción del conocimiento, por medio de modelos que transmiten información, esa información es recibida por los/as párvulos/as, la cual es reestructurada y asimilada a nivel de aprendizajes (P. Lacasa y D. Villuendas, 1988).

CONCLUSIÓN

En la presente conclusión, es fundamental reflexionar acerca de los aprendizajes profesionales desarrollados gracias a la continua reflexión docente, la cual se vivenció a través del ciclo de reflexión, el cual pudo generar un proceso sistemático, reflexivo y potenciador de las prácticas educativas realizadas por las tesis. Por lo mismo, es importante señalar esta investigación potenció un aprendizaje profesional significativo, puesto que a través de la sistematicidad y análisis de datos, construcción de propuestas y reflexividad, se construyen aprendizajes que certifican y confirman la identidad profesional. En este sentido, el trabajo logro concretar su propósito central respecto a estudiar la utilidad del Ciclo de reflexión como metodología de desarrollo docente, pertinente para la formación inicial del Educador de Párvulos.

El Ciclo de reflexión logró articular práctica final con Trabajo de Titulación, lo cual era una de las motivaciones que llevó a la realización de esta tesis. Durante el desarrollo de la tesis, el crecimiento profesional se construía en conjunto entre la práctica final y la tesis, generando que las tesis/alumnas en práctica profesional pudiesen avanzar en la construcción de una reflexión más exhaustiva y profunda, con impacto en las prácticas de aula, desarrolladas en práctica final. Desde esta perspectiva, esta tesis como experiencia piloto arroja luces, aportando con una metodología que ayuda a disminuir la brecha teoría y práctica, detectada como una debilidad en la formación docente.

En relación a las distintas preguntas que guiaron la tesis, se puede señalar que el ciclo de reflexión permitió tener nociones acerca de cómo aprenden los/as niños y niñas, a través de una observación permanente que logró evidenciar la relevancia del ciclo de indagación como metodología de desarrollo profesional de los/as futuros/as educadores/as.

A través del ciclo de reflexión, se puede llegar a expresar un aspecto fundamental a la hora de preguntar: ¿Cómo un educador puede saber que los/as niños/as están aprendiendo?, este aspecto hace relación a que los/as niños y niñas están en un constante aprendizaje, y por lo mismo, la forma más certera para saber si un niño/a está

aprendiendo, es: observar, documentar, analizar y reflexionar sobre el proceso vivido por los/as niñas y niños, entendiéndolo como un proceso cíclico, en donde el docente debe ir replanteándose nuevas preguntas e hipótesis, con el fin de que estos recorridos de aprendizaje puedan ser potenciados de la mejor forma posible.

Por lo dicho anteriormente, el ciclo de reflexión ha significado un camino para guiar el desarrollo docente, dando valor a lo que ocurre en los distintos contextos educativos y por sobre todo, al proceso de aprendizaje vivenciado por los/las niños y niñas. Este ciclo permite darle más significancia a la reflexión docente, ya que a pesar de las nociones de la importancia de una reflexión constante, este ciclo indagatorio permite realizar este proceso de una manera más concreta- a través de sus etapas- , dejando en evidencia que la reflexión docente repercute en la calidad de las oportunidades de aprendizaje que el educador brinda a los/as niños y niñas.

La investigación presente se limita a una investigación referida a un ámbito lógico-matemático, pero a su vez, se pudo otorgar relevancia a un aprendizaje que es transversal en los distintos ámbitos, los/as mismos/as niños y niñas al aprender, relacionan de manera holística lo que aprenden, lo que da una pauta al plantear experiencias de aprendizajes, entendiendo la importancia de otorgar oportunidades abiertas y flexibles, para que ellos/as tengan la posibilidad de construir su aprendizaje a través de los Cien Lenguajes a los que refiere Malaguzzi (Malaguzzi citado en C. Rinaldi, 2006).

Esta investigación abre un camino para seguir indagando sobre la reflexión docente, la vinculación entre tesis y práctica, y la necesidad de seguir investigando sobre lo que significa y las oportunidades que pueden dar una reflexión con mayor sentido en la formación inicial de las educadoras. Además, permitió darse de cuenta de la infinidad de temáticas que el educador debe continuar estudiando, lo cual, da pie para afirmar que la formación del educador comienza con la formación inicial pero requiere que este asuma una actitud proactiva frente a la formación continua.

Por otra parte, se menciona que esta investigación deja como aporte central, la importancia de la reflexión constante de los docentes en formación, entendiendo que ésta debe ser potenciada desde la formación inicial. La importancia de que en la práctica, el docente tenga necesidad de reflexionar, es un aspecto que debe ser construido desde el principio de su formación como docente, para que tenga frutos y mejore a lo largo de los años, siendo parte esencial de su quehacer profesional futuro.

Si bien este trabajo logro mostrar las bondades del Ciclo de reflexión, su impacto fue analizando en un grupo reducido de educadoras en formación, lo cual constituye una limitación de la tesis.

La presente experiencia piloto brinda un aporte al Convenio de Desempeño de Formación Inicial de Profesores (UCV1203), al investigar la efectividad de un metodología de reflexión, que si bien, puede ser más propicia para la formación de educadoras, brinda evidencias del potencial de una método de reflexión docente que articule teoría y práctica, practica final y tesis, y que por tanto, a la luz de los resultados de esta trabajo, las carreras de Pedagogía de la PUCV pueden buscar otros métodos de reflexión acorde a su especialidad. En este sentido, futuras investigaciones pueden explorar la pertinencia de este Ciclo en otras carreras de Pedagogía, o bien, otros métodos de reflexión docente para la formación inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez F., Abrahams M., Gaete C., Galdames V., Latorre M., Lee M. y Rojas M. (2006). *Saber pedagógico y formación inicial de docentes*. Recuperado de: www.cide.cl/html/contenido/centro_documentacion-txt.htm
- Apud, Adriana (2011). *Participación infantil*. UNICEF. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Aranguren, G. (2007). *La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922007000200002&script=sci_arttext
- Bases Curriculares de Educación Parvularia (2001). Ministerio de Educación. Chile.
- Baez, J. y Tudela, P. (2007). *Investigación Cualitativa*. Esic Editorial. España. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=7IVYmVI96F0C&pg=PA53&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Beresaluce, Rosario (2009) *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de la calidad en la etapa de educación infantil*. Editorial club, España.
- Beresaluce, Rosario (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11273/1/tesis_Rosario%20Berasaluce.pdf
- Blanco, Carlos (2000). *Los Docentes como Investigadores: El caso de los profesores de inglés*. Docencia Universitaria. Vol 1, N°1, Abril. Recuperado de:

http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/8_art.5carlos_blanco.pdf

- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós. España. Recuperado de: <http://books.google.cl/books?id=nHdMlytvh7EC&printsec=frontcover&dq=desarrollo+como+un+cambio+perdurable+en+el+modo+en+el+que+la+persona+percibe+el+ambiente+que+le+rodea+%28su+ambiente+ecol%C3%B3gico%29+y+en+el+modo+en+que+se+relaciona+con+%C3%A9l&hl=es&sa=X&ei=9ViGVLn4D5LzoAS4uYKQBw&ved=0CCAQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>
- Chacón, María (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. Educere v.10 n.33 Meridad. Revista Científica Scielo. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200017&script=sci_arttext
- Colectivo de autores CEPE (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Editorial universitaria. Bolivia. Recuperado de: https://www.mutuamotera.org/gn/web/documentos/contenidos/libro_de_tendencias_docentes.pdf
- Coletto, Clara (2009). *Organización pedagógica y curricular en educación infantil*. Revista digital Innovación y experiencias educativas. ISSN 1988-6047. Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/CLARA_COLETO_RUBIO01.pdf
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. Editorial Pearson Educación, Octava edición. México. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=s_XSjY1xIC&printsec=frontcover&dq=desarrollo+psicologico&hl=es&sa=X&ei=h052VOptJJS3ogSq7ICQDA&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=desarrollo%20psicologico&f=false

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2009). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Primera edición. Editorial Graó, España.

- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Quinta Edición, Morata. Madrid. Recuperado de: <http://books.google.cl/books?id=eG5xSYGsdvAC&printsec=frontcover&dq=la+investigacion+accion&hl=es-419&sa=X&ei=CVCU6yaLoHhsATm- YCwAg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=la%20investigacion%20accion&f=false>

- Geeregat, O. (2007). *Utopía y realidad en la formación inicial de docentes de lenguaje y comunicación del sur de Chile*. Fonide, Mineduc.

- Gibb, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Recuperado de: <http://books.google.cl/books?id=855yAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=analisis+de+datos+en+investigacion+cualitativa&hl=es&sa=X&ei=P3aGU73LNcjPsAT-woDQBw&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=analisis%20de%20datos%20en%20investigacion%20>

- Giraldes, M. (1985). *La gimnasia formativa en la niñez y adolescencia*. Editorial Stadium SRL. Argentina. Recuperado de <http://books.google.cl/books?id=11r5QtvIAsgC&pg=PA56&dq=equilibrio+estatico+y+dinamico&hl=es&sa=X&ei=0lGGVKz6LYnkoAT1yIL4Dw&ved=0CCMQ6AEwAQ#v=onepage&q=equilibrio%20estatico%20y%20dinamico&f=false>

- González, A. y Winstein, E. (2006). *La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes. A través de secuencias didácticas*. Homo sapiens ediciones. Argentina. Recuperado de: <http://islenainfantil.jimdo.com/app/download/9086363671/Ense%C3%B1anza+y+aprendizaje+de+las+relaciones+espaciales+y+las+formas+geom%C3%A9tricas.docx?t=1393353434>.

- Hughes E. & Chu M. (2013). *El aprendizaje basado en la indagación en el programa de preparación del profesor/a en la infancia temprana*. Western Washington University Documento sin publicar.
- InnovArte Educación Infantil Español (2010). *Reggio 12ª: la documentación de los procesos educativos*. Recuperado de : <http://innovarteinfantilesp.wordpress.com/2010/04/16/reggio-12%C2%AA-la-documentacion-de-los-procesos-educativos/>
- Lacasa, P. y Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: Interacción social y aprendizaje*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=yHX6LEmwPLcC&pg=PA144&dq=como+influye+el+contexto+en+el+aprendizaje+del+ni%C3%B1o&hl=es&sa=X&ei=XRR1VL_JONizoQS12IHgBA&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=como%20influye%20el%20contexto%20en%20el%20aprendizaje%20del%20ni%C3%B1o&f=false
- Malla Curricular Carrera de Educación Parvularia. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Citado en Octubre, 2014).
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales*. Editorial GRAO Londres. Recuperado de: <http://books.google.cl/books?id=llzVMRMIA28C&pg=PA123&dq=la+fotografia+como+metodo+de+informacion+en+investigacion&hl=es&sa=X&ei=AHJhVIHfDIayoQSh9IKoCQ&ved=0CC8Q6AEwAg#v=onepage&q=la%20fotografia%20como%20metodo%20de%20informacion%20en%20investigacion&f=false>
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores, SEP. México. Recuperado de: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/DesarrolloNinoAdolescente/vector3/documentos/Teoria_del_desarrollo_de_Piaget.pdf

- Parra, Jenny (2010). *Estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación básica: el caso de las escuelas y colegios del ciclo costa, de los cantones San Miguel de los bancos, Pedro Vicente Maldonado y Puerto Quito*. Tesis de magíster. Instituto de altos estudios nacionales. Ecuador. Recuperado de:
<http://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/541/1/TESIS%20Magali%20Parra.pdf>
- Peralta, M., Torres, R., Flett, M., Moromizato, R., Croker, Ch., Ole, E., Rocha, T. (2008). *La educación infantil: el desafío de la calidad*. Espacio para la infancia, N° 29. doi: 1566-6476.
- Pérez, Miguel (2013). *La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes*. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 17 (3). Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART3.pdf>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Editorial Morata, 17ma ed. España. Recuperado de:
http://books.google.cl/books?id=etPoW_RGDkIC&printsec=frontcover&dq=psicologia+del+ni%C3%B1o&hl=es&sa=X&ei=G012VJtMz4qhBJXrgBg&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=psicologia%20del%20ni%C3%B1o&f=false
- Pozo, M., Álvarez, J., Luengo, J. y Otero, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva, Madrid. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Quinto, Battista (2010). *Educación en el 0-3. La práctica reflexiva en los niños de la infancia*. Editorial Graó. España.
- Rinaldi, Carla (2006). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, buscar y aprender*. Taylor y Francis ediciones. Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=hdGryQFpYD0C&pg=PA167&dq=en+dialogo+con+reggio+emilia+carla+rinaldi&hl=es&sa=X&ei=pT12VK23G8ivogTlmoGoBg&ved=0C>

[CsQ6AEwAg#v=onepage&q=en%20dialogo%20con%20reggio%20emilia%20carla%20rinaldi&f=false](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)

- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I., Bernal, S. (2011). *Investigación acción*. Universidad Autónoma de Madrid. Métodos de investigación en educación especial. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Ruiz, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de Deusto, 5° edición. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Sadurni, M., Rostán, C., Serrat, E. (2008) *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Editorial UOC. Barcelona. Noviembre. Recuperado de: <http://books.google.cl/books?id=o10PlxFGVDIC&pg=PA115&dq=los+ni%C3%B1os++y+el+desarrollo+de+las+destrezas+motrices&hl=es&sa=X&ei=8RrUU9CEJKLjsATUu4CwBg&ved=#v=onepage&q=los%20ni%C3%B1os%20y%20el%20desarrollo%20de%20las%20destrezas%20motrices&f=false>
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A.M. (1989). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Edición Morata. España. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=STMCx6XlJyEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Silva-Peña, Ilich (2012) *Investigación-acción realizada por docentes chilenos como una vía para su desarrollo profesional: Caracterización de dos experiencias*. Paradigma vol. 33 no.1. Maracay. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512012000100003&script=sci_arttext

- Zabalza, Miguel (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Editorial Narcea. Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Becerril, Sergio (2005). *Comprender la práctica docente*. Categorías para una interpretación científica". México. Recuperado de: <http://books.google.cl/books?id=anB9gFDHGbIC&pg=PA123&dq=definicion:+doce+nte+como+investigador&hl=es-419&sa=X&ei=BylcU4bdEOXIsASog4CABQ&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=definicion%3A%20docente%20como%20investigador&f=false>
- Bromme, R. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores* (1988). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/51031/92944>
- De Oliveira, Cristina (s.f.). *Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente*. Uruguay. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/467mACIEL.pdf>
- Escuela Normal de Talnepanitla (2012). *Análisis y Reflexión de la práctica docente ¿Procesos individuales o colectivos?* Revista N°2. Recuperado de: http://portal2.edomex.gob.mx/normal_tlalne/acerca_normal/publicaciones/publicaciones_vigentes/groups/public/documents/edomex_archivo/normal_tlalne_pdf_revista2.pdf
- Molina, Ángeles (1994). *Niños y niñas que exploran y construyen*. Editorial Universidad de Puerto Rico. Primera edición. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=MiclYDh2_20C&pg=PA224&lpg=PA225&focus=viewport&dq=construccion+de+bloques+en+ni%C3%B1os#v=onepage&q=construccion%20de%20bloques%20en%20ni%C3%B1os&f=false

- Mounoud, Pierre (2001). *El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales*. Contextos educativos. Recuperado de: <http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/mounoud/mounoud/publicationsPM/PM-desarrollo-cognitivo.pdf>
- Orengo, Janette (s.f). *Urie Bronfenbrenner. Teoría Ecológica*. Educ. 173. Recuperado de: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janette_orengo_edu_c_173/Urie_Bronfenbrenner.pdf
- Pérez, R. y López, F. (2001). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Editorial Narcea. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=161VeDeHUcIC&printsec=frontcover&dq=calidad+en+educacion&hl=es-419&sa=X&ei=RClgU5rZOYW_sQSN5oG4CA&ved=0CEsQ6AEwBQ#v=onepage&q=calidad%20en%20educacion&f=false
- Suarez, D., Ochoa, L., Dávila, P. (2004). *Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas*. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228>
- Sugrañes, E., Alós, M., Andrés, N., Casal, S., Castrillo, C., Medina, N. y Yuste, M. (2012). *Observar para interpretar. Actividades de la vida cotidiana para la educación infantil (2-6)*. Editorial Graó. España.
- Zabalza, Miguel (1996). *Calidad en la educación infantil*. Editorial Narcea. Recuperado de: http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=Gai_gyqheFwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=calidad+en+educacion&ots=rL3IJ1hR5V&sig=E5aNWVhoWSA7Zwp7S9DtIQ_3fmM#v=onepage&q=cal

- Zafra, M., Yus, R., Ruiz, D., Yanes, J., Soto, E., Servan, M.,...Baches, N. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Editorial Graó. Volumen 4. España. Recuperado de: http://books.google.cl/books?id=MGFBAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

ANEXOS

1) Registros de Observación:

Niño/a: Sofía Vergara, 2 años 9 meses, 7 de Abril del 2014	
<p>Registro</p> <p>Desde que la madre de Sofía donó una silla al jardín, Sofía cada vez* que <u>observa atentamente</u>* su silla o ve a alguien ocupándola, se acerca y se la quita a quien lo tenga, diciendo: “Ésta es mi silla, mi mamá me la trajo”.</p> <div style="text-align: center;"></div>	<p>Análisis</p> <p>Para poder identificar progresivamente objetos y reconocerlos, los/as niños/as van observando las cualidades de éstos, tomando desde la base que la etapa en que se encuentra los/as niños/as, las vivencias concretas con objetos y el medio más cercano, les otorga el reconocimiento, sobre todo si estos son familiares para ellos/as.</p> <p>Tiene que ver con el egocentrismo, teoría de Piaget.</p> <p>*Se ha subrayado “el cada vez” y “observa atentamente” puesto que son características observables de la conducta que presenta Sofía.</p>

Niño/a: José Bernal y Matías Donoso, José: 1 año y 11 meses, Matías: 1 año y 10 meses, 30 de abril del 2014	
<p>Registro</p> <p>Dos niños se encuentran jugando en el rincón de la lectura; José se acerca al</p>	<p>Análisis</p> <p>Se observa que los niños tienen adquirido la permanencia de objetos, puesto que al</p>

<p>estante de los libros, sacó uno que es de animales y lo esconde con sus brazos detrás de su espalda. Le dice a Matías- “no está”, <u>Matías se ríe</u>.[*] Luego saca el libros desde su espalda y le dice –está.</p>	<p>observar el libro ellos dicen “está” y cuando no, “no está”.</p> <p>La permanencia de objetos según Piaget, tiene que ver con que un objeto cualquiera tiene existencia independientemente de las percepciones de las personas. Así un objeto no deja de existir, aunque se deje de observarlo directamente o tocarlo. Piaget plantea que a lo largo de la infancia ésta noción se va desarrollando, más específicamente alrededor de los 8 a 10 meses de vida.</p> <p>[*]Se ha subrayado “se ríe”, ya que demuestra un tipo de goce al realizar una acción en específico.</p> <p>Esto tiene que ver con que pueden darse cuenta que los objetos siguen existiendo a pesar que no estén presentes, no puedan ser observados a simple vista, o ser tocados. Según lecturas, aún no hay un consenso respecto de en qué etapa específicamente se construye una comprensión de la permanencia de un objeto, sin embargo hay investigadores que sostienen que es dentro de los primeros dos años de vida.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Registro	Análisis
<p>Adolfo se preparaba para ir a tomar una siesta, la sala estaba ordenada, me senté al lado de él sobre unas colchonetas, yo observé que bajo una mesa, se encontraba un auto de juguete.</p> <p>Yo le dije: Adolfo ¿puedes hacerme un favor? ¿Tráeme el auto que está bajo la mesa? (Apuntando hacia el lugar)</p> <p>Adolfo <u>miraba</u> hacia todos lados, moviendo la cabeza de lado a lado.</p> <p>Le vuelvo a decir: “Adolfo bajo la mesa, hay un auto, pásamelo por favor?”</p> <p>Adolfo miraba hacia el frente, pero no lograba ver el auto, y decía <u>¿ato? ¿Ato?</u>, <u>pero muy concentrado en lo que él quería.</u> <u>(se notaba gran interés)</u></p> <p>Le vuelvo a repetir, Adolfo bajo la mesa que está aquí enfrente (apuntando), está el auto, abajo, repitiendo dos veces esta palabra.</p> <p>Adolfo, observa la mesa, se agacha y descubre el auto, dice “ato”, se desliza por el suelo, hasta llegar al auto, lo toma, <u>se ríe</u>, se pone de pie y me lo pasa en las manos.</p>	<p>Se puede advertir que Adolfo está desarrollando nociones espaciales, los objetos cumplen un rol en estos, por ejemplo en este caso, un auto que está bajo la mesa.</p> <p>A esta edad, les es más fácil reconocer en su propio cuerpo qué partes están arriba y qué partes están abajo. Pero al momento de relacionar nociones espaciales con objetos que se encuentran a su alrededor, se complica un poco más la tarea, ya que implica relacionar un objeto, que en este caso es la mesa, con un juguete que es el auto. Debe buscar primeramente en todo su espacio a qué mesa se refiere el adulto y luego relacionar las nociones espaciales de la mesa ¿Qué parte de la mesa es “arriba”? ¿Qué partes de la mesa es “abajo”</p> <p>*Se ha subrayado en este registro las conductas observarles que se pueden rescatar de lo que hacen el/a párvulo/a; como por ejemplo: “¿ato? ¿Ato?”, “muy concentrado en lo que él quería”, esto expone que el párvulo demuestra y expresa gran interés por lograr lo que le solicita el</p>

	adulto.
--	---------

Niño/a: Paula Núñez, 2 años 1 mes, 20 de Marzo del 2014	
<p>Registro</p> <p>Paula jugaba con dos pelotas de plástico, las lanzaba ambas al mismo tiempo, luego que las hacía caer, las iba a buscar, en donde habían caído y <u>volvía a repetir la acción.</u></p> <p>Adolfo se acerca y le quita una; ella se pone a llorar. Adolfo al verla llorar, le pasa la pelota en sus manos, y sale corriendo a subirse a un auto.</p> <p>Paula al tener la pelota, deja de llorar y sigue jugando, <u>repitiendo las mismas acciones</u> con ésta, las lanza una y otra vez.</p> <p>Toma una pelota en cada una de sus manos, las lanza al mismo tiempo, pero éstas salen para lados contrarios.</p> <p>Yo: Paula, lánzame la pelota a mí, yo quiero jugar contigo.</p> <p>Paula: <u>Me observa atentamente</u>, e intenta lanzarme la pelota de inmediato, ponía su mano derecha hacia atrás, con el impulso, pero la pelota caía hacia atrás, no hacia adelante.</p> <p>Paula volvía a recoger las pelotas, y me</p>	<p>Análisis</p> <p>En esta situación aunque Paula no pudiese dirigir la pelota en el sentido que ella deseaba (frente a ella), puede reconocer claramente que la pelota no logra pasar su cuerpo al ser lanzada, por lo que al repetir la situación, se va dando cuenta que las pelotas caen detrás de ella, se voltea, las recoge e intenta nuevamente lanzarla en dirección frontal en relación a su cuerpo, es por ello que este registro de observación se relaciona directamente con el aprendizaje seleccionado.</p> <p>*Se subrayan las siguientes frases ya que son las conductas observables que demuestra la párvula al ejecutar la acción con la pelota, es decir, repite las acciones cuando no le salen como ella desea, y observa atentamente demostrando interés en llevar a cabo el lanzamiento.</p>

<p>lanzó una, ésta no llegó al lugar donde estaba yo, sino que en la mitad de la distancia. Al ver esto, Paula toma las pelotas y se las pasó a Adolfo.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>Niño/a: Antonia Vergara, 2 años y 3 meses, 8 de Abril del 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>Revisando la caja de los disfraces, todos los niños/as escogen uno. Antonia señala “no alcanzo”, haciendo una relación espacial entre su cuerpo, la caja y los disfraces dentro de ella.</p> <p>Algunos disfraces se los prueban y otros los van dejando de lado, Antonia va sacando distintos disfraces, los mira y luego los tira al suelo, <u>repite varias veces esta acción</u>, diciendo al final: “No alcanzo, hay pocos”.</p>	<p>Análisis</p> <p>Tiene que ver con este aprendizaje, puesto que señala “no alcanzó”, haciendo una relación espacial entre su cuerpo, las cajas y los disfraces que están dentro de ésta. Además cabe destacar que ésta observación apunta también al aprendizaje:</p> <p>12. Iniciarse en el empleo intuitivo decuantificadores simples: mucho - poco, más-menos, mayor- menor.</p> <p>*Se subraya “repite varias veces esta acción”, puesto que demuestra la perseverancia de Antonia de seguir buscando un disfraz repitiendo las acciones, sin embargo de igual forma a través de esto, se da cuenta que “hay pocos”, cesando.</p>

Registro

Estamos sentados haciendo el saludo y se les pregunta a los/as niños/as: ¿hay sol, lluvia o sí está nublado?, en ese mismo momento Nicanor se para y dice: “¡Afuera!, ¡afuera!...”, se dirige a la puerta de inmediato corriendo, se le pregunta por qué quieres ir y Nicanor responde: “hay sol” un poco agitado y con gran entusiasmo.

(Al hacer esa pregunta habíamos salido al patio para observar el tiempo algunos días atrás).

Análisis

Tiene que ver con las secuencias temporales puesto que Nicanor, reconoce una acción que hicimos anteriormente, a consecuencia de la generación de una pregunta realizada y quiere repetirla. En documento online se plantea lo siguiente:

“Es importante mencionar que las relaciones espaciales van asociadas a las temporales, y que la formación del concepto de tiempo es un proceso lento y gradual que niñas y niños realizarán a partir de sus propias secuencias temporales (ayer, mañana, antes, después, etc.); conceptos que no tienen ningún sentido si no están estrechamente ligados a la vida diaria”.

Falta fuente, si es textual

*Se subraya las frases; “se dirige a la puerta de inmediato corriendo”; “un poco agitado y con gran entusiasmo”, ya que son conductas que se pueden observar en la acción que ejecuta el párvulo, demostrando agitación o un cierto goce por la situación que está ocurriendo.

Niño/a: Dany y Matías, Dany: 1 año y 11 meses, Matías: 1 año y 10 meses, 22 de abril de 2014	
<p>Registro</p> <p>Dany se encontraba conversando con su mamá y la mamá le dice: “tú eres chico y yo soy grande”, <u>Dany la observa fijamente*</u> mientras ella habla y la escucha, se acerca Matías y Dany le dice – “chico mamá”, apuntándolo, a lo que la mamá le dice a su hijo “sí, Dany, él también es chico”.</p>	<p>Análisis</p> <p>Se relaciona con este aprendizaje puesto que internaliza lo que le dice su mamá, para posteriormente hacer un reconocimiento del tamaño de personas con las que interactúa.</p> <p>Por lo tanto, ésta observación también tiene que ver con nociones de tamaño.</p> <p>*En este registro se pueden subrayar algunas conductas que son observables por parte del niño, como por ejemplo; que Dany observa fijamente a su madre cuando ésta le habla, y así de esta forma puede hacer transferencia de lo que su madre le dijo.</p>

Niño/a: Paula Núñez, 2 años 1 mes, 21 de Mayo del 2014	
<p>Registro</p> <p>Paula toma una muñeca que está sobre el mueble, la toma, se acerca a mí y me dice Paula: - “guagua” Yo: - ¿es una guagua? ¿Es tuya? Paula: - Shí (haciendo como que la mece) Paula se va y se dirige a un estante, abre un compartimento, observa hacia dentro, mueve los juguetes, <u>sigue buscando, observando fijamente todo lo que hay</u></p>	<p>Análisis</p> <p>En esta observación podemos percatarnos que Paula transfiere un conocimiento construido a través de sus vivencias, para el desarrollo de un pensamiento lógico matemático enfocado en noción de tamaños. En este caso el tamaño de la madre sería grande, y el tamaño de una “guagua” sería el más pequeño.</p> <p>Paula está haciendo construcciones de aprendizajes referidos a las nociones de</p>

<p><u>dentro</u> y saca con su mano derecha una muñeca muy pequeña, junta las dos muñecas en sus brazos.</p> <p>Se acerca nuevamente a mí, y me dice:</p> <p>Paula: Mamá y guagua.</p> <p>Yo: ¿cuál es la mamá? Y ella me pasa la muñeca más grande.</p> <p>Yo: ¿y cuál es la hija? Paula me pasa la muñeca pequeña.</p> <p>Paula toma las dos muñecas, se dirige al sector de las colchonetas y acuesta las dos muñecas en el rincón, pone la más grande, y la más pequeña la pone encima de la muñeca grande.</p>	<p>tamaño.</p> <p>*Se subrayan las conductas que hace Paula, ya que éstas son las que se pueden ir rescatando, es decir, ella observa fijamente, mueve los juguetes con sus manos, y luego selecciona las muñecas, para poder llevar a cabo otras acciones.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Niño/a: José Bernal, 1 año y 11 meses, 14 de abril de 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>José se encuentra explorando y jugando en el rincón de la casa, cuando comienza a ordenar los objetos en las diferentes cajas, las cuales contienen los diferentes objetos de este rincón de manera clasificada. José comienza a guardar las tazas en sus cajas, es cuando allí la educadora le entrega un plato y él dice “no”, <u>lo toma observándolo directamente, observa donde lo puede</u></p>	<p>Análisis</p> <p>- El aprendizaje está estrechamente relacionado con la situación, ya que el niño al guardar las tazas con las tazas, está realizando una agrupación entre objetos de iguales características.</p> <p>De los 3 a los 5 años de edad los niño/as están aprendiendo a clasificar objetos que están en su entorno, pueden clasificar elementos por una característica a la vez, por ejemplo clasificarlos por color, pero al hacerlo por color y además por tamaño, a ésta edad aún pueden haber</p>

<p><u>guardar</u>, y así lo guarda inmediatamente en la caja donde están los platos.</p>	<p>complicaciones para que sean realizados. Es por ello que se recomienda trabajar la clasificación de a poco, para que no sea un trabajo frustrante para el niños/a.</p> <p>*Aquí se observa que el niño al querer guardar objetos clasificados según tipo, observa atentamente el objeto (plato) y luego observa atentamente dónde lo guardará.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Niño/a: Iván Tudesca, 2 años, 23 de abril de 2014	
<p>Registro</p> <p><i>Los niños se encontraban jugando en las colchonetas, la educadora les pide que si se pueden sacar los zapatos para ir a dormir la siesta, ellos/as se comienzan a sacar los zapatos lentamente y a revolver estos, quedando una mezcla de zapatos. Iván dice ohhhh los “tatos”, <u>*se detiene, observa todos los zapatos, se agacha y con sus manos lentamente empieza a agrupar los zapatos que se parecían unos con otros, los que tienen cordones los deja en una mesa y los zapatos que tenían velcro; los deja en el baúl de materiales, cuando finaliza observa ambos grupos que él mismo hizo, y <u>*dice “ehhhh”, como gritando enérgicamente.</u></u></i></p>	<p>Análisis</p> <p><i>Esta situación observada, nos demuestra que Iván está agrupando los zapatos por una de las características que ha observado en ellos: con amarras y con velcro, las cuales son características físicas de los zapatos.</i></p> <p><i>Si nos vamos a la teoría, podemos observar que para niños/as más pequeños es más fácil realizar agrupación observando sólo una característica, ya que con el paso de tiempo, luego de los 5 años, ya podrán agrupar elementos observando en ellos más de una característica similar, es por ello que esta observación se condice con el aprendizaje esperado.</i></p> <p><i>*Se puede ver que el párvulo observa, de manera lenta las acciones que ejecuta y además hay expresiones que se refieren al goce que le produce realizar ciertas</i></p>

	<p>acciones, en este caso, agrupar, como por ejemplo: <u>“dice “ehhhh”, como gritando enérgicamente.”</u></p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Niño/a: Antonia Vergara, 2 años y 3 meses, 24 de marzo del 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>Mientras todos están en el rincón de la construcción, Antonia toma una muñeca de este lugar que encuentra allí, <u>*la observa un rato</u>, le toca el pelo, la cara, mira los lados, la toma y va al rincón del hogar. Deja la muñeca en este rincón y encuentra autos ahí, por lo que dice “hay autos” y los lleva <u>*corriendo al sector de construcción, diciendo ¡Bien!</u></p>	<p>Análisis</p> <p><i>Esta situación observada, la relacionamos con este aprendizaje, ya que Antonia tiene adquirido la noción de qué es un rincón. Reconoce que debe haber un orden en cada uno de ellos, por lo que comienza a observar los rincones y agrupar los objetos que están en rincones equivocados, los toma y los lleva al rincón correspondiente. Hace agrupación de los elementos que pertenecen a cada rincón, por lo tanto se puede decir que Antonia ya tiene desarrollada esta característica.</i></p> <p><i>*Se puede extraer que en las características observables que hacen los/as niños/as al ejecutar la acción, se puede notar que la observación es un punto, aparte del goce que le produce, cómo por ejemplo cuando dice: “corriendo al sector de construcción, diciendo ¡Bien!”</i></p>

Niño/a: Antonia Vergara, 2 años y 3 meses, 6 de mayo del 2014

Registro

*Antonia, se encuentra jugando en un rincón de la sala, toma los bloques y comienza a juntarlos según el tamaño, luego intenta colocar otro bloque que tiene otra forma, al intentar colocar éste sobre la base de los legos, *observa, lo intenta nuevamente, y finalmente se da cuenta que este no encaja, por lo que *mira a su alrededor entre los bloques que tenía, y busca el bloque que había tomado a principio para poder hacerlo encajar.*

Análisis

A través de ensayo y error, se da cuenta que los bloques no coinciden para poder encajarlos unos con otros, es por ello que puede significar que a través de repetición de acciones, está construyendo ciertas nociones de agrupación, dándose cuenta de las características físicas de los elementos que manipula.

**Se puede observar en este registro que la observación constante está presente, hay un intento de la acción que no funciona, por lo tanto éstas se repiten y hay una búsqueda a través de “mirar” alrededor, para encontrar bloques que se pudieran encajar.*

Niño/a: Sofía Vergara, 2 años 7 meses, 05 mayo del 2014

Registro

Sofía está viendo un póster de animales y dice “hay pescados”, aludiendo a la imagen de un pez y un delfín que aparece en el póster.

Análisis

Se puede advertir que Sofía ya conoce ciertos animales, y dentro de esta gran agrupación, ella puede identificar cómo “pescados” a un pez y un delfín, pudiendo visualizar en este registro, que ella observa las características similares que tiene un delfín con un pez, para poder generalizar y verbalizar: “Hay pescados”. Según la teoría

	<p><i>se plantea que el aprendizaje es un ciclo de avances y retrocesos, el proceso es tan dinámico, que lo más probable es que Sofía, esté en construcción de los primeros acercamientos a las características de elementos del entorno, para luego ir desarrollando nociones más específicas y complejas de agrupación y clasificación.</i></p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Niño/a: Ámbar, 3 años 7 meses 23 de abril del 2014	
<p>Registro</p> <p>Ámbar comienza a pintar un juguete de gato con tiza y luego intenta estamparlo en la superficie de la pizarra, pero esto no queda estampado, así que deja de intentarlo.</p>	<p>Análisis</p> <p>Ámbar, en esta situación, realiza una acción que espera tenga los resultados que ella desea, el cual hace referencia a que se marcará un juguete pintado con tiza en la pizarra. Al realizar la acción, se percata que el juguete no se marca en la pizarra, por lo tanto al no cumplir con lo que ella esperaba, no vuelve a repetir la acción.</p>

Niño/a: Enzo, 3 años 5 meses, 7 Abril del 2014	
<p>Registro</p> <p>Enzo durante la mañana busca un juguete que tiene 3 orificios circulares por donde se pasa una pelota golpeándola con un martillo. <u>Mira a su alrededor con</u></p>	<p>Análisis</p> <p>Esta situación ya había sido realizada por Enzo varias veces, por lo que es capaz de reconocer hasta el tamaño de la pelota, sin siquiera probarla en el agujero, sino que</p>

<p><u>movimiento de cabeza de lado a lado y muy atento</u> busca la pelota por todos lados, Rafael le alcanza una pelota, pero Enzo la rechaza y le dice: “No, más tiquitita” (más chiquitita). Cuando encuentran la pelota del juego la ponen en uno de los orificios y la golpean con el martillo hasta que pasa hacia el otro lado.</p> <p><u>*Repiten la acción varias veces demostrando gran goce, riendo e interactuando con gestos.</u></p>	<p>visualmente reconoce el tamaño de la pelota que necesita. Esto nos demuestra que a través de la relación causa- efecto, es capaz de darse cuenta que al introducir la pelota del tamaño adecuado y golpearla con un martillo, pasa por el agujero, se resbala y rueda para comenzar nuevamente el juego. Es por esto que este registro de observación se relaciona con el aprendizaje seleccionado.</p> <p>*Se puede extraer del registro de observación que los niños que juegan repiten las acciones y además le produce goce; <u>“Repiten la acción varias veces demostrando gran goce, riendo e interactuando con gestos”.</u></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Niño/a: Nicanor Melo, 2 años y 7 meses, 9 de Abril del 2014

Registro

Dentro del aula hay una mesa más alta para los niños, Nicanor se acerca a la mesa y con su mano intenta alcanzar los objetos, al hacerlo comienza a tirarlos, le preguntó: ¿qué estás haciendo?, me mira y se sonríe, luego toma los objetos otra vez, los deja en la mesa y los bota de nuevo, sonriendo.

Análisis

Nicanor en esta situación se percata de que las acciones que está realizando con su cuerpo (tocar los objetos), produce una acción (se caen estos objetos). Lo realiza varias veces, ya que además de ver cómo siempre ocurre el mismo desenlace, esto le produce un goce y lo demuestra riéndose.

*Se puede ver que hay repetición de acciones por parte del niño, acciones que le provocan cierto goce, puesto que sale expuesto lo siguiente:

“toma los objetos otra vez, los deja en la mesa y los bota de nuevo, sonriendo”, es decir, interactúa con un objeto más de una vez, y sonríe luego que hace algo con aquel objeto aludido.

Niño/a: Renato Cruz, 3 años 10 meses, 20 Abril del 2014

Registro

Renato juega con un auto de carreras, una de las tías, le señala que construya una carretera para que pase el auto. Observa a su alrededor y ve unos juguetes que se

Análisis

Los niños y niñas en esta edad, comienzan a utilizar diversas estrategias para resolver problemas, ya no se quedan solamente en el llanto o en la frustración cuando algo no

<p>ensamblan. Renato los toma y comienza a unirlos, pero viene un niño y se lo desarma por la mitad; Renato está a punto de llorar pero le recuerdo que las piezas no están rotas sino que se separaron. Mira unos instantes las piezas y comienza a <u>armarlas nuevamente</u> agregando “edificios” con las figuras, <u>está atento, observando fijamente todo lo que manipula, ensamblando lentamente y muy concentrado</u>, luego muestra lo que hizo, levantándolo con sus manos.</p>	<p>les resulta. Podemos apreciarlo en esta situación en que Renato quiere llorar, pero se le recuerda que las piezas no están rotas, es por ello que se le plantea una interrogante: <i>¿Qué podemos hacer?</i>, y así Renato recuerda que si pudo unir las una vez, podrá volver a hacerlo. Si no hubiese intervenido la alumna en práctica, la primera reacción de Renato habría sido la frustración ya que es un proceso que deben pasar los/las niños/as para lograr resolver conflictos que se le presentan durante el juego o en cualquier situación en donde lo necesite. Sin embargo a pesar de ello, se puede advertir que el resuelve una problemática a través de la mediación, sin embargo es capaz de darse cuenta y actúa posteriormente.</p> <p>*Luego de que se le plantea una problemática inicial, recurre a la observación para “tantear” posibles soluciones. Además se puede extraer que se ve concentrado al párvulo, atento, y mirando todo lo que hace.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Niño/a: Antonia Vergara, 2 años y 3 meses, 6 de Mayo del 2014

Registro

Sube a la escalera del pasillo, al acercarse la alumna en práctica, quien toma la mano de Antonia, es aquí donde Antonia dice: “bajo solita”, al bajar los escalones va *diciendo distintos números: 2, 3, 5, 5.

Análisis

En esta observación, Antonia da a conocer el Concepto de Número que posee, cuando al bajar las escaleras va asignando a cada escalón un número.

*Va “contando” según alguna experiencia previa con el conteo, aunque este se puede observar que es “desordenado”, la niña de igual forma acciona verbalmente expresando sus aprendizajes previos.

Niño/a: Lionel, 1 año 8 meses, 25 de marzo del 2014

Registro

Lionel jugaba con un cono y metía los autos dentro del cono. Se le pregunta a Lionel: ¿dónde están los autos?’ *y comienza a observar para todos lados, y se detiene a buscar alrededor del cono, dónde están los autos.

Después, observa por el orificio del cono y se da cuenta que están los autos dentro del cono, así comienza a dar vueltas por el cono buscando los autos, hasta que Renato llega a su lado y da vuelta el cono para

Análisis

Podemos observar que Lionel se encuentra en una situación problemática, sabe dónde se encuentra el auto, pero no intenta buscar soluciones que lo ayuden.

Por otro lado nombramos a Renato, quien es un observador de la situación e inmediatamente toma el cono y lo da vuelta.

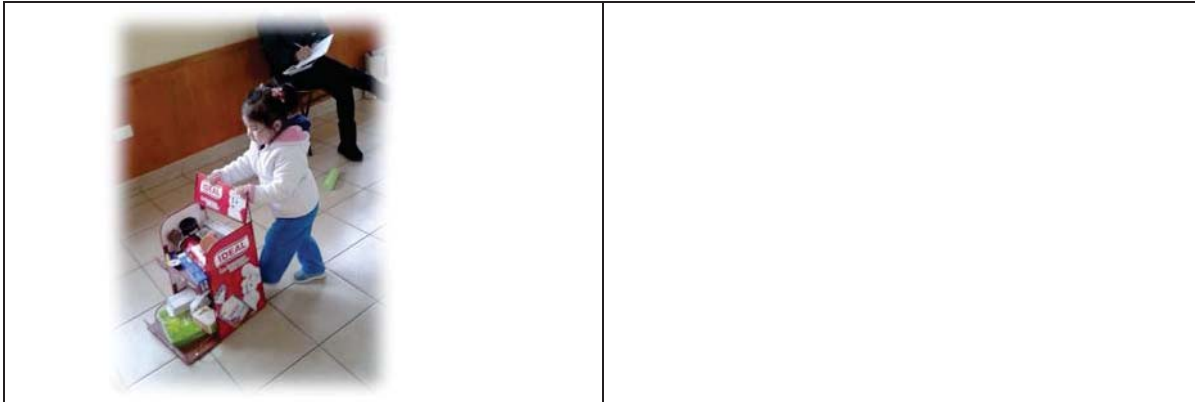
Esto podemos relacionarlo con la edad de cada párvulo y su desarrollo en cuanto a la resolución de problemas o también,

<p>sacar los autos.</p>	<p>podemos enfocarlo en sus experiencias, hay algunos niños/as que no se atreven a buscar nuevas soluciones ya que se ven limitados por diversos factores, mientras hay otros/as niños/as, que con tal de solucionar la problemática, inmediatamente actúan.</p> <p>*Se puede extraer, según las frases subrayadas que luego de una problemática, el párvulo comienza a observar a sus lados, a través del sentido de la vista intenta "dar con alguna solución", para luego darse cuenta que mirando a través de los conos, podría encontrar los autos, que eran los objetos buscados.</p>
-------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Niño/a: Danae, 3 años 4 meses, 26 de Marzo del 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>Durante el recreo, las niñas juegan a hacer pasteles de barro, pero al ver que se desarmen comienzan a conversar sobre los castillos de arena que hacen en la playa; yo que estuve cerca, me acerqué y les pregunté:</p> <p>- ¿Qué le ponen a la arena para que esté dura?,</p>	<p>Análisis</p> <p>Podemos observar, que las niñas que participan en esta situación, hacen referencia a situaciones vividas anteriormente. Éstas les ayudan a resolver situaciones problemáticas en cualquier momento que vivencien algo parecido, acá hacen relación a juegos en la playa, con juegos que realizan en el patio del jardín etc.</p>

<p>Danae responde: agua- Entonces sigo preguntando; ¿Qué podemos hacer?.</p> <p>Danae: Tía tráenos agua.</p> <p>Así es que yo les dije que me esperaran, fui y les llevé agua en un vaso, cuando comenzaron a agregar agua, comienzan también a moldear el barro para hacer un pastel, según ellas, y me gritaron:</p> <p><u>-itía vamos a hacer un pastel!, notándose muy atentas mientras lo hacían, mirando las manos con barro, y riendo, ya que jugaban a ensuciarse.</u></p>	<p>Se repite en el aprendizaje 7, apuntan a ambos.</p> <p>*Se puede notar gran preocupación por las acciones realizadas por las niñas, las cuales muestran goce por el juego con el barro, y además se ve atención por parte de ellas, es por eso que aquellas palabras son subrayadas, para poner en exposición que son características de cómo van actuando los/as niños/as, pudiendo notar éstas como generales observables.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Niño/a: Agustina, 1 año 6 meses, 09 de abril del 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>Agustina observa en un rincón, que hay un estante, ella se dirige a buscarlo para trasladarlo de un lugar a otro. Lo trata de tomar en brazos pero como éste es grande y no se lo puede en relación a su peso, <u>aunque lo intenta,</u> comienza a arrastrarlo y empujarlo.</p>	<p>Análisis</p> <p>Podemos observar en esta situación, que Agustina intenta resolver un conflicto: no puede mover la silla tomándola en brazos ya que es muy pesada, pero no se queda simplemente en eso, ni siquiera observamos que pide ayuda a algún adulto. Agustina busca nuevas soluciones para poder trasladar un objeto pesado de un lado a otro, es por eso, que comienza a arrastrar por el suelo la silla.</p>



Niño/a: Leonardo, 3 años 5 meses, 2 de Mayo del 2014.

Registro

Durante la experiencia con figuras geométricas, recordamos los nombre de tres de ellas: círculo, cuadrado y triángulo. Cuando comienzo a dar ejemplos de figuras geométricas que nos rodean, Leonardo que mira a su alrededor, pasan unos minutos observando elementos de la sala, dice: *"Tía el reloj es un cidculo" gritando y apuntándolo con el dedo.

Análisis

En este registro de observación, se puede advertir que Leonardo, descubre objetos de su entorno, y los relaciona con figuras geométricas, en este caso "un circulo".

*Se puede observar que Leonardo, en este caso observa a su alrededor para encontrar en objetos de la sala, las respuestas aludidas en la experiencia de aprendizaje, para luego informarla a través del lenguaje verbal.

Niño/a: Nicolás Jorquera, 2 años 11 meses, 14 de Mayo del 2014.


Registro

*Repetidas veces desea tomar la pelota de fútbol y dice a las alumnas en práctica: "juguemos a la pelota". En este momento define un arco con algunos objetos,

Análisis

Nicolás al lanzarse al suelo con el propósito de recoger la pelota, está anticipando mentalmente el trayecto que realiza la pelota, desde que es lanzada hasta que

<p>diciendo; “yo soy el arquero”, es así que la alumna en práctica se coloca en frente de él, para intentar hacer gol. Cuando se lanza la pelota, en ese mismo momento Nicolás se lanza al suelo tratando de alcanzar la pelota, como sabiendo donde y en qué lugar lanzarse.</p>	<p>llega al arco.</p> <p>*Hay repetición de conductas, como por ejemplo tomar la pelota de futbol, se nota goce por parte del párvulo que le causan las acciones ejecutadas por él mismo.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Niño/a: Baitiare Espinoza, 1 año y 10 meses, 28 de abril de 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>A la hora de desayuno Baitiare se encuentra tomando la leche en las colchonetas, cuando termina de tomar la mamadera se acerca donde la alumna en práctica y le dice “mash”, y apunta las mamaderas de los otros niños.</p> 	<p>Análisis</p> <p>Baitiare emplea intuitivamente el uso de cuantificadores al decir “mas”, refiriéndose a un deseo que “querer” más leche. Y así puede expresarlo a través del lenguaje, teniendo desarrollado el cuantificador “más”, que significa que puede obtener una mayor cantidad de un alimento en este caso, es por ello que este aprendizaje se condice con este registro de observación.</p>

<p>Niño/a: Agustina, 1 año y 7 meses, 8 de Mayo del 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>En el patio, yo saque una bolsa con uvas y comencé a entregarles a los/as niños/as que se encontraban jugando libremente,</p>	<p>Análisis</p> <p>Este registro de observación se relaciona al igual que al anterior con el aprendizaje esperado de los cuantificadores, ya que se</p>

así cuando Agustina recibe una uva, se me acerca, observa la bolsa con uvas y dice “mas”, sacando otra uva.	verbaliza “más” en solicitud de una mayor cantidad de alimento. Agustina ya sabe que verbalizando este cuantificador, puede obtener una respuesta, y así obtener a su vez más uvas.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Niño/a: Nombre: Paz, 3 años 3 meses, 10 Mayo del 2014	
Registro	Análisis
Nos encontramos haciendo collares y pulseras de trozos de bombilla, cada mesa tiene un plato con bombillas que deben compartir entre los integrantes del grupo. De pronto se acerca Paz y me dice: tía mi grupo tiene menos bombillas que ese (señalando al grupo de al lado)”	Paz se da cuenta que hay una menor cantidad de bombillas en su mesa, en relación a otra mesa con cantidad de bombillas, es por ello que lo hace ver a un adulto, aludiendo a “mi grupo tiene menos bombilla que ese”. Lo que no se sabe es si Paz lo hace porque visualmente se veían menos cantidad de bombillas, o las cuenta para poder darse cuenta de ello

Niño/a: Valentina Velgar, 3 años y 3 meses, 25 de marzo del 2014	
Registro	Análisis
Valentina se encuentra en un rincón del aula con Antonia y juegan con láminas de artículos del hogar. Valentina comienza a ordenar estas láminas, las toma, <u>*las observa atentamente y las va poniendo una al lado</u>	Valentina, expresa que tiene “más láminas que Antonia”, ella tiene desarrollado este cuantificador, y lo utiliza al darse cuenta de la cantidad de un determinado elemento como son las láminas. *Valentina observa y luego dice que tiene

<p><u>de la otra</u>, dice que tiene más que Antonia.</p>	<p>más láminas, es decir, que el sentido de la vista en este caso jugó un rol importante, puesto que en base a eso, ella pone en la palestra un cuantificador, para expresar una opinión que surge en ese momento específico.</p>
-----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Niño/a: Antonia Vergara, 2 años y 6 meses, 06 de mayo del 2014</p>	
<p>Registro</p> <p>Antonia está viendo imágenes de animales, <u>*los observa atentamente</u>, nombra algunos de ellos y cuando sale un chanchito con sus crías, señala con su dedo índice diciendo: “ese es más grande”.</p>	<p>Análisis</p> <p>Antonia, observa imágenes y se da cuenta a través de un tamaño, que chanco es más grande que sus crías, a pesar de usar un cuantificador, Antonia está haciendo más relaciones, como lo son de tamaño, y de reconocimiento de animales.</p> <p>*Se puede extraer de este registro de observación, que el sentido de la vista cobra un rol fundamental para que la párvula pudiera notar características de las láminas, y así poder verbalizar acerca del cuantificador.</p>

Niño/a: Antonia Vergara, 2 años y 6 meses, 8 de Abril del 2014

Registro	Análisis
<p>Revisando la caja de los disfraces, todos los niños sacan distintos disfraces, algunos se los prueban y otros los van dejando de lado, Antonia va sacando distintos disfraces, <u>*los mira y luego los tira al suelo, repite varias veces esta acción, diciendo al final: “No alcanzo, hay pocos”, por mientras que sigue tirándose al suelo.</u></p>	<p>Se puede advertir que este aprendizaje esperado se relaciona con el registro de observación, puesto que Antonia utiliza un cuantificador: “pocos”, para referirse a una cantidad.</p> <p>*Se puede subrayar características observables de los niños y niñas, como por ejemplo que miran, es decir, hay una observación de por medio, y repite la acción además.</p>

2) Extractos Diarios Pedagógicos

Si al niño no le interesa la propuesta se irá... se desconcentrará visiblemente a través de su lenguaje te mostrará que tu propuesta no le llama la atención y no pudo sacar provecho. (como cuando nos el apm.)
Ante eso, sí... hay que enseñarle al niño el respeto ante una experiencia y fortalecer la autorregulación; pero a la vez hay que escucharlo... si él muestra que la experiencia es discontextualizada es por algo!, no hay que culpar a la edad o etapa, sabiendo que en años "mayores" hay niños, jóvenes (estudiantes) que se quedan sentados pero interiorizan los conocimientos; "no aprenden", y al educador en el aula, le cuesta mucho, entender lo que sucede si no los hace per-

Analizamos | Vimos y fotografías de las
videos y fotografías de las
proceso

Comentamos

Encontramos diferencias
similitudes } en cómo
comparaciones } actuar
niños |
en cada
proceso

Características del niño que aprende
están o no presentes.

¿Qué metodología vamos a usar?
↓
ver semejanzas de cada refle

Provocaciones

Equilibrio contigo mismo

yo veo que algunas niñas
caminarán por sobre la cinta.

Creo que habrán niñas que se
observarán por todos lados y ver
la cinta en la cinta.

Lo que observé:

- niñas caminando por sí solas
la cinta sin dificultad.

otras que usaban apoyo

23/05/14 → Siento que debo repasar,
y estudiar el ciclo de reflexión,
la metodología también de la investi-
gación - acción.

Aí lo que importa es pasar por el ciclo
debo tener en claridad todas las fases



cuando llegará a la provocación.



Gestionar

28/05/14

¿Qué tanto me sirve este ciclo de
reflexión?

al final se espera o tener la respuesta
T. Poniendo en qué si

Las familias: Su importancia es ~~enorme~~ crucial

DEBEMOS DAR LA OPORTUNIDAD DE DAR ESPACIOS EN LOS CUALES LA FAMILIA SE CENDE A LA LABOR EDUCATIVA DEL JARDÍN

La complejidad radica en la diversidad, cada familia es un MUNDO, con una historia que la hace ser quien es.

→ Por eso todo yo soy una persona, que también tiene una historia que la hace ser quien es.

TRABAJAR EN COMUNIDAD, comprender al otro, respetarlo y buscar acuerdos

usar en beneficio los + que tenemos

El observar el aprendizaje de los niños; nos da un sentido de la educación Peruviana.

→ ¿cómo hacerlo?

Reggio Emilia: Registro abierto

↓
metodología. ¿Qué escribir?

¿Qué abarcar?

El aprendiz. es transversal


El niño cuando aprende se mantiene concentrado y entusiasmado en su quehacer; muy pocos distractores pueden impedir el proceso que está realizando.

¿Cuándo el niño aprende? SIEMPRE!

Todo momento es indicado para aprender; absorbe el mundo, lo que


Presencia de la educadora a diario
 Reflexión
 Libertad de exploración (párvulos)
 Aprendizaje en solitario o colectivo
 Documentación pedagógica
 Planif. y evaluación
 clima de aula y compromiso
 todo el equipo a cargo
 Mediación y no respuestas
 Desafíos
 Desarrollo del lenguaje
 Expresiones (notarlas)
 Intereses de los/as niños/as
 Análisis de documentación
 del educado

algo se recubrió en las solchomitas, con
 bloques de madera, los manipuló
 unido, sacando un puñado, y comenzó
 hacer torres.
 Con los bloques así



(uno sobre otro)

de pronto hizo esto



(se dobló, usito que se
 caían) > repetió la acci.

LIBRES, FRUSTRACION... [del Profe.]

→ A veces estoy muy cansada, muchas cosas por hacer, el estar en el Jardín causa, luego el analizar, evaluar, reflexionar, planificar, etc. Cansa. (además de la tesis).

Me puedo imaginar que la vida de un cador puede llegar a ser aún más est^{re} (la cantidad de niños es (+)), las horas más y el trabajo es igual o quizás mayor que las instituciones pueden tener requeri^{tos} y obligaciones que yo en este momento

¿Cómo afecta^{en} la calidad del aprendizaje el cansa^{do} y el cansa^{do} genera que