



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Ciclo de Reflexión en la Formación Docente Inicial del Educador de Párvulos

**TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADOR DE PARVULOS**

Profesora Guía: Tatiana Goldrine

Estudiantes: Melissa Ardiles
Carolina Figueroa
Romina Oyarzo
Bárbara Silva
Marta Villarroel

DICIEMBRE 2014

RESUMEN

Este trabajo de título de la carrera de Educación Parvularia muestra un proceso de investigación-acción de la práctica profesional de cinco estudiantes de pregrado en sus respectivos centros de práctica, en el que la reflexión personal y conjunta de la propia práctica permitió profundizar la comprensión y promoción del aprendizaje de los/as niños/as, utilizando para ello una estrategia del desarrollo profesional docente denominado “ciclo de reflexión”.

Esta herramienta fue obtenida de la universidad extranjera (Western Washington University) dentro del marco “Convenio de Desempeño Docente” y permitió, por una parte, expresar de manera sistemática lo investigado a través de la documentación y, por otra, que las estudiantes de último año de Educación Parvularia potenciaran su profesión como educadoras (observador activo) y se convirtieran en investigadoras de su propia práctica con el objetivo de fortalecer los aprendizajes, habilidades y desarrollo de los/as niños/as a través de ejercitarse en reflexionar acerca de las capacidades propias de los/as niños/as y apreciarlas de manera especial para evitar que pasen desapercibidas.

Esto permitió darle un nuevo significado a lo aprendido teóricamente en el ámbito de la formación inicial docente, demostrar cómo se arraigaron los conocimientos adquiridos durante la formación de pre-grado y responder a la necesidad de pasar de la teoría al trabajo de campo - necesidad evidenciada en la discusión nacional en torno a la calidad de la educación; así como también la reflexión realizada como educadoras de párvulos de acuerdo a los procesos de aprendizaje, a partir de cómo aprenden los niños/as.

PALABRAS CLAVES

Ciclo de reflexión – Documentación Pedagógica – Clasificación - Como aprenden los/as niños/as - Investigación Acción

ABSTRACT

A process of action research of the internship of five students at their corresponding internship places allowed them to deepen the comprehension and promotion of kids learning process through a teaching professional development strategy called “cycle of inquiry.”

This tool was obtained from the foreign university within (W.W.U) the framework of “*Convenio de Desempeño Docente*”[Teacher’s Performance Agreement], and allowed the students firstly to express the research systematically using the documentation; secondly, to strengthen their profession as educators (active observer)as they became in researchers of their own internship in order to enhance the kids learning process, abilities, and development by reflectingon the kids own abilities and appreciating them to avoid them to go unnoticed.

This allowed the students to give a new meaning to what they learnt theoretically, in the field of the initial academic training to show how the knowledge acquired in the classroom became ingrained, and to respond to the need of going from theory to fieldwork –topic discussed nowadays regarding the quality of education in our country-, along with reflecting on the students individual learning processes as early childhood educators through how kids learn.

KEY WORDS

Cycle of inquiry – Teaching documentation – Classification – How kids learn –

Action-research

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES.....	10
1.1 Preguntas de Investigación	12
1.2. Objetivos de la Investigación	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
2.1. Definición del concepto de calidad en Educación Parvularia	14
2.2 La documentación Pedagógica en Reggio Emilia	19
2.4. El profesor como investigador	25
2.5. Cómo Aprenden los/as niños/as.....	27
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE TRABAJO	31
3.1. Enfoque de Investigación.....	31
3.2. Método de Investigación Acción:.....	34
3.3. Diseño Metodológico.....	39
3.3.1 Participantes:	39
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos:	41
3.5. Procedimiento de Recolección de los Datos:.....	46
3.6. Procedimiento de Análisis de los Datos:.....	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	50
4.1. CICLO N°1:	51
4.1.1 Primer Ciclo	52
4.1.2. Evidencias fotográficas de los registros de observación del Primer Ciclo.	54
4.1.3. Ciclo N°1. Hallazgo 1: La clasificación.	56
4.1.4. Ciclo N°1. Hallazgo 2: La relevancia de la Reflexión Docente.	59
4.2.. CICLO N°2:	63
4.2.1. Segundo Ciclo.....	64
4.2.2. Análisis de las Experiencias de Aprendizajes planificadas	65
4.2.3. Cuadro explicativo de las experiencias de aprendizaje	66

4.2.3.1 Análisis Experiencia de AprendizajeN°1: “En búsqueda de diversos objetos” ...	67
4.2.3.2 Análisis Experiencia de AprendizajeN°2: “Clasificación de objetos”	76
4.2.3.3 Análisis Experiencia de AprendizajeN°3: “Clasificación y asignación de nombres” Parte 1	82
4.2.3.4 Análisis Experiencia de AprendizajeN°3: “Clasificación y asignación de nombres” Parte 2	88
4.2.3.5 Análisis Experiencia de AprendizajeN°4: “Somos unos artistas”	94
4.2.4. Ciclo N°2: Hallazgos.....	99
CAPÍTULO V: DIARIO PEDAGOGICO	107
5.1. Análisis del Diario Pedagógico	107
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	112
CAPÍTULO VII: CONCLUSIÓN	116
Referencias Bibliográficas	120
ANEXO N°1	125
ANEXO N°2	127
ANEXO N°3	129
ANEXO N°4	130
ANEXO N°5	132
ANEXO N°6	150

INTRODUCCIÓN

La presente investigación describe cómo los educadores/as de párvulos en formación inicial pueden aprender a buscar indicios de los procesos de aprendizajes matemáticos en los/as niños/as. Se presenta una experiencia piloto de articulación entre la Práctica Final y el Trabajo de Titulación, a través de la aplicación de un Ciclo de reflexión denominado "Cycle of Inquiry" (Hughes & Chu, 2013), que ha sido traducido como Ciclo de Reflexión y es utilizado en el programa de Educación Parvularia (Early Childhood Education) de una Universidad norteamericana llamada Western Washington University. Este ciclo de reflexión apunta a potenciar al profesor como educador, que sea un docente observador de los procesos que observa en los niños/as, que trabaje en equipos colaborativos, que reflexione y lo más importante, que sea un investigador de su propia práctica. Con este propósito, esta experiencia piloto pretende contribuir con una estrategia del desarrollo profesional docente que coadyuve a disminuir la brecha que existe entre la teoría y la práctica en la formación docente inicial.

Esta investigación plantea en sus objetivos que las educadoras de párvulos en práctica profesional profundicen su comprensión y promoción del aprendizaje de los/as niños/as, en otras palabras, que reflexionen sobre la práctica pedagógica y los procesos de aprendizajes matemáticos de los/as niños/as, guiando las reflexiones docentes a través de un ciclo de reflexión.

En los capítulos siguientes, se presentará el planteamiento del problema y los referentes teóricos. El marco teórico es aquel en el cual se sitúan todas las teorías que sustentan y dan vida a nuestra investigación, en él se explicarán los referentes bibliográficos abordados. Los temas comienzan por adentrarse en la Calidad en Educación y cómo esta simple palabra es hoy en día una forma de medir

y de encauzar los rangos de normalidad dentro de la enseñanza. Se continúa con la Documentación Pedagógica, una forma de visualizar y registrar desde la mirada docente cómo el niño/a aprende. Se presenta el Ciclo de Reflexión (herramienta extraída de WWU) el cual corresponde a un instrumento de desarrollo docente para la mejora de la formación inicial, que busca fortalecer las competencias profesionales.

Dado que en este trabajo las Tesis reportan sus propios procesos reflexivos, se incluye un apartado sobre el profesor como investigador, en el cual se sostiene que el profesor debe ocuparse por investigar su propia práctica, con el fin de conocer mejor lo que hace, potenciando su capacidad de mejora de sus propias prácticas.

Las preguntas de investigación ¿Cómo pueden aprender los educadores de párvulos en formación a buscar indicios de los procesos de aprendizajes en los/as niños/as?, ¿De qué manera el/la educador/a en formación puede potenciar los aprendizajes, después de haber reconocido los indicios de procesos de aprendizajes de nociones matemáticas en los/as niños/as? Y ¿Cómo puede el/la educador en formación darse cuenta que el niño/a está adquiriendo aprendizajes de nociones matemáticas? Se van desarrollando en este trabajo en apartados que buscan responder las interrogantes planteadas. Se verá más adelante cómo se va desarrollando en el niño/a la noción de clasificación, el interés por profundizar en este concepto matemático surge de la aplicación del ciclo de reflexión a partir de las primeras observaciones realizadas a los/as niños/as.

El trabajo reporta el diseño, implementación y documentación pedagógica de una secuencia didáctica en torno a la noción de clasificación, presentado a los

párvulos al estilo de una provocación, a la usanza de cómo se plantean las experiencias educativas dentro del curriculum de Reggio Emilia.

Dentro de la metodología, se presenta el enfoque y el método de investigación, el primero con una base cualitativa y el segundo con el método de investigación acción. En este apartado, también se presentan los participantes, los cuales corresponden a los niños/as de los cuatro centros educativos donde las Tesistas realizan su práctica final, asumiendo un rol de investigadoras de su propia práctica, y reportando este proceso, en el presente trabajo de tesis.

En lo que respecta a la recolección de información, se muestran los instrumentos usados, como el registro de observación, la fotografía, el video y el diario pedagógico como soporte de la reflexión docente. Finalmente, se relata cómo se llevó a cabo la recolección y el análisis de los datos.

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan en dos ciclos, de acuerdo a nuestro modelo de "Ciclo de Reflexión". Como se verá, el primer hallazgo surge de los registros de observación que se realizan en los cuatro centros educativos de práctica. Estos ciclos arrojarán ciertas categorías como respuesta a la pregunta ¿Cómo aprenden los niños/as?, las cuales fueron llamadas categorías iniciales y una vez definidas, se constituyen en el motor para realizar una nueva vuelta al Ciclo de reflexión. En la segunda vuelta al Ciclo de reflexión, se presentan los cinco análisis de las planificaciones realizadas como provocaciones, de la cual surgirán las llamadas categorías emergentes, las cuales se suman a las primeras ampliando las respuestas frente a la pregunta central en torno al aprendizaje infantil. Los resultados son complementados con un análisis de los diarios pedagógicos realizados por las cinco tesistas durante el proceso de investigación.

En el apartado de discusión, se apunta a reforzar los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación, para así contrastarlas con los referentes bibliográficos expuestos en el marco teórico. Estando ya hacia el final de la investigación, se presentarán las conclusiones de este trabajo, dando respuesta a los objetivos y a las preguntas de investigación formuladas inicialmente. Además, se dará cuenta del impacto que tuvo el ciclo de reflexión en el proceso formativo de las Tesistas, y las proyecciones de este trabajo para futuras investigaciones en torno a la formación inicial docente de las Educadoras de Párvulos.

En los anexos se encontrarán la totalidad de los registros de observación con sus primeras categorías junto al árbol categorial, como también las planificaciones realizadas en la secuencia didáctica con sus respectivas categorías emergentes.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

La educación en Chile siempre ha sido un tema en discusión. Este involucra desde la educación misma hasta la economía, poniendo también en jaque a la sociedad en general. Sin embargo no es solo la educación por sí misma la discutida, sino mas bien el tema de la Calidad, puesto que es una preocupación a nivel nacional, tanto en lo referente al sistema escolar como a la formación de profesores.

La evaluación de los aprendizajes se ha convertido en los últimos años en un elemento central dentro del ámbito educativo, preocupación que ha trascendido a la evaluación de los profesores y consecuentemente a una remirada de la formación docente inicial.

En este contexto, la presente tesis se inserta dentro 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 en esta iniciativa institucional, 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 tuvo la oportunidad de conocer 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 tesistas 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. Con el fin de ahondar en los procesos reflexivos del educador, de la sociedad actual y de la utilización de los recursos tecnológicos que permiten resignificar los aprendizajes adquiridos.

En lo que sigue se exponen las preguntas de investigación y los objetivos del trabajo, los cuales como se ha señalado anteriormente, surgen de la pregunta central ¿Cómo aprenden niñas y niños?

1.1 Preguntas de Investigación

- ¿Cómo pueden aprender los educadores de párvulos en formación a buscar indicios de los procesos de aprendizajes en los/as niños/as?
- ¿De qué manera el/la educador/a en formación puede potenciar los aprendizajes, después de haber reconocido los indicios de procesos de aprendizajes de nociones matemáticas en los/as niños/as?
- ¿Cómo puede el/la educador en formación darse cuenta que el niño/a está adquiriendo aprendizajes de nociones matemáticas?

1.2. Objetivos de la Investigación

Este trabajo tiene como propósito que las tesoristas, educadoras de párvulos en práctica profesional, profundicen su comprensión y promoción del aprendizaje de las/os niños/as, utilizando para ello una estrategia del desarrollo profesional docente denominado ciclo de reflexión.

De este modo, el objetivo de la tesis es

- Reflexionar sobre la práctica pedagógica final y los procesos de aprendizajes matemáticos de los/as niños/as, sistematizando las reflexiones docentes en el marco de un ciclo de reflexión.

Los Objetivos específicos son:

- Identificar acciones observables que los/as niños/as realizan cuando están aprendiendo.
- Determinar la noción matemática presente dentro de los indicios de aprendizaje.
- Aplicar el ciclo de reflexión como una estrategia de desarrollo profesional docente.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Definición del concepto de calidad en Educación Parvularia

Según La Real Academia Española (2014), calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor, aplicable a diferentes áreas, entidades, productos o cualquier otra cosa que se desee calificar.

La calidad en el mundo de hoy está básicamente regida bajo estándares que se aplican a los servicios, arrojando resultados medibles y cuantificables, incluso en el ámbito de la educación y la formación de personas. Desde ahí se puede decir que la calidad es considerada como un alto rango de medición para todo tipo de institución, por ese mismo lado entonces, diremos que si una institución en el ámbito de Educación Parvularia es de calidad es porque está dentro del rango de normalidad que nos rige. La pregunta entonces es ¿Cuál es el rango de normalidad, que nos da como resultado la calidad de una institución?

Es tan rígido el concepto de calidad que mientras más pasa el tiempo más relevancia toma en el ámbito educativo. Esto lleva por consiguiente a que diferentes tipos de personas o entidades, que no necesariamente están relacionadas con la Pedagogía a que realicen investigaciones de tipo educativas para obtener resultados que den respuesta a las problemáticas que emergen en las aulas, con respecto a la calidad del proceso educativo y todo lo que esto abarca. Además de esto, el concepto de calidad en Educación Parvularia está estrictamente ligado con cada institución, puesto que la calidad tiene que ver directamente con el objetivo que esta se plantee y desde ahí, con los estándares que asuma cumplir.

Es por esto que, a pesar de las investigaciones referidas a esta temática, existen grandes discordancias sobre la definición y la operacionalización del

concepto de calidad. En el nivel de la educación para la primera infancia, la Educadora de Párvulos, investigadora y doctora en educación, María Victoria Peralta, nos explica que la normativa de los sistemas educativos nacionales ha llevado a la calidad a convertirse en una homogeneización e instrumentalización de los objetivos de la educación, para medir algunos resultados de aprendizaje considerados básicos según cada nivel. Señala que otros autores dedicados a la educación y a las reflexiones en torno a ésta, como Paulo Freire, Viola Soto y Loris Malaguzzi, comprenden la calidad como una construcción que se inicia “A partir de los contextos y sentidos de sus actores, por lo tanto, que hay una cierta relatividad y subjetividad en el establecimiento de los atributos en que se expresaría; algo que, por otra parte, no es negativo, sino simplemente humano” (Peralta y Hernández, 2012:9).

Como hemos mencionado anteriormente, la calidad tiene que ver con cada institución, puesto que no existe hoy por hoy un rango de normalidad que nos integre a toda la sociedad como un todo, muchos la interpretan como un estándar, como un desafío el cual es necesario alcanzar, algo que creemos que es real y objetivo. La calidad es un concepto que no acostumbramos cuestionar ni evaluar, pero, sin embargo, debería estar en constante cuestionamiento. Sea cual sea la concepción que uno tenga de calidad, siempre juega un papel importante sobre nuestro pensamiento, decisiones y prácticas pedagógicas.

Por otro lado, siendo la calidad un atributo de carácter continuo puede estar definida en el logro de óptimos o de mínimos. Definida a partir de óptimos, una Educación Parvularia de calidad sería aquella que logra que sus niños progresen, en la dimensión que se quiera, hasta alcanzar niveles deseables. En cambio, a partir de mínimos, una educación Parvularia de calidad sería la que impide que sus niños/as presenten niveles de riesgo, esto significa que estaríamos todos definidos bajo el

rango de normalidad, que ni siquiera sabemos bajo que está regido (Dahlberg, 2005).

A partir de esto, la calidad en Educación Parvularia tiene muchas definiciones, como por ejemplo, hace algún tiempo atrás tenía que ver con la cobertura de la misma, y todo era más bien observado con ojos de pre-escolaridad, pensando así que es en el jardín donde los niños y niñas se preparan para llegar a primero básico. Y de esta forma se fijaban nuestros ojos en instituciones donde las reglas eran más estrictas y todos obedecíamos sin decir ni pensar nada al respecto, muchas haciendo cosas sin saber la raíz del asunto. Era entonces donde la calidad se veía reflejada directamente con ser intelectual, y mientras más altas las calificaciones y la menor cantidad de hojas de anotaciones, mayor calidad tenía el alumno.

Gardner (1993:134), se refiere a este pasado educativo –aunque no ausente en el presente– describiendo que “El ingreso a la escuela estaba a menudo marcado por una ceremonia ya que se trataba de un acontecimiento de notable importancia para la comunidad. Aunque la ocasión pudiera ser alegre, el régimen real de la escuela era estricto, sino amedrentador. De los alumnos se esperaba que fueran obedientes, copiaran letras, números y formas rotacionales afines una y otra vez, hasta manejarlos con facilidad”.

La calidad en educación ha sido uno de los temas sobre los cuales se han generado diversas reformas educativas, instituyéndose en distintos espacios sociales e instalándose en agendas políticas, convirtiéndola en un fin en sí misma e impactando a la educación en todas sus dimensiones. Situándonos en este escenario, la medición de calidad se convierte en un ejercicio sencillo; con el cumplimiento de indicadores preestablecidos, se permite declarar que la educación entregada denota ser de calidad. Más, ésta se ha convertido en una realidad que poco a poco está siendo cuestionada y estudiada en profundidad por aquellos que

están inmersos en la esperanza de ser parte de un cambio en el ámbito educativo. “Un número cada vez mayor de autores que escriben sobre la calidad han constatado la importancia del proceso de definición de la calidad –quién está implicado en el mismo y cómo se hace– y han cuestionado cómo ha funcionado dicho proceso en el pasado; en concreto sostienen que ha estado dominado por un reducido grupo de expertos que ha excluido a un amplio abanico de otras personas y colectivos afectados o implicados en las instituciones para la primera infancia” (Dahlberg, 2005:18-19).

De alguna manera, el concepto de calidad que hemos estado trabajando tiene que ver con los procesos y los resultados. Pensamos que en realidad la calidad en Educación Parvularia tiene que ver con el clima afectivo del aula, el que genera oportunidades de aprendizaje para todos los niños y las niñas. Pensamos que en Educación Parvularia, la calidad no debe aspirar a que el niño desarrolle más de lo que le corresponde, ni mucho menos adelantarlo para el nivel educativo siguiente, si no que calidad es generar las condiciones para que el párvulo desarrolle sus propias potencialidades, dentro de una concepción de niño potente y de cien lenguajes, como diría Loris Malaguzzi (Reggio Children, 1996).

Es por eso que decimos que la calidad no tiene que ver con una suma de cosas que nos entrega un resultado final, no se trata de una institución global que trace estándares de calidad de una manera lineal, al contrario los cambios no deben sólo afectar a aspectos externos y formales de las instituciones, sino también, y más importante aún, debe centrarse en los elementos singulares, internos y dinámicos de cada centro educativo. Mientras avanza el tiempo y las investigaciones, se hace más notable que la calidad no se trata de un factor independiente, indiferente a cada realidad educativa, los cambios sociales que vivimos a diario hacen que las interpretaciones de calidad vayan variando según la perspectiva de las necesidades educativas a la cual está asociado este concepto.

La contextualización de la calidad nos permite mejorar su enfoque e individualizar sus resultados. Esta contextualización es la que convierte a la calidad en un concepto dinámico y relativo, que va cambiando a medida que el entorno y sus actores lo hacen. Hoy en día, muchos autores “Han defendido que el trabajo realizado en torno a la calidad debe ser contextualizado, tanto espacial como temporalmente, y ha de reconocer las diferentes formas significativas de diversidad, entre ellas la cultural” (Dahlberg, 2005:19), lo que convierte a la calidad en un concepto dependiente de la singularidad de un sujeto influido por la realidad en la que habita. Tomando en consideración la estrecha relación entre calidad y contexto, dentro de una institución educativa “un programa de calidad debe estar siempre contextualizado y situado, ya que el bienestar o sentido último de la educación es diferente según los condicionantes sociales, culturales y personales” (Peralta y Hernández, 2012:14), programas que tendrán diversas particularidades que reflejan los aspectos característicos y únicos de cada entorno que alberga al niño y a la niña.

El currículo nacional - en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005) - presenta una intención clara y concreta de encauzar y orientar a las instituciones de la primera infancia hacia una educación de calidad, teniendo como foco central principal a los niños y niñas, su bienestar, lo que involucra en todo momento, la participación de las familias y la relación con su contexto. Sin embargo, en nuestra opinión, tenemos camino que avanzar para que los objetivos propuestos en las Bases Curriculares se concreten en las prácticas cotidianas de educadores e instituciones educativas del país. En este sentido, nuestro proyecto pretende ser una contribución, sobre todo en nuestra situación de educadoras en formación, prontas a incorporarnos al sistema escolar como profesionales. Justamente, la idea de aplicar el Ciclo de reflexión, tiene como propósito ganar comprensión en torno a que significa brindar un ambiente educativo de calidad en un contexto específico, como los son los centros educativos en donde realizamos la

práctica final. Llevar a cabo un proceso reflexivo junto a otras educadoras en formación, implica poner en común concepciones en torno a la calidad.

Se espera que esta experiencia de reflexión en torno a la calidad, constituya un ejercicio preparatorio, para que más adelante cuando nos insertemos laboralmente, seamos nosotros quienes lideremos espacios educativos de calidad en nuestra aula.

Este proceso reflexivo se llevara a cabo a través de la aplicación del Ciclo de reflexión, el cual contempla a la documentación pedagógica como procedimiento de sistematización de la práctica docente. En lo que sigue se abordara este tema.

2.2 La documentación Pedagógica en Reggio Emilia

La documentación puede considerarse como una escucha visible del docente, por medio de la observación, fotografías, videos y registros escritos. A través de estas, el educador pueda interpretar los procesos y significados que le dan los niños/as a sus interacciones con el entorno. Estas representan las evidencias del educador que participando de una realidad educativa, observa y documenta, para hacer visible los medios a través de los cuales los niños, sus familias y la comunidad educativa están aprendiendo (Malaguzzi, 2001).

Dentro del aula, la documentación pedagógica durante el proceso en que los niños/as están aprendiendo resulta un medio por el cual podemos descubrir la forma en que los niño/as adquieren aprendizajes, realizando un registro rico en datos, observaciones y a los cuales podemos volver a retomar, resignificando la información obtenida.

Malaguzzi (2001) asegura que la documentación del desarrollo del niño y el registro de ese progreso en forma cualitativa es aplicable a cualquier aspecto

cognitivo, emocional o físico. El fin es la comprensión del niño y no la traducción trunca de lo cualitativo en una nota. Esta forma de documentar la información obtenida nos permite obtener una visión amplia de lo que significa el desarrollo en cada niño/a, tomar en cuenta las acciones libres que realizan los niños/as para convertirlas en acciones más complejas o por complejizar, durante la adquisición de nuevos aprendizajes.

Son entonces los registros escritos, fotografías, diarios pedagógicos y grabaciones realizadas en los centros de Práctica, la forma en que se llevará a cabo la documentación pedagógica en la presente tesis. La documentación de las tesis en cada uno de sus centros se realizará con un enfoque reflexivo hacia los aprendizajes que tienen los niños/as, ya que al realizar la documentación durante un periodo de tiempo, se puede hacer visibles los aprendizajes que los niños/as tienen y los que están potencialmente en desarrollo.

Malaguzzi (2001:48) postula que “la documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura. La documentación supone establecer una distancia -un nuevo punto de vista- sobre nuestro trabajo. Es una ocasión preciosa para discutir y confrontar las reflexiones y síntesis de nuestro proyecto educativo. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje”.

En la presente tesis, este proceso de documentar ligado a la observación realizada por las Tesis inmersas cada una en un centro educativo, se realiza en el marco de una investigación acción, donde se registran los procesos de aprendizaje y se someten a un análisis colectivo por el grupo de tesis. Estos registros se documentan en un diario pedagógico, documento propicio para promover la reflexión docente sobre la propia práctica.

2.3 El ciclo reflexión

Como se señaló anteriormente, la presente tesis tiene como propósito estudiar la aplicación de un Ciclo de reflexión por parte de estudiantes de práctica profesional que simultáneamente realizan el Trabajo de Titulación, para analizar las potencialidades de este ciclo como metodología de formación docente. El Ciclo de reflexión (traducido de Cycle of Inquiry) corresponde a un dispositivo formativo utilizado en el programa EarlyChildhoodEducation de Western Washington University, equivalente al programa de Educación Parvularia de la Escuela de Pedagogía de la PUCV.

A continuación se presenta la traducción de uno de los documentos en que se explica parte del programa de preparación de docentes usado por esta universidad.

“El aprendizaje basado en la indagación inserto en el programa de preparación del profesor/a en la infancia temprana.

Una atención reciente a la calidad y al diseño de programas de educación de profesores en la niñez temprana llega en un momento en el que ha habido un cambio hacia la evaluación basada en el resultado y el aprendizaje de todos los programas de educación para profesores. Rust (2010) llama a las instituciones de educación superior a generar nuevos modelos para la educación de profesores que preparen a educadores de infancia temprana para el siglo XXI. Ya no es suficiente para los profesores el tener conocimiento de contenidos de pedagogía; los profesores deben ser capaces de tener una posición crítica respecto al aprendizaje, ser ingeniosos, comprender que hay ambigüedad en el ambiente de aprendizaje y

poder tomar decisiones informados pudiendo hacer uso de diferentes tipos de aprendizaje.

La noción de que la profesión docente requiere más que solamente una habilidad ha sido defendida por varias décadas (Schon, 1993; Ayers, 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Los profesores deben estar preparados para elaborar buenas preguntas, identificar problemas, buscar perspectivas múltiples y generar ideas y teorías junto a los niños y sus familias. Se cree que los niños tienen más posibilidades de ser resolutores de problemas, enfocar su atención y pensar lógicamente cuando los profesores utilizan un marco en su curriculum para el aprendizaje basado en la indagación (Brooks, 2011). Además, la indagación del profesor debiese ser extendida a la comprensión de las muchas influencias sobre el desarrollo de la identidad de los niños en conjunto con las familias y colegas de una diversidad de culturas y comunidades. Para poder lograr esta ambición, los objetivos de la preparación de profesores en la infancia temprana, el *Consejo Nacional de acreditación de Educación de profesores* (2010) junto con el trabajo de investigadores de la infancia temprana, Whitebook y Ryan (2011) recomiendan que se enfatice la práctica y la experiencia basadas en el campo, como estrategias primordiales para desarrollar prácticas pedagógicas efectivas.

El movimiento renovado para profesores como investigadores, ha sido avivado por la visión estrecha del profesor como un “técnico” (Stremmel, 2010). Los educadores profesores que están resistiéndose a la tendencia de minimizar la complejidad del enseñar, comprenden que la enseñanza requiere más que el refinamiento de métodos, técnicas y habilidades (Kirylo & McNulty, 2011; Stokes, 1997). El empuje actual del aprendizaje basado en la indagación o reflexión y la enseñanza en aula de la educación en la primera infancia llama a la necesidad que Rust (2010) señala como defensa de una pedagogía que invita a los niños y

profesores a cuestionar, recolectar observaciones, documentos, entrar en la indagación colaborativa y mutua, reflejar y representar sus paradigmas. Este proceso paralelo fomenta la disposición al aprendizaje 'cómo aprender' ser ingenioso, pensadores críticos y al mismo tiempo, trabajar en la comprensión del punto de vista de otros. De esta manera, la investigación que realizan los profesores apoya el desarrollo de aprendices para toda la vida, quienes son reflexivos, intencionales y pueden hacer cambios en sus prácticas.

El programa de pregrado de educación de la infancia temprana de la Western Washington University prepara estudiantes para comprender un "ciclo de reflexión" a través del programa y alinea las tareas de los cursos con los principios pedagógicos que son compartidos con profesores mentores en el contexto del trabajo con niños/as. La facultad colabora con los estudiantes y profesores mentores para desarrollar proyectos de investigación con practicantes a partir de preguntas dirigidas por la indagación en aulas de pre escolares y de los primeros años de enseñanza básica. Formas específicas de cómo el programa incluye los elementos del proceso de indagación, ejemplos de todo el programa, incluyendo la culminación de los proyectos de práctica, serán compartidos".

(Traducción propia de un documento de Western Washington University, 2014, sin publicar).

Esta realidad educativa de la universidad W.W.U cobra sentido en Chile debido a la necesidad de ver la educación bajo una mirada crítica, pretendiendo desarrollar una pedagogía donde no sea suficiente el conocimiento de los contenidos sino tener una posición crítica respecto al aprendizaje, ser ingeniosos y poder tomar decisiones informados permitiendo hacer uso de diferentes tipos de aprendizaje, como lo plantea esta universidad extranjera.

En Chile, la realidad educativa en la gran parte del país prioriza los resultados por sobre la reflexión crítica, generando una visión de profesor como técnico de conocimientos, donde se levanta la problemática del ¿cómo se puede cumplir con resultados pedidos y con los métodos que inviten a los niños y profesores a cuestionar, y reflexionar? ¿Se pueden hacer ambos procesos?

En el siguiente esquema se presentan las etapas del Ciclo de reflexión, que como se verá más adelante, en el apartado de resultados, estas fueron seguidas durante el presente trabajo.



Otro punto importante que se extrae de la visita al Programa de Educación Parvularia de esta universidad, son las interrogantes en las que ellos están trabajando, como por ejemplo; ¿La preparación de los educadores del mañana está siendo efectiva? ¿Están demostrando los futuros educadores las competencias que los/as niños/as necesitan para su aprendizaje y desarrollo? ¿Las experiencias de campo ayudan al profesionalismo, preparando a los estudiantes para el complejo contexto en que están insertos los niños/as y sus familias?

Parte de estas interrogantes son compartidas en el presente trabajo, el cual, situado desde una reflexión en torno a prácticas de calidad en Educación Parvularia y vinculando documentación pedagógica con educador- investigador, pretende explorar la efectividad del ciclo de reflexión en la formación de futuros educadores.

2.4. El profesor como investigador

Mucho se dice en la teoría que los profesores deben investigar, ya que eso les ayudará a mejorar las prácticas educativas y a buscar respuesta a los problemas que se puedan presentar en el aula. Sin embargo, pocas veces se le da importancia a enseñarles qué es la investigación y cómo el docente puede llegar a ser un buen investigador; es por eso que primeramente, nos centraremos en explicar qué es la investigación, para luego llegar a visualizar al profesor como un investigador competente en el aula.

Cuando escuchamos la palabra investigación pensamos en muchos conceptos, como por ejemplo: buscar fuente de información, indagar, escarbar, conocer, etc. Pueden ser miles de palabras que se asemejen a nuestro concepto y por ello hay que partir buscando definiciones simples que nos ayuden a llegar a un significado más completo de la palabra.

Según Stenhouse “la palabra investigar es una indagación sistemática y autocrítica” (Stenhouse, 1998:28). Stenhouse, desde su perspectiva, expresa que de acuerdo a la indagación sistemática, el ser humano siempre ha sentido curiosidad por aquello que le rodea y a tratado de averiguar el porqué de tales cosas. Al contrario de los animales que pierden el interés rápidamente por lo que les rodea, el ser humano tiene una persistencia en indagar y eso lo ha llevado a ser autocrítico en la forma en que investiga.

Un aspecto importante en la investigación es la objetividad. Generalmente se critica la investigación que puede hacer el profesor, señalando que en la investigación en el aula, “el responsable de la misma ha permitido la intrusión de sus valores” (Stenhouse, 1998:28). Para este autor, no se ve una intrusión de los valores sino un “interés” de parte del docente por cuestionarse su quehacer, de indagar sistemáticamente y con sentido de autocrítica.

El profesor no debe limitarse a enseñar sin más, sino que tiene que preocuparse por los contenidos que enseña, por la forma de enseñarlos, por la respuesta de sus educando, es decir, ha de investigar sobre su propio proceso de enseñanza con el fin de conocer mejor lo que hace y ser capaz de mejorarlo. En este sentido, el docente dispone de una ventaja que las demás investigaciones no tienen, ya que dispone de “una auténtica clase”, a diferencia de otros investigadores de la educación, que en ocasiones los limita una desconexión con la realidad del aula.

Una investigación educativa posee una serie de características especiales que hacen que no podamos aproximarnos a ella del mismo que a las otras ciencias, pues los métodos que son válidos para éstas no lo son para la educación. Un ejemplo claro lo constituyen las estadísticas que pueden ser generalizadas y aplicadas de

igual forma a toda la población, en cambio, en educación esto resulta imposible puesto que cada educando es diferente y único, y el hecho de que tengan el mismo error no significa que la causa sea la misma, ni que deban realizar una actividad idéntica para corregirlo. Por lo tanto, se requieren tratamientos específicos solamente válidos para ellos. Según Stenhouse (1998), la investigación colabora con la enseñanza en dos sentidos: **i)** ofrece hipótesis posibles de comprobar en el aula por parte del profesor, y **ii)** ofrece descripciones de casos ricos en detalles para proporcionar un contexto educativo con los propios casos.

Podemos decir que existe una estrecha relación entre investigación y profesor, ya que el profesor tiene un papel fundamental en el aula, puesto que es él quien conoce a sus educandos, y por tanto tiene la tarea de perfeccionar el arte de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de sus virtudes, investigar requiere por parte del docente, dedicación. Para Stenhouse, “resulta claro que si el profesor ha de experimentar en el laboratorio de su propia clase y estudiar cuidadosamente su propio caso habrá que otorgarle más tiempo para planificar y reflexionar. La gran barrera ante el perfeccionamiento de la enseñanza es el peso inexorable que supone la carga de horas de docencia directa que tiene el profesor” Stenhouse (1998:81). En este sentido, la formación docente inicial puede contribuir, brindando al futuro profesor herramientas para la investigación en el aula. Desde esta perspectiva, el presente trabajo exploratorio, que articula práctica profesional con tesis, pretende ser un aporte en esta línea.

2.5. Cómo Aprenden los/as niños/as

Como ya se ha señalado anteriormente, el propósito de este trabajo, está centrado en ampliar la comprensión del educador respecto al aprendizaje infantil, suponiendo que una mejor comprensión posibilita que el docente puede brindar

oportunidades de calidad para las niñas y niños. En lo que sigue, se presentaran referentes que ayuden a responder la pregunta ¿cómo aprenden los niños?

Cada sociedad sostiene una imagen del niño, que se refleja en un determinado papel que se espera que estos cumplan o en la forma de definir sus derechos. Esta imagen está ligada a las políticas y prácticas tanto culturales como a la educación temprana. Para conocer cuál es la forma en la que se ve al niño/a, se investigaron las políticas y prácticas que se establecen en nuestro país en torno a la infancia.

En nuestro país el Ministerio de Educación es el encargado de implementar las políticas públicas tendientes a expandir la cobertura y el mejoramiento de la calidad en educación. Poniendo de manifiesto su interés por la Educación Inicial, se cuenta con un marco curricular amplio brindado por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, documento apoyada en los principios básicos de la Ley orgánica constitucional, así como en la declaración Universal sobre los derechos Humanos y la convención sobre los derechos del Niño. (MINEDUC, 2005).

No obstante, en nuestra sociedad la familia es el núcleo fundamental, la cual brinda la guía inicial para el desarrollo y socialización de los niños; siempre que esté presente, ya que cuando esta falta, se puede considerar el rol de la escuela como un agente altamente orientador del comportamiento infantil. De este modo, familia y escuela se convierten en espacios educativos que permite al niño/a adquirir conocimientos dentro de nuestra sociedad.

Sí tratamos de responder a la pregunta ¿cómo aprenden los niños/as?, se piensa inicialmente qué entendemos por aprendizaje, encontrando tantas formas de definir aprendizaje como formas de aprender y teorías que sustentan dichos

aprendizajes. Para responder a esta pregunta, primero se acudirá a la definición tradicional que define aprendizaje como el cambio en el comportamiento, conocimiento y habilidades, como resultado de la experiencia y la práctica (Pozo, 1996).

Para autores especializados en Educación Inicial, como Rinaldi (2006), el aprendizaje es una actividad cooperativa y comunicativa, en la cual los niños/as son agentes activos que construyen el conocimiento, compromiso, y crean significados del mundo, en conjunto y de igual importancia, con otros niños/as. Esta imagen y caracterización del aprendizaje promueve la visión de un niño que tiene una voz propia y al mismo tiempo es un actor social, que toma parte en la construcción de los saberes, en su vida y en la vida de quienes tiene a su alrededor, dentro de su sociedad (Rinaldi, 2006)

Desde una lógica de los aprendizajes como un continuo en una consecución de hechos adquiridos y por complejizar, los niños/as se sitúan como aprendices activos sobre la base de sus conocimientos, es decir, desde que comienzan a descubrir el mundo que les rodea, la información sensorial que desarrollan les permite enfrentarse a estos nuevos conocimientos acompañados de una motricidad que paulatinamente se complejiza en una dinámica de pensamiento y acción. En este sentido, en el caso del párvulo, la corporalidad y su desarrollo le entrega al niño/a la confianza necesaria con la que se enfrenta a nuevos conocimientos, ya que “El dominio del cuerpo y de los sentidos en los primeros años está muy interrelacionado con el aprendizaje” (Cohen, 1997: 76).

Luego de que el niño/a ha desarrollado la autonomía suficiente con respecto a su corporalidad, transita por nuevas etapa, de las cuales los estudios desarrollado

por Piaget han dado grandes luces al respecto. Los trabajos de Piaget han establecido una secuencia en el desarrollo cognoscitivo (Cohen, 1997: 87).

El hecho de que los párvulos aprenden con la acción y a través de sus sentidos, viendo, oyendo, tocando, gustando y oliendo, no hace menos precisa la información o menos valido, el estilo de aprendizaje de los primeros años. Los diferentes modos de aprender favorecen el desarrollo integral del párvulo, y particular, en los diferentes ámbitos del desarrollo.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1. Enfoque de Investigación

La investigación cualitativa ha sido definida por diversos autores de acuerdo a sus tradiciones, tendencias, escuelas, perspectivas, métodos, técnicas de recolección, de interpretación y/o de análisis de datos (Vasilachis, 2006). Una apreciación de esta diversidad la entrega Atkinson, Coffey y Delamont, 2001 (citado en Vasilachis, 2006:24) quienes señalan que en términos de metodologías, perspectivas y estrategias, se considera que la investigación cualitativa es “un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones”, es decir no constituye un enfoque monolítico sino un “espléndido mosaico de perspectivas de investigación”, cuyo rasgos distintos están en atender las perspectivas de los actores, el entorno cultural, una mirada holística y los procesos, por sobre los productos (Patton, citado en Vasilachis, 2006:24).

Creswell, considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (Citado en Vasilachis, 2006:24)

Para Denzin y Lincoln, la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa, esto quiere decir que los investigadores indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. “La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos – estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales – que describen los momentos

habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Citado en Vasilachis, 2006: 25).

Frente a lo anteriormente expuesto se puede determinar que la definición de la investigación cualitativa dependerá de cuál sea el enfoque, la tradición seleccionada entre las múltiples y diversas perspectivas a las que se aplique este vocablo. No obstante, se pueden determinar características específicas que distinguen a la investigación cualitativa de otros tipos de indagación, Mason (citado en Vasilachis, 2006:25) determina que “la investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en que se producen, y se encuentra sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto”.

Las características nombradas anteriormente permiten presentar el enfoque de investigación cualitativa utilizado dentro de esta tesis, centrado en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas de forma rutinaria, prestando atención al significado y a la interpretación de los datos empíricos, considerando la importancia del contexto y de los procesos, y utilizando estrategias inductivas y hermenéuticas para el análisis de los datos, rasgos distintivos de la investigación cualitativa y aspectos observables dentro de la presente investigación.

Otro aspecto relevante a considerar, de acuerdo a Flick es la reflexividad del investigador y de la investigación, ya que las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto (citado en Vasilachis 2006). Como se puede

observar, los instrumentos de recolección de datos mencionados, se encuentran a la base del proceso de investigación realizado en la presente tesis, y en donde la reflexión pasa a ser un aspecto fundamental durante todo el proceso.

La investigación cualitativa se presenta como la indagación que nos permite modificar la relación entre investigación y teoría, debido a que los investigadores por lo general se ven compelidos a apelar a teorías vigentes y legitimadas que fueron creadas en conexión con situaciones y contextos sumamente diferentes de aquellos que pretenden examinar (Vasilachis, 2006).

Las teorías que se encuentran reconocidas como válidas, muchas veces no alcanzan para comprender, describir, explicar las acciones, percepciones, sentidos – subjetivos y grupales – enlazados a las identidades autóctonas y a la construcción de nuevas identidades individuales y colectivas (Vasilachis, 2006). Es por ello que la investigación cualitativa interpreta de forma situada, ubicándolos en contextos particulares en el que tienen lugar, trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. Su intención primera radica en la comprensión de la naturaleza del fenómeno estudiado. “La investigación que intenta comprender el significado o la naturaleza de la experiencia trata de comprender e interpretar lo que las personas hacen y piensan” (Strauss y Corbin, citado en Vasilachis 2006).

Tomando en consideración lo anteriormente explicado a partir de los aportes de diversos autores, podemos concluir que la investigación cualitativa es la más pertinente para poder indagar desde el rol del educador como investigador, valorizando la formación práctica y la investigación asociada a los contextos dentro de la realidad de cada estudiante- tesista, buscando dar respuesta a la problemática planteada, y en donde la reflexión constante acerca de los procesos vivenciados

como educadores se convierten y promueven el perfeccionamiento, es decir, existe una integración de la teoría y de la práctica a través de la reflexión por medio de un proceso dialéctico y reflexivo, es por ello que se asume un enfoque de investigación – acción dentro del presente trabajo.

3.2. Método de Investigación Acción:

Como se mencionó en el apartado anterior la presente investigación se enmarca dentro de la metodología de la investigación-acción, la cual se presenta como una forma de desarrollo profesional docente, y en donde “la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso”(Elliot, 1993:27), entendiendo la enseñanza como práctica reflexiva en donde el profesor va desarrollando precisamente sus capacidades reflexivas, a partir de la acción como motor de la reflexión, o viceversa, la reflexión iniciando la acción.

El origen del enfoque de la investigación-acción se sustenta en el paradigma crítico, del cual va surgiendo la construcción de una teoría de lo social, Habermas lo denomina como el proyecto de una ciencia social crítica, mientras Carr y Kemmis (1988) afirman que la ciencia social crítica será aquella que aborde la praxis crítica, esto es, una forma de práctica en la que la ilustración de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora, requiriendo para ello una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política.

Son los supuestos epistemológicos y metodológicos de la teoría social crítica los que sustentan el modelo de investigación-acción. Estos supuestos epistemológicos determinan que la ciencia social crítica genera un tipo de entendimiento auto reflexivo por el cual los individuos comprenderán por qué les frustran las condiciones bajo la cuales actúan y que sugerirá el tipo de acción

necesaria para eliminar las fuentes de tal frustración, mientras que los supuestos metodológicos proponen que las prácticas auto reflexivas suponen su posterior comunicabilidad, mientras que el logro del entendimiento se basa en el diálogo entre actores que se reconocen como diferentes.

Desde los orígenes de la investigación – acción desde el ámbito de lo psicosocial, se pueden desprender características específicas que la caracterizan y que permiten implementar hoy en día este tipo de investigación en el ámbito educativo, como la búsqueda de la transformación de la práctica por medio de la generación de diversas acciones, que surgen por medio de un proceso reflexivo dialéctico y continuo entre los involucrados en la indagación y la auto reflexión de los individuos desde sus propias prácticas y contextos.

Es en 1946, cuando el término de investigación – acción fue acuñado por K. Lewin en el ámbito educativo, describiéndolo como “un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción” (Kemmis y McTaggart, 1988:12).

Rodríguez (1991:60) describe la investigación – acción como “modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla (citado en J. Blández, 2000:23)

Dentro de las características actuales de la investigación-acción podemos encontrar que tiene un amplio desarrollo en el campo de la educación, en el marco de la formación permanente de los docentes. Su orientación hacia el análisis de las prácticas en el marco de procesos intencionales de generación de cambios, la constituye en una herramienta ampliamente ponderada, enmarcándose un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales.

La investigación-acción educativa, supone una forma de producción de conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos de la investigación. Se investiga con los actores y no a los actores sociales, pretendiendo elaborar un conocimiento científico caracterizado como holístico, integrador y contextual a través de la contribución del grupo en un proceso de construcción colectiva de un saber acerca de su propia realidad, es decir, integra la producción de conocimientos, la participación y la educación de los miembros del grupo en un mismo proceso (Yuni y Urbano, 2005)

Una de las características fundamentales de la investigación – acción, propuesta por Elliot (1993) es describirla no solo como una respuesta reaccionaria y defensiva al cambio tecnológicamente controlado, sino que constituye una forma de resistencia creadora porque no se dedica a conservar la antigua cultura profesional de los docentes, sino que la transforma.

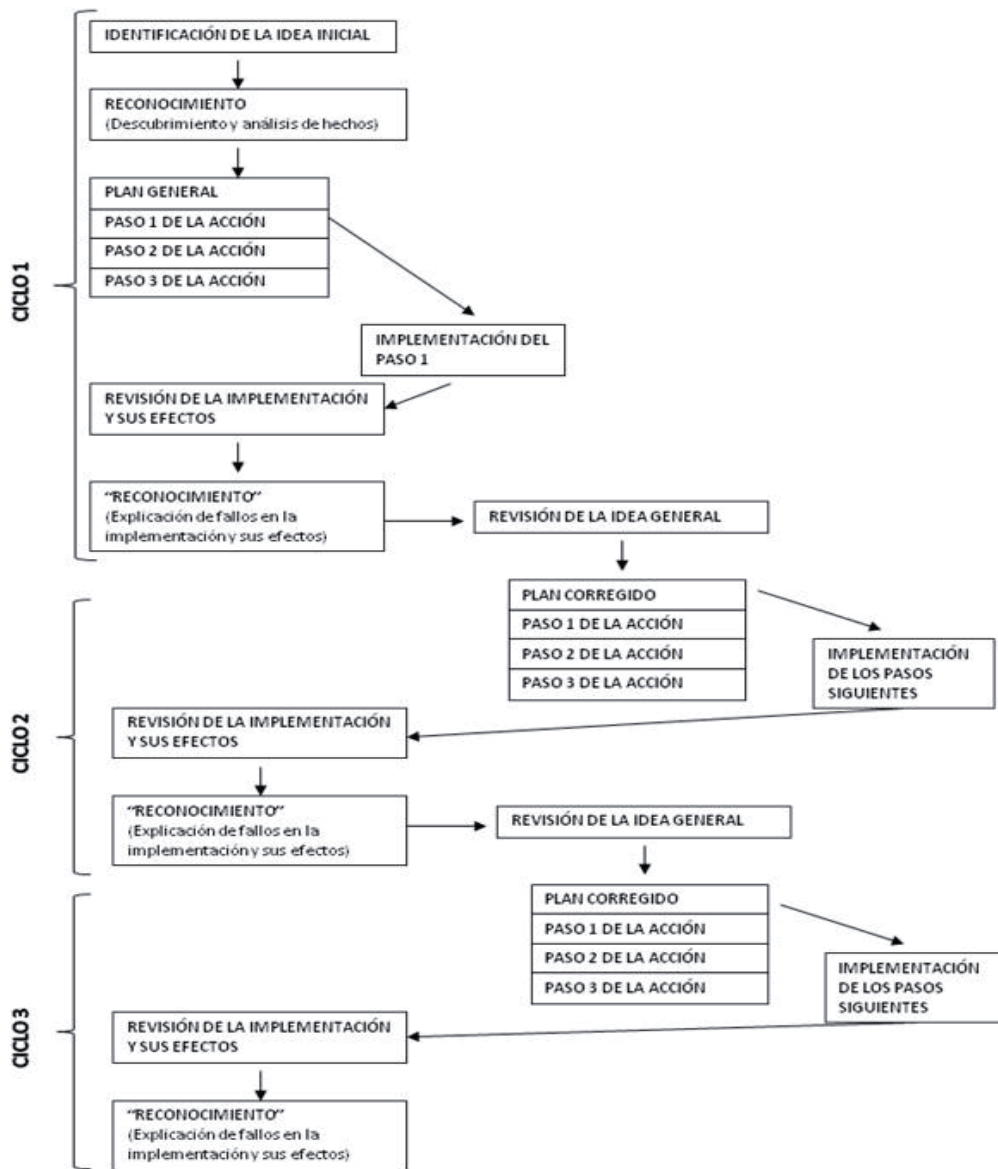
De acuerdo a Blández (2000), la investigación – acción es una actividad de investigación que debe contar con determinados principios metodológicos, entre ellos encontramos, el **ser colectiva**, ya que requiere un grupo de trabajo que comparta sus inquietudes, colabore en el proceso, con el fin de mejorar sus prácticas docentes, además **promueve el encuentro entre teoría y práctica**, integrando durante todo el proceso, la teoría (lo que se piensa) y la práctica (lo que se hace), siendo la planificación, la acción, la observación y la reflexión sus cuatro pilares fundamentales. Es **ecológica**, es decir la metodología de la investigación-acción debe desarrollarse en los escenarios naturales del ámbito socio-educativo. Es **flexible y creativa**, ya que es la dinámica del grupo la que va estableciendo las vías de acción, de reflexión, de modalidades de recogida de datos y de análisis, caracterizándose por la posibilidad de reorientarse en cada paso del proceso. Es **dinámica**, ya que apenas se pone en marcha comienza a desarrollarse una dinámica en la que la dialéctica entre interrogantes, recogida de información, análisis,

elaboración de interpretaciones genera un movimiento permanente del pensamiento, las prácticas y la dinámica del mismo grupo, entendiéndose como un proceso en espiral.

Tiene la característica de ser **formativa y crítica**, ya que a través de esta metodología el profesorado profundiza el conocimiento de su práctica docente, experimentando, a lo largo de la investigación, un proceso de formación, transformación y concienciación para su desarrollo profesional, mientras genera una actitud crítica ante el proceso educativo, analizándolo, profundizando en la forma de proceder, emitiendo juicios, etc.

Uno de los rasgos más representativos de la investigación-acción es que se desarrolla mediante una espiral introspectiva de cuatro ciclos: planificación-acción-observación sistemática, y reflexión; para volver a planificar de nuevo la acción, nuevas observaciones y reflexiones, siempre que la espiral introspectiva practique procesos de deliberación y crítica en el grupo. Cada uno de los ciclos en espiral abre nuevas dimensiones, nuevas perspectivas de cambio y de mejora a medida que las personas implicada aprenden de su propia experiencia. Entre estos cuatro aspectos fundamentales de la investigación – acción, (planificar – actuar – observar - reflexionar) como los denomina S. Kemmis, R. McTaggart (1988:15) existe una complementariedad dinámica que vinculan esos cuatro aspectos en un ciclo y, en último término, en una espiral de ciclos de forma similar, utilizando las relaciones entre estos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento.

La investigación – acción es por lo tanto un proceso sistemático de aprendizaje, sistematizado a través de ciclos en espirales, como se puede apreciar en el siguiente esquema de Elliot (1993).



3.3. Diseño Metodológico

A continuación se presentan los participantes y las técnicas e instrumentos de recolección de datos involucrados en la investigación. Estos participantes y técnicas son distintos en cada uno de los dos procesos desarrollados en el ciclo de reflexión llevados a cabo por las estudiantes en práctica profesional, ya que cada proceso apunta a objetivos diferentes. Posteriormente, se presentan los procedimientos de recolección y análisis de los datos.

Debido a que el trabajo de titulación se realiza de forma paralela a la práctica pedagógica profesional, se aprovechan ambas instancias para involucrar estos procesos de aprendizaje importantes para la formación de una educadora de párvulos, con el fin de potenciar el cierre del pregrado. Es bajo estas circunstancias en que los actores involucrados en este proyecto están estrechamente ligados con la práctica final de cada una de las cinco Tesis.

3.3.1 Participantes:

El primer ciclo de reflexión corresponde a la puesta en marcha de registros de observación por parte de las cinco estudiantes en práctica profesional, en la búsqueda de indicios de aprendizajes, que apunten a la búsqueda de respuestas de cómo aprenden los/as niños/as, por ende los participantes del primer ciclo de reflexión son:

Niños y niñas

El rango etario de los/as niños y niñas participantes es de 3 a 5 años de edad, los cuales son parte de 5 aulas y sectores diferentes, con realidades Educativas, sociales y culturales diversas. Estos fueron observados durante los meses de marzo y

abril del año 2014, durante los periodos que comprenden desde la llegada al establecimiento educacional (8:30hrs) hasta el periodo de salida (13:15hrs), durante estas observaciones se registraron conductas y comportamientos relacionados a sus procesos de aprendizaje a través de sus conductas autoiniciadas.

Estudiantes de pregrado

Cinco estudiantes de pregrado, que se encuentran en el último año de la Práctica Pedagógica Profesional de la Carrera de Educación Parvularia PUCV, las cuales enfrentaron el desafío de incorporar un ciclo de reflexión en sus prácticas de aula, partiendo de la premisa acerca de cómo aprenden los/as niños/as, sistematizando sus observaciones a partir de registros de observación llevados a cabo en cada centro y nivel educativo designado con anterioridad en sus prácticas pedagógicas.

- Cuadro Explicativo de los participantes del proceso de investigación

Estudiantes de Educación Parvularia	Establecimiento Educacional	Lugar	Cantidad de niños/as
Estudiante 1 Melisa Ardiles	Jardín Infantil Vía Transferencia de Fondo perteneciente a la Cormuval	Valparaíso	34 niños/as
Estudiante 2 Carolina Figueroa	Jardín Infantil Familiar JUNJI	Viña del Mar	14 niños/as
Estudiante 3 Romina Oyarzo	Jardín Infantil Familiar JUNJI	Viña del Mar	14 niños/as
Estudiante 4 Bárbara Silva	Jardín Infantil Corporación Municipal de Viña del Mar	Viña del Mar	20 niños/as
Estudiante 2 Marta Villarroel	Jardín Infantil Familiar JUNJI	Viña del Mar	12 niños/as

Dentro del segundo ciclo de reflexión, la secuencia didáctica se planificó con hipótesis docentes (expuestas en la página 66) formuladas a partir de las meta categorías encontradas en los análisis hermenéuticos, extraídos inicialmente de los registros de observación del primer ciclo. Estas son aplicadas a un nivel en

específico dentro de un centro educativo determinado y con la cantidad de niños y niñas que este nivel educativo presenta.

Niños y niñas

Un grupo de 8 niños/as pertenecientes al nivel de segundo ciclo (medio mayor y transición I) cuyo rango etario va desde los 3 a los 5 años de edad, pertenecientes a la realidad educativa de Jardín Infantil Familiar JUNJI, en el sector de Viña del Mar, Reñaca Alto.

Estudiantes de pregrado

Cinco estudiantes de pregrado que en este segundo ciclo de reflexión asumen el rol de observadoras reflexivas y críticas de sus propias prácticas y las de sus compañeras a partir de las evidencias registradas en material audiovisual de las experiencias de aprendizaje con hipótesis docentes (expuestas en la página 66) implementadas dentro del aula.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos:

El siguiente apartado presenta de forma detallada cada una de las estrategias e instrumentos utilizados dentro de esta investigación, tales como la observación, los registros de observación descriptiva, y la documentación, específicamente el diario del educador, la fotografía y grabaciones en video, todos estos instrumentos de recolección de información “representan datos no elaborados del mundo empírico, pero que proporcionan profundidad y detalle” (M. Prieto, 2001: 36).

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos, representan y se inscriben en el contexto de un proceso de descubrimiento metódico y sostenido de la realidad a través de la observación in situ, “que permite comprender naturalmente lo que ocurre en los estados normales de ocurrencia” (M. Prieto, 2001:37). Estas técnicas permiten la generación de datos para su posterior análisis e interpretación, intentando penetrar la realidad para descubrir todo lo que está subyaciendo y que no aparece a simple vista, brotando conceptualizaciones nuevas que emergen precisamente de los procesos de observación y documentación (M. Prieto, 2001). Es precisamente esto, lo que le otorga a la investigación un carácter de rigurosidad y sustento, y al mismo tiempo la eficiente organización y gestión de la información le otorga sistematicidad al trabajo de investigación, reduciendo de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar” (Latorre, 2007:53).

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos más idóneos que se utilizaron de acuerdo a las características de la presente investigación son:

a. Observación Participante.

De acuerdo a Blández (2000:76), la observación participante permite al investigador o a la investigadora introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre. La forma en que nos implicamos en esos escenarios naturales de la acción puede ser, desde un planteamiento de coparticipación en la que nos situamos como uno más dentro del grupo, hasta una meta-participación, en la que nos situamos junto al grupo, observando su historia desde una perspectiva externa.

Esta técnica de recolección de datos busca conocer lo que las personas dicen y hacen en lugar de trabajar con lo que dicen que hacen. Requiere de dos o más personas para poder realizarla de manera verdaderamente confiable, evitando sesgos o contaminaciones que distorsionen la realidad que se está observando. Se puede enfocar desde una perspectiva lo más abierta posible, en la que el/la observador/a no tiene ninguna pauta a seguir, hasta lo más cerrada posible en que se utiliza una plantilla en la que se anotan cuantitativa o cualitativamente determinadas conductas.

Uno de los requisitos de la observación es la utilización de descripciones escritas, es decir descripciones en detalle de lo concreto, registrando de manera manual, lo que se denomina registro de observación.

b. Registro de observación:

El Registro de observación es un escrito donde el lenguaje es el modo de representar lo observado, también es una herramienta para la recolección sistemática de evidencias o datos y un referente para la descripción de la realidad en donde se sitúa la atención de observar.

Las características principales de un registro de observación es que debe ser muy objetivo de la realidad que se observa, debe delimitar con precisión y sin ambigüedades lo que va a observar y por último definir la forma en cómo se va a registrar.

En la actualidad, la tecnología hace más factible la utilización de los diferentes instrumentos, puesto que existen todo tipo de dispositivos electrónicos,

computadores, celulares, cámaras fotográficas que aceleran y perfeccionan cada día la utilización de estas herramientas, y una de ellas es la fotografía.

c. Fotografías:

En la investigación cualitativa existen distintos modos de utilizar la fotografía y el más ocupado sin duda es “la fotografía como dato”. Se utiliza como un medio para la recolección de información durante el trabajo de campo. El resultante de las tomas, las fotos, conforman un corpus de datos que posteriormente son analizados atendiendo a las categorías elaboradas en el marco de la investigación.

Según M. Prieto (2001), las fotografías pueden constituir registros importantes para ilustrar episodios concretos y de soporte visual de otras técnicas utilizadas (entrevistas, notas de campo, registros de aula, observaciones, etc.). Es decir, las fotografías pueden resultar fundamentales para explicar alguna situación o acontecimiento que utilizando las palabras resultaría complicado, y de acuerdo a Blández (2000), tienen la ventaja que pueden utilizarse fácilmente en la redacción del informe final, ilustrando y explicando el texto.

Las técnicas de registros de observación y fotografía se ocupan complementándose entre sí, la primera es el escrito de lo que se observó y la segunda es la evidencia que comprueba lo escrito en los registros realizados en un comienzo de esta investigación.

d. Grabaciones en video:

Las grabaciones en video parecen necesarias cuando nos introducimos en el escenario de la acción y observamos lo que sucede, ya que nuestros ojos no son capaces de captar todos los detalles audiovisuales que se producen de forma simultánea. Por lo tanto, en estos casos, las grabaciones en video son una herramienta fundamental que permiten visualizar cuantas veces se necesite el escenario de la acción, pudiendo analizarlo con mayor detenimiento (J. Blández, 2000).

Esta técnica se utilizó en esta investigación como una forma de obtener evidencia de las distintas reacciones que los/as niños/as tuvieron durante las realizaciones de las experiencias de aprendizajes, para así también comprobar las hipótesis docentes realizadas para la secuencia didáctica.

e. El diario del educador (diario de campo):

El diario de campo es “un registro de elementos que ponen de manifiesto los aspectos del aprendizaje y del crecimiento personal y profesional de cada estudiante a lo largo de un período de tiempo, Incluye la narración de los momentos vividos en relación con el objeto del conocimiento y las reflexiones que de ella se derivan” (Alzate, 2008: 2). Al realizar el diario de campo podemos incluir notas, dibujos, esquemas, etc., que más tarde nos servirá para reflexionar.

Podemos decir que este diario es un escrito y testigo biográfico de la realidad y si el registro es sistemático (se debe escribir de manera cotidiana) y coherente, la utilidad de este diario será enorme para el autor para el trabajo

posterior de análisis de la información (M. Prieto, 2001). El diario de campo o del educador, nos permite reflexionar, encontrar soluciones a problemas cotidianos que suceden en el aula, a ver lo que no vemos a primera vista y nos da la oportunidad de rectificar las prácticas educativas.

Esta técnica se utilizó como una herramienta iniciadora de un proceso reflexivo continuo tanto personal como grupal, a partir de las observaciones que se iban registrando periódicamente por cada una de las tésistas.

3.5. Procedimiento de Recolección de los Datos:

En este apartado se presentan en forma descriptiva y cronológica los pasos que se siguieron, los instrumentos y técnicas utilizados para la recolección de la información en cada uno de los ciclos de reflexión llevados a cabo.

Al inicio de nuestro trabajo de investigación, decidimos realizar registros de observación en nuestros centros de práctica. Consensuamos que registros se realizarían en momentos de juego libre de los niños y las niñas. Luego, nos dimos cuenta que debíamos definir un tema que estuviera relacionado con nuestras preguntas y objetivos de investigación, las cuales eran en gran medida, saber cómo nosotras como educadoras en formación, evidenciábamos en niños y niñas, algunos indicios de aprendizaje de nociones matemáticas. Desde ese momento, los registros de observación se realizaron en función de observar la presencia de alguna noción matemática, manteniendo el registro en periodos de juego.

Los registros fueron acompañados de fotografías, usadas como una herramienta de apoyo a la documentación. Paralelo a esto, se comenzó a registrar

en el diario del educador, en el cual se dejó constancia del proceso reflexivo que ha sobrellevado este trabajo de investigación.

Analizando los registros de observación, llegamos al conceso que en los cuatros centro de práctica y en la mayoría de los registros había una noción matemática que se repetía en reiteradas ocasiones, la cual era “la clasificación”. A partir de ello, se formuló una secuencia didáctica con cuatro experiencias de aprendizaje en torno a la noción de clasificación, considerando hipótesis docentes con respecto a cómo aprenden los niños. La secuencia se realizó en un centro de práctica. Se tomaron videos con una cámara estática y otra móvil.

3.6. Procedimiento de Análisis de los Datos:

Al presentar este Trabajo de Titulación con una metodología de investigación – acción, utilizamos específicamente el ciclo de reflexión y una vez recogida la información; se pasó al análisis de estos datos acordes a las etapas que se suceden dentro del ciclo. Así en el apartado de resultados, se presentan los análisis de estos, de acuerdo a los dos ciclos de reflexión llevados a cabo en nuestro proceso de investigación.

En una primera instancia, en el primer ciclo de reflexión y tras la recogida de información con los registros de observación, se realizó un análisis hermenéutico de la información. De acuerdo a Gibbs, (2012:63) esto “implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva”. Este análisis permitió la identificación de determinados códigos, en donde los datos de los registros de observación se codificaron para establecer un marco de ideas temáticas, obteniéndose códigos, categorías y meta categorías que permiten la identificación

de ideas comunes en cada uno de los registros realizados. Estas categorías refieren a respuestas frente a la pregunta central respecto a cómo aprenden los niños. Con posterioridad a este análisis hermenéutico, se realiza una reflexión sobre las meta categorías, obteniendo como resultado el primer hallazgo acorde al primer ciclo de reflexión.

A partir de las categorías encontradas en el primer ciclo, se diseñaron cinco experiencias de aprendizaje con hipótesis docentes que surgieron de las meta categorías iniciales. La implementación de las experiencias fue registrada con videos. Este material audiovisual fue analizado, primeramente, desde la comprobación de las meta categorías iniciales, como primer foco de análisis. Posteriormente se buscó la presencia de meta categorías nuevas o emergentes que complementaran las iniciales, como segundo foco. Un tercer foco correspondió a la corroboración de evidencia de la categoría matemática de clasificación en las acciones de los niños/as, y la aparición de otras nuevas categorías matemáticas. Finalmente el análisis concluye con la ratificación o refutación de cada una de las hipótesis docentes formuladas en el diseño de las experiencias de aprendizaje. (*Anexo 1-2-3-4, pág126-132*)

Posteriormente se integraron los análisis de las cinco experiencias de aprendizaje, para llegar así al segundo hallazgo, que sugiere que la presencia de las meta categorías, estar incluidas en las experiencias de aprendizaje, pueden potencialmente generar aprendizaje en los niños y las niñas.

Por otra parte, Diarios Pedagógicos fueron analizados en forma grupal. La reflexión grupal arrojó diversos aspectos en común que permitió llevar a cabo un análisis de las similitudes en los procesos reflexivos de cada una de las estudiantes.

Finalmente se llevó a cabo un proceso de triangulación de la información, en donde se establecieron relaciones entre tres ejes de la investigación, es decir, la teoría de base presente en el marco teórico, la información obtenida durante todo el proceso de recolección de los datos, articulándose en cada etapa del ciclo de reflexión, de tal manera de otorgarle un ordenamiento a los datos obtenidos, y las reflexiones de las Tesistas – investigadores. Estos tres ejes se articulan dentro de la triangulación, cuyo resultado se expone en el apartado de Discusión.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Para presentar los resultados de una forma cronológica y explicativa, la información se organiza en torno a los ciclos de reflexión y los procesos vivenciados en cada uno de ellos, ya que estos ciclos y sus respectivos procesos son los que guiaron nuestras acciones durante todo el transcurso de esta tesis, y se convierten en el eje vertebrador de este trabajo de título.

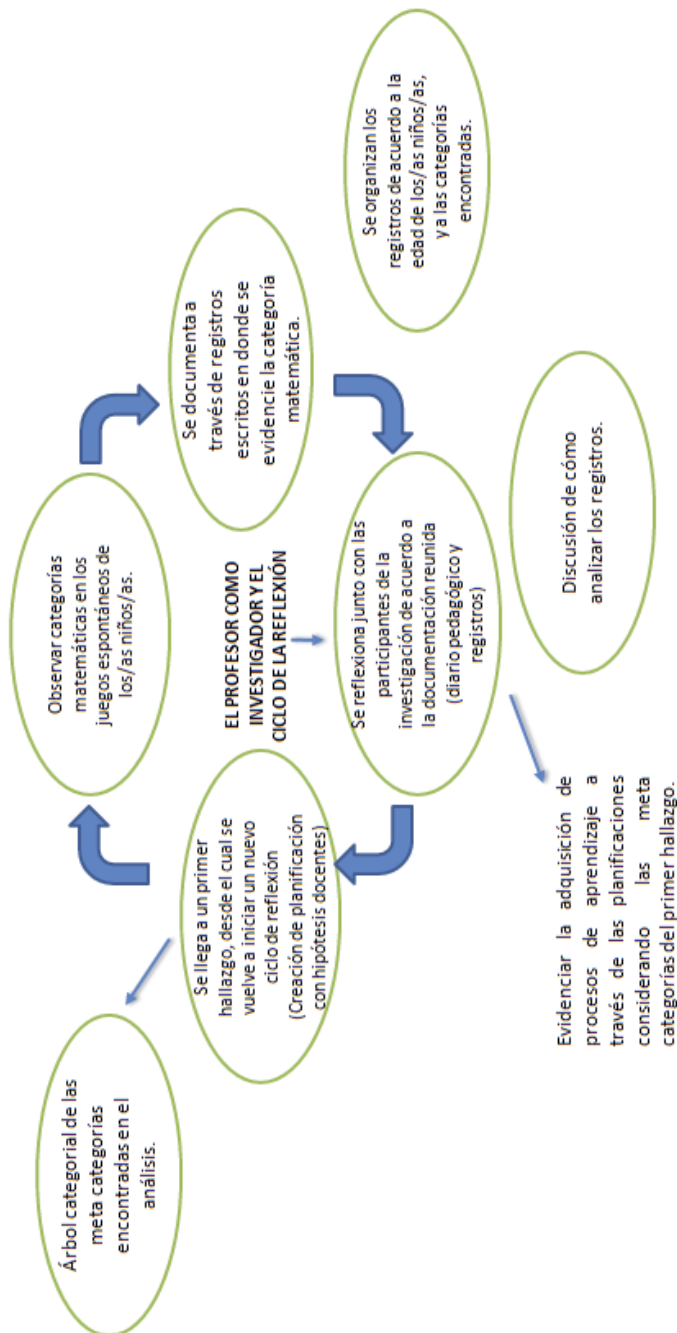
Se inicia la presentación de los resultados, a partir de la exposición gráfica del primer ciclo de reflexión, en donde se visualiza de forma detallada los resultados que se fueron obteniendo paso a paso durante el proceso, complementando con la presentación de fotografías que evidencian aspectos de los registros observación llevados a cabo por las estudiantes.

Posteriormente se expone el segundo ciclo de reflexión de forma gráfica, para luego presentar extractos de los videos de las secuencias didácticas implementadas dentro del aula.

Esta presentación cronológica permite exhibir nuestro propio proceso reflexivo como estudiantes, y al mismo tiempo evidenciar paso a paso los resultados de cada ciclo de reflexión.

4.1. CICLO N°1:

Ciclo de Reflexión inserto en el Programa de Preparación de Profesores de la Educación de la Primera Infancia.
TODOS LOS NIVELES: marco de preguntas, observación, organización de las observaciones, interpretación, reflexiones, planificación, preparación de productos profesionales.



4.1.1 Primer Ciclo

El primer ciclo corresponde al comienzo de la construcción de este trabajo de investigación. Se inicia con las primeras observaciones realizadas dentro de la realidad educativa de cada estudiante, en donde la pregunta central es ¿Cómo aprenden los/as niños/as?, desde allí surge la realización de diversos registros de observación realizados in situ, en cada contexto, con el fin de encontrar indicios de aprendizaje que nos llevaran a determinar acciones identificables y observables que los/as niños/as realizan cuando están aprendiendo, junto con los registros de observación se recolectaron datos por medio de fotografías que evidencian las acciones concretas que los/as párvulos/as realizan con los objetos que manipulan.

Luego del análisis de los registros de observación a través de la utilización del análisis hermenéutico (explicado en el apartado de análisis de los datos) se obtuvieron diversas categorías, que por un lado permitieron ordenar, simplificar y clasificar los elementos comunes presentes en los registros de observación, y por otro lado encontrar una respuesta a la pregunta planteada en un principio en este trabajo de título: ¿Cómo aprenden los/as niños/as? Cada código, categoría y posteriormente meta categoría, evidencia diversas acciones presente en la conducta de los/as párvulos/as al realizar sus juegos espontáneos, y además permiten determinar que dentro de los procesos de aprendizaje de los/as párvulos/as, el/la educador/a desempeña un rol fundamental, principalmente como mediador, entendiéndose como “una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos” (Tébar, 2003:73), lo que convierte la mediación en una meta categoría por sí sola.

Las meta categorías que surgieron con el análisis y que dan respuesta a la pregunta sobre cómo aprenden los/as niños/as, son las siguientes:

1. Mediación.
2. Interacción con los objetos.
3. Comunicación.
4. Conocimientos Previos.
5. Aprendizaje entre niños.

Como resultado de los registros de los juegos espontáneos de los/as párvulos/as, se observaron coincidencias y aspectos en común, que dieron lugar a cinco meta categorías. Se pudo identificar que los/as niños/as siempre interactúan con los objetos que se encuentran utilizando, entendiéndose por interacción, la utilización de sus sentidos sobre los objetos que manipulan, es decir, los tocan, los observan, describen, utilizando su lenguaje tanto verbal como no verbal, para expresar las acciones que están realizando. Se puede evidenciar también, que los/as párvulos/as dentro de sus acciones ponen en práctica sus conocimientos previos, por ejemplo construir una torre implica el ordenamiento de diversos objetos uno encima de otro, apilando los objetos hacia arriba.

Una vez obtenidas estas cinco meta categorías como resultado del primer ciclo, se determina que considerar la presencia de estos cinco aspectos dentro de una experiencia de aprendizaje, está potencialmente podría propiciar el aprendizaje en los/as niños/as, ya que estas cinco meta categorías surgieron desde el análisis de las acciones de los/as párvulos/as durante sus juegos espontáneos. A partir de lo anterior, el proceso cíclico de un segundo ciclo de reflexión partirá con la implementación de una secuencia didáctica compuesta de 5 experiencias de aprendizaje (*anexo 1-2-3-4, Pág. 126-132*), que en su estructura lleven arraigadas

estas cinco meta categorías, de tal forma que posterior a su implementación serán analizadas, dando curso a un segundo hallazgo.

A continuación se presentan evidencias fotográficas de los registros tomados durante el primer ciclo.

4.1.2. Evidencias fotográficas de los registros de observación del Primer Ciclo.



Meta categoría: Interacción con el objeto, Situación Auto iniciada
-Se evidencia ordenamiento



Meta categoría: Interacción con los sentidos, Comunicación, Situación Auto iniciada:
-Se evidencia Clasificación



-Meta categoría: Comunicación,
Situación Auto iniciada:
-Se evidencia Clasificación



Meta categoría: Conocimientos
previos, Comunicación,
Interacción, con los sentidos,
Situación Auto iniciada, Meta
cognición:
-Se evidencia ordenamiento.



Meta categoría: Interacción
con los sentidos,
Comunicación, Situación Auto
iniciada:
-Se evidencia clasificación.

4.1.3. Ciclo N°1. Hallazgo 1: La clasificación.

Como producto de la observación de campo, y tal como se puede apreciar en las fotografías, se constató que la mayoría de los registros presentaban a los niños clasificando elementos. A partir de esto, se establece que la clasificación puede ser usada como la noción matemática, frente a la cual se puede enfocar el trabajo de tesis.

En los registros de observación, se observó que los/as niños/as de manera espontánea demuestran el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Se observaron juegos auto iniciados donde las/los párvulos hacían clasificación. A partir de esto, se decidió planificar una secuencia de aprendizaje con experiencias vinculadas a la noción clasificación.

Previo a la elaboración de la secuencia didáctica, se realizó una búsqueda bibliográfica para comprender mejor que se entiende por clasificación.

La clasificación

La clasificación es una habilidad básica para la sistematización de información. La comprensión de la clase es la característica común que comparte un grupo de elementos y la extensión de la clase es la lista de elementos que pertenecen a ésta. Las clasificaciones pueden ser intencionales cuando dividen un conjunto de objetos en clases diferentes, pero los principios por los que se categorizan dichos objetos están diseñados sólo para dar respuesta a algún propósito específico.

Fuera de cumplir los propósitos a los que trata de servir ese sistema de clasificación, no hay una manera de categorizar los objetos que a priori sea correcta

o incorrecta. En cambio, algunos sistemas de clasificación no son meramente convencionales. Más bien, intentan trazar límites conceptuales que corresponden a distinciones reales de la naturaleza; a las clases de este tipo se les denomina “clases naturales”, las cuales desempeñan un papel fundamental en la inferencia inductiva.

Autores, como Kornblith (2002), citado en Restrepo, 2007, han sugerido que la clasificación en “clases naturales” puede ser innata en el ser humano; esto podría explicar la manera en que los niños clasifican objetos. La manera cómo responden a la información de que dos objetos son miembros de una misma familia taxonómica sugiere que existe una fuerte tendencia a ver el mundo como si tuviera una estructura que presupone la existencia de clases naturales. Los niños, en general, no tienden a clasificar los objetos sobre la base de rasgos observables más obvios, rasgos que podrían no revelar la pertenencia a una clase natural; cuando a los niños y niñas se les dice que dos objetos son miembros de una única categoría, tienden a asumir que los objetos compartirán muchas propiedades fundamentales, incluso cuando los rasgos observables más obvios difieren.

La tendencia a ver el mundo en términos de la estructura requerida por las clases naturales parece ser una habilidad que ya está disponible en etapas tempranas del desarrollo cognitivo.

Para Berdonneau (2008), la clasificación y la ordenación corresponden al concepto matemático de relación de equivalencia, es decir, dado un conjunto, la regla de asociación entre los elementos de este conjunto viene dada por la clasificación. Clasificar según un criterio dado es repartir los diferentes elementos de un conjunto en varios montones de tal manera que, en cada montón, los elementos tengan, para un criterio dado, el mismo valor. Dicho en otra forma que tengan una misma propiedad.

Toda división de un conjunto de familias a las que se les pueda dar nombre no es necesariamente una clasificación. Tenemos que poder determinar un criterio único y los diferentes valores que dicho criterio adopta, ya que podemos realizar sucesivamente varias selecciones a partir de valores diferentes para un mismo criterio. (Berdonneau, 2008:83)

Moreno y Hervás (1998) retoman a Piaget e Inhelder (1959) al enunciar que las tareas de clasificación en los niños y las niñas se pueden agrupar en dos tipos: las que muestran los niños espontáneamente y las que se diseñan para estudiar la comprensión que tienen ellos de la relación entre clase y subclase (citado en Restrepo, 2007:31-32) En la capacidad de clasificar objetos, Piaget diferencia tres conceptos básicos:

1. La clasificación simple, que consiste en agrupar objetos con respecto a una sola dimensión o criterio.
2. La clasificación múltiple, que consiste en clasificar objetos simultáneamente con respecto a dos o más dimensiones o criterios.
3. La inclusión de clases, que es una relación binaria entre clases que puede definirse tanto por comprensión (toda propiedad característica de las que definen la clase incluida se puede deducir de las propiedades características de la clase incluyente) como por extensión (todo elemento de la clase incluida pertenece a la clase incluyente), en la que para los niños –aunque no desde el punto de vista matemático– la clase incluida debe ser siempre más pequeña que la otra que la contiene y más grande que cualquier otra que esté incluida en ella.

El desarrollo de las capacidades de clasificación sigue un proceso de tres etapas:

- En la primera, el niño no organiza el material en clases ni subclases, sino guiándose por factores figúrales (etapa pre-operacional).
- En la segunda etapa se clasifican los objetos con pocos errores; se consigue realizar una clasificación con respecto a un solo criterio (etapa de transición de pre-operacional a operacional concreta).
- En la tercera etapa se clasifica también con respecto a dos o tres criterios, alcanzando todos los dominios de la jerarquía de clases (etapa de operaciones lógico-concretas u operacional concreta).

4.1.4. Ciclo N°1. Hallazgo 2: La relevancia de la Reflexión Docente.

El segundo hallazgo surge desde las diversas etapas desarrolladas en forma sistemática dentro del primer ciclo de reflexión, cada una de estas etapas daba inicio a otras nuevas, teniendo como eje principal, la reflexión y el análisis constante del trabajo realizado. Estas reflexiones y análisis se centraron específicamente en los diversos registros de observación llevados a cabo de forma individual por las Tesistas- estudiantes de práctica profesional, las cuales arrojaron las cinco metas categorías mencionadas anteriormente, demostrando que a pesar de la diversidad de condiciones y desarrollos particulares, existen elementos comunes en las acciones de los/as niños/as mientras desarrollan sus procesos de aprendizaje.

En relación al proceso reflexivo de las Tesistas/investigadoras, la aparición de estas cinco acciones, (meta categorías) como indicios de aprendizajes en los/as párvulos/as, permitieron la comprobación empírica de los conocimientos entregados y adquiridos durante los cuatro años de formación inicial en la carrera de

Educación Parvularia. Y junto con ello, la resignificación de estos conocimientos, ya que son descubiertos a partir de un trabajo sistemático y personal a lo largo de la práctica, llevando a una contrastación entre lo que propone la teoría y lo que se vive realmente en el aula. Sin embargo, ante dicho hallazgo surge el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál fue el hallazgo significativo, si aquellos resultados arrojados son iguales a lo estudiado durante la formación académica de pregrado de la educadora en formación?

La respuesta nace desde el significado que adquiere esta corroboración para cada tesista/estudiante en práctica profesional, ya cómo parte del proceso cíclico de reflexión continua, nos convertimos en educadoras observadoras y reflexivas de nuestras propias realidades, identificando y corroborando que a pesar de encontrarnos en realidades muy diversas existen aspectos en común para el aprendizaje de los/as párvulos/as, en otras palabras la realidad naturalizada por los años de formación de pregrado fue problematizada y nos encontramos con un resultado y un hallazgo que nos permite tener plena conciencia a través de nuestra propia práctica y nuestros propios proceso de reflexión cómo debe darse el aprendizaje.

Otro aspecto significativo radica en el hecho de que el surgimiento de este primer hallazgo no parte desde planteamientos teóricos a priori, sino que la teoría se corrobora una vez el hallazgo es realizado, esto genera que al mismo tiempo que existe una corroboración desde lo que se ha enseñado durante los años de aprendizajes formativos, al mismo tiempo se genere una resignificación y una aprehensión de lo ya conocido a partir del propio trabajo sistemático y reflexivo.

Con el hallazgo mencionado surgen dudas e interrogantes, que apuntan a la relevancia que adquiere de este resultado, por qué ¿Qué más relevante que los propios educadores creando su propio conocimiento, su propio saber a partir de sus realidades, que son únicas para cada docente y por tanto diversas e irrepetibles?

¿Qué le quitaría validez a nuestro hallazgo? ¿Qué lo hace menos valorable que otros hallazgos si estamos utilizando una metodología válida y rigurosa?

Frente a estas interrogantes y dudas aparece el saber pedagógico, cuya base y fundamento de su desarrollo es precisamente la reflexión crítica colectiva sobre la práctica discursiva específica de los docentes, por ende, el hallazgo hasta aquí encontrado, sumando todas las etapas llevadas a cabo en el ciclo de reflexión, se convierten en la producción de saber pedagógico que identifica y va construyendo nuestra identidad profesional, que surge a partir de la reflexión sistemática de la práctica, siendo posible su producción solo en el espacio y tiempo real en el que sucede, y que invita a compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. De Tezanos (s. f. :12) propone que en la constitución de saber, los oficientes de la profesión conocen para transformar, en nuestro caso, este saber pedagógico que fue surgiendo permitió y permite la transformación de nuestros propios conocimientos, arraigando y resignificando de forma profunda los conocimientos ya adquiridos, y al mismo tiempo marca el camino hacia nuestra profesionalización docente.

Este primer hallazgo se puede relacionar indudablemente con la interrogante nacional e institucional acerca de las razones del por qué los/as educadores/as en un gran porcentaje pierden aquellas prácticas adecuadas, potenciadoras, enriquecedoras e innovadoras instituidas en la teoría de formación de pregrado, dando pie a aquellas criticadas por ésta. Entendemos que el principal foco de discusión está dado en que los/as estudiantes de pedagogías egresan automatizados aplicando lo que dice la teoría, sin manifestar en el aula los conocimientos, produciendo educadores inmersos en prácticas pedagógicas criticables.

Lo estudiado teóricamente se puede transformar en una fuerte creencia durante todo nuestro proceso estudiantil impulsándonos a hacer lo correcto, y de

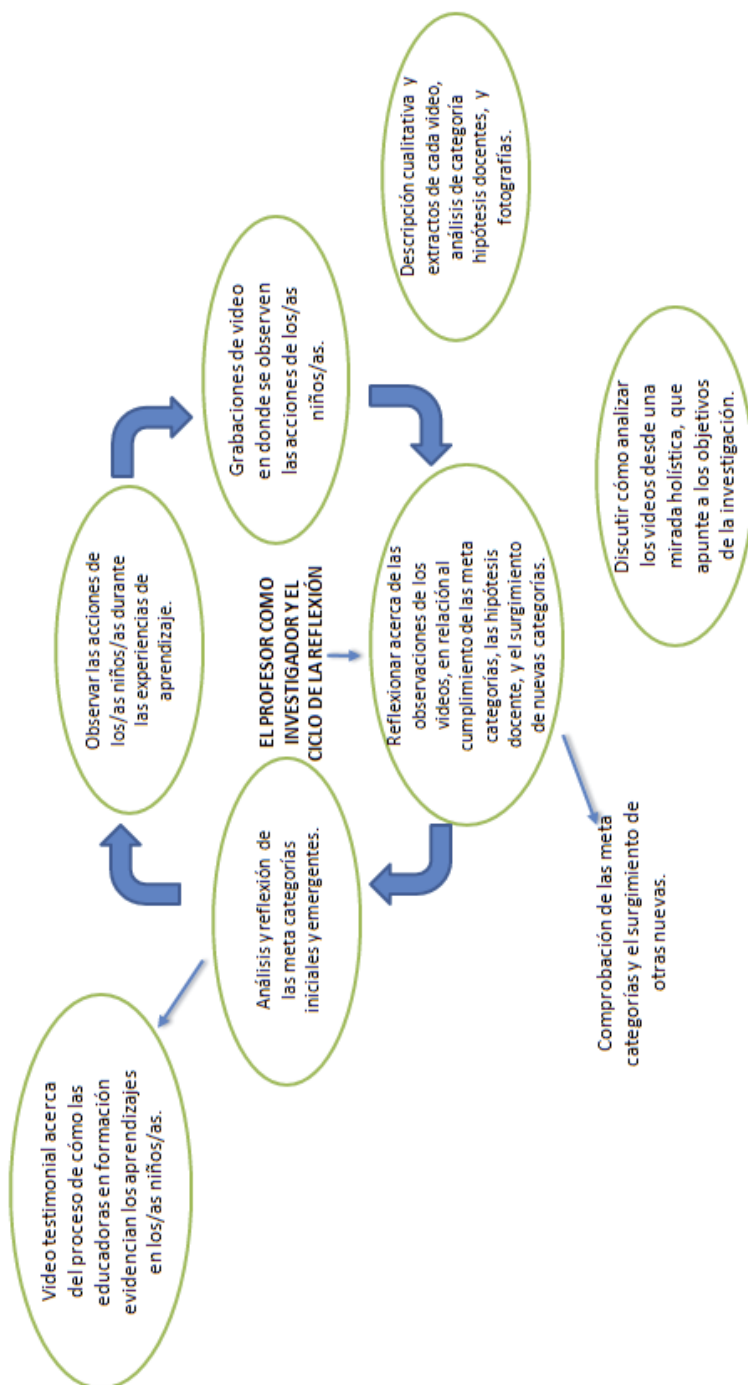
esta forma desarrollar prácticas pedagógicas de calidad, innovadoras, potenciadoras, pluralistas, etc. que es el anhelo de todo apasionado por esta rama. En este punto, intencionar procesos reflexivos en la formación docente resulta crucial.

Es en este punto, donde se produce uno de los grandes problemas del sistema educacional, pues el recién egresado se encuentra con un medio hostil para desarrollar sus sueños pedagógicos. De este modo, forman parte de aquellas estadísticas que indican por ejemplo, lo expresado en el Convenio de Desempeño en Formación Inicial de Profesores PUCV, el cual en su diagnóstico de los egresados de pedagogía dice que solo el 3% en la proyección laboral pretende permanecer como docente toda su vida y antes de completar los 3 años desde haber recibido el título profesional, un 22% ya ha decidido no seguir ejerciendo la profesión docente, lo que demuestra que van a dejar de lado aquellos primeros sueños e ideas que los impulsó a ser educadores. (Convenio de Desempeño de Formación Inicial de Profesores UCV1203) Esto demuestra que las creencias iniciales fomentadas por las teorías desarrolladas a lo largo de la formación del docente, quizás no se transformaron en convicciones pedagógicas, que son las que en definitiva producen los cambios verdaderos y profundos en el desempeño profesional.

De esta forma, el análisis del primer Ciclo, arrojó evidencias a favor de la relevancia de la reflexión, en la formación de profesores. Ya que si los mismos estudiantes observan y demuestran principios teóricos, y luego los transforman en prácticas y creencias que no sólo fluyen en su cerebro sino que además en sus manos, generan verdaderas convicciones que llegan incluso a defender en contra de la corriente. Es bajo este punto que tornar una creencia en convicción debe ser el sello de la formación de pregrado en cualquier pedagogía, para así garantizar prácticas en el aula de excelencia.

4.2.. CICLO N°2:

Ciclo de Reflexión inserto en el Programa de Preparación de Profesores de la Educación de la Primera Infancia.
TODOS LOS NIVELES: marco de preguntas, observación, organización de las observaciones, interpretación, reflexiones, planificación, preparación de productos profesionales.



4.2.1. Segundo Ciclo

El segundo ciclo de reflexión comienza con la implementación de la secuencia didáctica compuesta por cuatro experiencias de aprendizajes, en cuya estructura se consideraron las cinco metas categorías obtenidas como resultado del primer ciclo de reflexión.

Cada experiencia de aprendizaje fue grabada, y posteriormente cada grabación fue analizada, considerando en el análisis los siguientes aspectos:

- A. Extractos de los diálogos de los/as niños/as acompañados de fotografías
- B. Análisis de las hipótesis docentes propuestas en cada experiencia de aprendizaje.
- C. Análisis descriptivo de cada experiencia de aprendizaje.

Estos análisis posteriormente permitieron la obtención del segundo hallazgo como finalización del segundo ciclo de reflexión, en donde se corroboraron y se afinaron las meta categorías iniciales obtenidas en el primer ciclo y se obtuvieron nuevas categorías emergentes.

4.2.2. Análisis de las Experiencias de Aprendizajes planificadas

A continuación se presenta en forma enunciada cronológicamente las cinco experiencias de aprendizajes con hipótesis docente que conforman la secuencia didáctica. Cada experiencia de aprendizaje está focalizada en la clasificación, y tiene como finalidad evidenciar en cada una de ellas y en su posterior aplicación, cómo las metas categorías arrojadas en el primer ciclo de reflexión, permiten y aseguran el aprendizaje en los/as niños/as.

El análisis de la implementación de la secuencia didáctica permitirá la obtención de nuevas categorías que surgirán a partir de las grabaciones realizadas por cada experiencia, afinando las metas categorías ya obtenidas y al mismo tiempo profundizando en las acciones tanto de los/as párvulos/as en sus procesos de aprendizajes, como de los adultos al momento de generar acciones pedagógicas que permitan el aprendizaje significativo.

A continuación se presenta una tabla resumen de la secuencia didáctica, mostrando a modo general las cuatro experiencias de aprendizajes implementadas.

4.2.3. Cuadro explicativo de las experiencias de aprendizaje

Experiencia de Aprendizaje	Foco de Atención	Aprendizaje Específico	Hipótesis Docente
Día 1: En búsqueda de diversos objetos	Elegir de acuerdo a sus propios intereses.	Comunicar las razones de elección de los elementos introducidos en la bolsa.	<p>-Los/as párvulos/as escogerán diversos objetos de acuerdo a sus propios intereses.</p> <p>-Los/as párvulos/as explicarán porqué han elegido determinados objetos.</p> <p>-Los/as párvulos/as nombrarán características de los objetos escogidos.</p>
Día 2: Clasificar los elementos recolectados	Clasificar	Establecer relaciones de semejanza y diferencia a partir de sus propios criterios para ordenar los objetos recolectados	<p>-Los/as párvulos/as llegarán a la idea de que deben ordenar los elementos dentro en la bolsa.</p> <p>-Los párvulos/as explicarán porque han elegido ordenar determinados objetos en las bolsas.</p> <p>-Los/as párvulos/as entregarán ideas de otros objetos en donde poder ordenar los objetos colocados en las bolsas.</p>
Día 3: Asignamos un nombre a nuestras clasificaciones	Clasificar – Representar	Representar los objetos que cada recipiente contiene de acuerdo a sus propias ideas.	<p>-Los/as párvulos/as ordenan los elementos en los objetos que han traído de sus casas.</p> <p>-Los/as párvulos/as entregan ideas acerca de cómo dar a conocer donde se encuentra cada elemento.</p> <p>-Los/as párvulos/as dan a conocer mediante una representación el contenido de los elementos ordenados.</p>
Día 4: Creando una composición	Uso del material para la elaboración de una obra artística con la clasificación de fondo.	Diseñar una composición artística organizando los variados materiales de forma que se establezca una clasificación propia.	<p>-Los Párvulos emplearán los materiales recolectados para realizar una composición artística.</p> <p>-Los Párvulos realizan en su composición una clasificación según su criterio artístico.</p>

4.2.3.1 Análisis Experiencia de AprendizajeN°1: “En búsqueda de diversos objetos”

A. Evidencias fotográficas y diálogos de los/as párvulos/as.

Estudiante:¿Qué creen que tengo acá, de tras mío?

Niño/a R:// bolsas

Estudiante: ¿Serán bolsas? -se los voy a mostrar

Estudiante: ¿Quieren ver lo que trajo la tía carolina?

Niño/a R:// Si, si, si, Que lo muestre que lo muestre

Son bolsas.



Estudiante: Están vacías y ¿Para qué nos trajo esto?

No tiene nada

¿Para qué son estas bolsas?

Niño/a R:// Para llevar algo

Estudiante:¿Qué podemos llevar?

Niño/a R:// Piedras, dulces, tierra y muchas piedras grandes, caracoles.



Estudiante: ¿Qué les parece si salimos a la calle a buscar cualquier cosa?

Niño/a R:// si, si ,si

Estudiante: Tienen que prometerme que llenaran la bolsas con cualquier cosa, ya.

Estudiantes: ¿Para qué era la bolsa?

Niño/a R:// para llevar cosas

Estudiante: ¿Qué cosas?

Niño/a R:// Piedras, piedras grandes de patio, dulces, pasto.



Estudiante:-si encuentra algo lo guardan

-lo que les llame la atención lo pueden recoger.



Niño/a:-Oooh miren una piedra grande.



Relator: La niña se encuentra recogiendo piedras.



Niño/a:-Mire tía carolina la cosa grande.

Estudiante:-Tu bolsa está casi llena



Estudiante: Haber ¿Que encontraron?

Niño/a R:// Yo encontré esto

Estudiante: Pero nómbremelos porque yo no sé que es.



Niño/a R:// Mira este es un telescopio



Estudiante: ¿Qué son?

Niño/a R:// son rocas. Son grandes, esta piedra es grande (la pesa con su mano tirándola hacia arriba)



Estudiante: ¿Qué es eso que tiene la Noelia en la mano?

Niño/a R:// Una flor

Relator: Noelia se la lleva a su nariz y luego la toca con los dedos de la mano en una sola dirección lo que supongo es que está conociendo la textura de la flor a través del sentido del tacto.



Niño/a: saque muchas piedras

Estudiante: ¿Cómo son las piedras? ¿Son todas iguales?

Niño/a R: // si



Relator: El niño clasifica las piedras y las separa de las tapas tomando solo piedras y poniéndolas en un montón.



Estudiante: ¿Qué es lo que tienes Bárbara?

Niña/a: -Son para huevos

Estudiante: Encontraste mucho pareces y ¿Qué estás haciendo?

Niño/a R:// no responde

Relator: Ella ordeno y agrupo las cajas de huevos en modo vertical.



B. Hipótesis establecidas en la experiencia de aprendizaje.

- 1. “Los/as párvulos/as escogerán diversos objetos de acuerdo a sus propios intereses”.** Los/as párvulos/as dentro de la experiencia de aprendizaje escogieron diversos elementos de acuerdo a sus propios criterios y preferencias.
- 2. “Los/as párvulos/as explicarán porqué han elegido determinados objetos”.** Los/as párvulos/as verbalizan desde sus propias palabras y explicaciones la elección de los objetos, encontrando diversas respuestas, tales como: “me gustó” “porque era bonita”, “para llenar la bolsa”.
- 3. “Los/as párvulos/as nombrarán características de los objetos escogidos”.** Los/as párvulos/as nombran características de los elementos encontrados, por ejemplo, verbalizan que hay piedras grandes y pequeñas, realizan asociaciones de semejanza entre las similitudes de un objeto con otro.

De acuerdo a las tres hipótesis docentes planteadas en la planificación, se puede determinar que estas se cumplen de forma satisfactoria, ya que en las acciones que los/as párvulos/as realizan se pueden observar el cumplimiento de la elección de elementos por parte de los/as niños/as de acuerdo a sus intereses, la verbalización desde sus propias explicaciones, del por qué la elección de determinado material, y finalmente, la verbalización de características de sus materiales escogidos.

C. Análisis descriptivo de la experiencia.

Al revisar el video de la implementación de la experiencia, se observa que es recibida con interés por parte de los párvulos. Al momento de realizar las preguntas de mediación, se logra observar que los niños/as se integran a esta actividad *escuchando preguntas* y como receptores de los mensajes entregados en ese

momento. Se utiliza una *comunicación* que invita a los párvulos a responder, dar su percepción de lo que se ha realizado durante las actividades anteriores, que hace que los niños/as realicen una relación entre lo visto con anterioridad a esta actividad y lo que realizarán en esta. Este mecanismo de pensar sobre las actividades anteriores hace que los párvulos desarrollen su memoria y seleccionen entre sus recuerdos, los aprendizajes adquiridos con anterioridad para volver sobre ellos y pensar sobre lo aprendido.

Esta mediación representa un eje importante de los aprendizajes que los niños/as van a descubrir, ya que en esta mediación, la educadora en formación utiliza preguntas que llevan a los/as niños/as a responder, y a su vez, estas respuestas deberían representar el nuevo conocimiento que el niño/a está adquiriendo. En este tránsito entre lo que se conoce y los nuevos aprendizajes, se revela la necesidad de una *mediación* potente por parte del educador.

Estos conocimientos que los/as niños/as alcanzan durante la experiencia de aprendizaje nos muestran muchas veces que estos se encuentran vinculados a los *conocimientos previos*, o más aun, **contextualizados** a la realidad personal.

Las experiencia realizada inicialmente en un lugar abierto fuera del jardín permite a los niños/as plantarse en la actividad dentro de un lugar conocido, por lo que al *explorar* lugares que ya conoce y que logra visualizar a diario, puede enfocar desde nuevas perspectivas la acción de *explorar* su alrededor. Por tanto, al dejar al niño/a trabajar en su espacio conocido puede poner en acción una gama de conocimientos adquiridos desde otros ámbitos como; las precauciones ante las situaciones de eventual peligro, las normas que deben seguirse al caminar por la calle, el mantenerse unidos y no alejarse de los adultos referentes al caminar por la calle, además de dejar fluir todo ese desarrollo *verbal* que han alcanzado y que expresan al vivir una experiencia donde se encuentran en *contacto con su entorno*.

Durante esta *exploración* los niños/as realizan *observaciones con todos sus sentidos* buscando entre los muchos objetos que se encuentran en el espacio cercano, algunos intencionados, de los cuales recogen y ponen en su bolsa lo que llame su atención. De inmediato surge entre las ***observaciones realizadas por los niños/as*** una comparación entre los objetos que encuentran, por medio de un lenguaje matemático, establecen comparaciones entre forma, color, peso y tamaño entre otras características. Por consecuencia los niños/as pueden realizar una discriminación visual y perceptiva entre los objetos que encuentran estableciendo diferencias y semejanzas entre ellos.

Estos aprendizajes que los niños/as tienen adquiridos, se pueden observar ya que los niños/as *comunican* las características de los objetos, pudiendo de esta forma las educadoras en formación, *mediar* entre los conocimientos que los niños/as poseen y los nuevos aprendizajes a desarrollar, por medio de la experiencia de aprendizaje. Esta comunicación se observa dentro de las experiencias no solo por medio del *lenguaje articulado* sino que también lo comunican y expresan a través de su *corporalidad*, siendo en los niños/as las capacidades corporales y la coordinación, elementos fundamentales para expresar su desarrollo.

Cuando a los niños/as se les ha invitado a *comunicar* los objetos recolectados de la calle, cada uno se expresa, primero, ubicando los objetos de diferentes formas, con una distribución dando un orden y sentido propio a lo encontrado. Este sentido propio se expresa como lo que el niño/a quiere que el objeto sea, más allá de lo que es y su utilidad, porque desde el momento en que el niño/a acudió a levantarlo del piso fue de acuerdo a un interés, de aquello que llamó su atención, que le hizo ponerlo dentro de su bolsa y que ahora al ser preguntado por el objeto, más allá de responder, qué es concretamente, responde con lo que es, pero para él/ella, por el uso que piensa darle y por las características que le hacen ponerlo al lado de otro similar, alejarlo del diferente, ponerlo entre los del medio etc.

Del mismo modo, al realizar un ordenamiento de los objetos encontrados, los niños/as pueden demostrar que actúan con criterio de diferenciación, según la forma de ordenar los objetos. Al preguntarles por qué se han dispuesto en aquella posición, el niño/a observa lo realizado y no puede comunicar sus argumentos. Esto es común en muchos niños/as, debido a que el orden que se establece al realizar un razonamiento lógico es difícil de comunicar, siendo clave la figura del educador/mediador que realiza *preguntas claves* que le permiten a la niña/a comunicar el razonamiento lógico. Estas etapas se sitúan dentro del campo de acción para adquirir un conocimiento lógico

Los conocimientos que poseen los niños/as les ayudan sobre los nuevos conocimientos, con la ayuda de un mediador eficaz pueden comunicar y pensar sobre lo que están haciendo y lo que aprenden. La comunicación permite al educador y educando mantener un diálogo que a los niños/as les ayuda a reflexionar acerca de la realidad, del conocimiento del mundo que le rodea, para llevarlos a pensar sobre sus acciones, logrando de esta forma adquirir los nuevos aprendizajes.

El descubrir el entorno es para los niños/as el inicio del aprendizaje matemático, ya que están realizando un conocimiento del espacio que circunda el jardín infantil, por tal motivo los niños/as ayudados de todos sus *sentidos*, van descubriendo y logrando alcanzar conocimientos de forma externa, desde la *exploración* del entorno cercano a capacidades a conocimientos más abstractos de representación y comunicación.

Estos conocimientos que se medían en las experiencias de aprendizajes planificadas, son de gran relevancia en la adquisición del aprendizaje, ya que debido a esta mediación pedagógica pueden pensar sobre lo que realizan, adquieren la capacidad de acción sobre su entorno y complejizan los conocimientos.

4.2.3.2 Análisis Experiencia de AprendizajeN°2: “Clasificación de objetos”

A. Evidencias fotográficas y diálogos de los/as párvulos/as.

Estudiante: ¿Qué fue lo que recolectaron ayer? ¿Qué es eso?

Niños/as R://cosas para huevos, una piña

Estudiante:¿Alguien recuerda que recolecto ayer?

Niños/as R://yo también encontré una piñata

Estudiante: ¿Qué es eso Martina?

Niños/as R://yo encontré una piedra que se mueve, se mueve despacito

Niños/as R://¿me prestai una piedrita?

Estudiante:¿Arturo que paso?

Niños/as R://el Santiago me quito piedras

Estudiante: A!, pero acá hay mas piedras que las niñas compartan contigo

Estudiante:¿Qué estás haciendo Santiago? Niños/as R:// estoy echando las piedras ahí



Niños/as R://Uuu mira una grande

Estudiante:¿y es pesada o es liviana?

Niños/as R://es pesada

Estudiante:¿y a que huele esa piedra
Santiago?

Niños/as R://a... a ... arena.



Estudiante: ¿Martina tu quieres guardar
las cosas en las bolsas?

Niños/as R://(mueve la cabeza
asistiendo)

Estudiante: Pídele una bolsa a la Tía
Marta

Niños/as R:// te ayudo

Estudiante: ¿Qué están guardando
acá?

Niños/as R:// las piedras

Estudiante:¿Solo piedras?

Niños/as R://si



Estudiante: ¿Juanito que estas guardando en esa bolsa?

Niños/as R://Tapas

Estudiante:¿Podemos guardar esas tapas ahí?

Niños/as R://Si



Estudiante: Tenemos que salir al patio y no podemos salir con las bolsas ¿Dónde las podemos dejar?

Niños/as R://allá

Estudiante: ¿Dónde Martina? Muéstrame tú



Niños/as R:// acá

Estudiante: ¿Usted va dejar su bolsita acá también?

Niños/as R://Si

Estudiante: ¿Nos queda alguna bolsa más que colgar?



Niños/as R://No hay más.

B. Hipótesis establecidas en la experiencia de aprendizaje planificada.

1. “Los/as párvulos/as llegarán a la idea de que deben ordenar los elementos dentro en la bolsa”.
2. “Los párvulos/as explicarán porque han elegido ordenar determinados objetos en las bolsas”.
3. “Los/as párvulos/as entregarán ideas de otros objetos en donde poder ordenar los objetos colocados en las bolsas”.

Dentro la actividad podemos destacar que por medio de una de las niñas que comenzó a guardar las piedras dentro de una bolsa, los demás niños pudieron llegar a la conclusión de guardar los objetos dentro de bolsas.

Algunos niños y niñas deciden solamente guardar tapas dentro de una bolsa, esto debido al orden propio de cada niño/a, debido a que algunos solo guardan piedras, mientras que otros guardan piedras y tapas. Lo que nos confirma que cada niño/a tiene un propio orden mental a la hora de clasificar.

Los niños y niñas deciden colgar las bolsas en una parte de la sala todas juntas.

C. Análisis descriptivo de la experiencia.

Al comienzo de la actividad los niños y niñas se interesan por la caja de objetos que fue recolectada el día anterior, Las Educadoras realizan *preguntas mediadoras*, estas permiten que los niños y niñas recuerden que paso el día anterior y los objetos recolectados. Los niños y niñas se muestran ansiosos por volver a tocar el material recolectado el día anterior, por lo que la educadora solicita colaboración de los niños y niñas para destapar el contenedor, este se esparce por encima de las mesas lo que permite a los niños y niñas un mejor manejo del material, es ahí donde comienza la *exploración*.

Utilizando los *sentidos* los niños y niñas exploran el material, las educadoras en formación realizan *preguntas claves* que permiten que los niños y niñas reconozcan los objetos y nombren características en ellos.

Los niños y niñas responden a *las intervenciones de la educadora* en formación, diciendo “piedras” “piña” “piñata” “cosas de huevos” “piedras”. El primer acercamiento que tienen los niños con el material es por medio de la *visión*, y luego por el *tacto*, tres de los niños deciden probar por medio del *gusto* los objetos como las piedras.

Algunos niños deciden juntar las piedras, y otros materiales para realizar sus propias creaciones, *interactuando con más de un material a la vez*, esto dura alrededor de 12 minutos, donde los niños *exploran* el material recolectado por ellos, compartiendo el material, no diferenciando claramente quien había recolectado que cosa, pero sabiendo que cosas habían tomado de la calle.

Las educadoras después de la exploración les plantean a los niños y niñas una *situación problema* con una interrogante, la caja donde teníamos guardados los elementos la debemos devolver, y ¿Qué hacemos con el material? ¿Lo botamos? ¿Lo guardamos?, los niños comienzan a *reflexionar* a *responder de acuerdo a la mediación*, “guardemos los materiales en las bolsas”, “guardemos en una parte mejor”, de esa forma se crea una conversación donde las educadoras muestran el material utilizado ayer, de esa forma los niños y niñas comienzan a *reflexionar* sobre donde guardar el material, algunos quieren ir a dejarlos a las playa, mientras que otros quieren guardarlos en las bolsas. Una de las niñas comienza a guardar las piedras y las tapas en una bolsa, de esa forma los otros niños comienzan a pedir bolsas para guardar diferentes elementos, algunos deciden mezclar el material, mientras que otros escogen guardar un solo tipo de elemento, mientras comentan lo que están guardando con las educadoras en formación y sus demás compañeros. En ese momento cada niño/a decide clasificar de acuerdo a sus propios criterios.

Las educadoras en formación comienzan a *realizar preguntas* como ¿Qué está guardando tú?, ¿Qué hay dentro de tu bolsa?, ¿Puedes mostrarme el interior de tu bolsa?. Los niños y niñas contestan seguros de lo que están guardando en su bolsa, recorriendo toda la mesa en busca de los objetos que están guardando, entre ellos se preguntan que están guardando y *se ayudan* diciendo “toma Juanito, aquí hay tapas” “¿te ayudo?”, por ***iniciativa propia*** los mimos niños y niñas se dirigen a la mesa donde están las bolsas para sacar otra si es necesario.

4.2.3.3 Análisis Experiencia de Aprendizaje N°3: “Clasificación y asignación de nombres” Parte 1

A. Evidencias fotográficas y diálogos de los/as párvulos/as.

Estudiante: Oigan niños y ¿Se acuerdan que hicimos ayer? y que lo guardamos acá

Estudiante: ¿Qué hay acá?

Niño/a R:// Son bolsas

Estudiante: ¿Bolsas de que, que tenían estas bolsas?

Niño/a R://Tienen piedras

Estudiante: ¿Y de donde salieron esas piedras?

Niño/a R://De la calle, fuimos a recoger esas cosas.

Estudiante: ¿Qué sabor tiene la piedra?

Niño/a R:// a piedra.

Estudiante: ¿Haber pueden decirme que había dentro de las bolsas? Niño/a

R://Piedras



Estudiante: ¿Que más había?,
¿Juanito que tienes tú ahí?

Niño/a R://Tapas

Estudiante: ¿Arael que tienes ahí?,
¿Arael lo que tienes en las manos que
es?, ¿sabes cómo se llama eso que
tienes en tus manos?

Niño/a R://Conos de confort

Estudiante: ¿Dónde las podemos
guardar?

Niño/a R://acá

Niño/a R://en las tapas

Estudiante: ¿Pero caben todas la
piedras en las tapas?

Niño/a R://Solo una

Estudiante: ¿Entonces donde
las podemos guardar? ¿Debe
ser algo que este vacío?

Estudiante: ¿Juanito dónde lo
podemos guardar?



Niño/a R://En las cajas

Estudiante: ¿En que cajas las podemos guardar?, ¿Quién trajo esas cajas?

Niño/a R://Mi mamá

Estudiante: ¿Arturo por qué no guardaste todas las cosas de huevos en uno solo?

Niño/a R: //por qué no, por qué no cabían

Estudiante: ¿Y así si?

Niño/a R//si, y voy a guardar cada una de piedra...

Estudiante: Una piedra en cada pote, ¿y que necesitas, necesitas algo más?

Niño/a R:// mas potes.

Niño/a R://ahí hay muchas piedras

Niño/a R://ahí hay solo una

Niño/a R://aquí hay dos cosas



B. Hipótesis establecidas en la experiencia de aprendizaje planificada.

1. Los/as párvulos/as ordenan los elementos en los recipientes que han traído de sus casas.
2. Los/as párvulos/as entregan ideas acerca de cómo dar a conocer donde se encuentra cada elemento.
3. Los/as párvulos/as dan a conocer mediante una representación el contenido de los elementos ordenados

Donde solamente se cumple la primera hipótesis, ya que los niños ordenan de acuerdo a sus propios criterios todos los objetos dentro de los contenedores donados por la mamá de uno de los niños. Esto debido a dos factores principales. El primero es la correspondencia uno a uno con las cajas de huevos y los contenedores, debido a que al darse cuenta que no entraban todas en un contenedor el niño solicita más contenedores uno para cada caja de huevo encontrada. Y el segundo, tiene que ver con la comparación del tamaño de los objetos y el contenedor, por ejemplo, varias piedras pequeñas son guardadas en un contenedor, pero para una piedra grande solo se utiliza un contenedor.

Debido a la extensión de la exploración con los objetos y la clasificación en los contenedores se decide continuar con la planificación al día siguiente.

C. Análisis descriptivo de la experiencia.

Al comienzo de la experiencia de aprendizaje, las educadoras comienzan con el factor sorpresa, mostrando las bolsas organizadas el día anterior. De esa forma, la primera impresión de los niños y niñas comienza por lo *visual*, desde ahí las educadoras comienzan a *realizar preguntas* que están relacionadas con las

actividades anteriores, los niños y niñas comienzan a recordar que hicieron, que cosas encontraron, a partir de eso deciden sacar los objetos guardados en las bolsas, es ahí donde comienza la *exploración* con los objetos *utilizando sentidos* como olfato, vista, gusto y tacto.

Las educadoras se encargan de *realizar preguntas* referidas a la actividad, los niños y niñas *responden de acuerdo a la mediación*. La parte del desarrollo de la actividad se basa en la exploración de los objetos que contienen las bolsas. A los niños y niñas se les presenta una problemática, donde las bolsas que teníamos deben devolverse, por lo tanto ya no se pueden guardar los objetos encontrados en la calle. Comienza una *reflexión* por parte de los niños y niñas, dentro de la sala y en sus puesto comienzan a *observarlos* alrededores de la sala para encontrar algún lugar donde guardar los objetos encontrados en la calle. Se comienzan a *preguntar entre ellos* ¿Qué podemos hacer?, ¿Dónde podemos guardar las piedras?, uno de los niños y niñas recuerda unos contenedores que un apoderado dono para la sala de clases.

Unos de los niños por *iniciativa propia* se levantó de la mesa y decide ir a buscar el contenedor, entonces comienzan a guardar los objetos dentro de los contenedores, cada niño/a utilizando un orden en particular. Algunos guardan solo piedras, otras piedras y conos de papel higiénico.

En casos particulares un niño guarda en cada contenedor un objeto, por ejemplo tiene 5 cajas de huevos y necesita 5 contenedores para guardar las 5 cajas de huevo, la educadora en formación interviene con *preguntas* ¿Por qué lo guardaste así Arturo? ¿Por qué no los guardaste todos juntos?, el niño *responde a la mediación* del adulto – Por qué no cabían todas. Al darse cuenta que podía guardar cada caja de huevo en un contenedor, decide separar también las piedras que tenía reunida en un contenedor. Las educadoras les *preguntan* que necesita y el niño

responde “necesito más potes”. Esto debido a que la cantidad de piedras era superior a la cantidad de potes que se encontraban encima de la mesa.

En otro caso un niño decide guardar las piedras más chicas en un contenedor, y en el otro contenedor una piedra de tamaño más grande.

La mayor parte de los niños y niñas se fija en el tamaño del objeto y el tamaño del contenedor, lo inserta y luego se da cuenta de que este no entra por completo, o que no puede cerrar el contenedor. Entonces van y buscan otro contenedor para guardar más objetos. Entre los mismos niños/as se *preguntan* ¿tú que guardaste acá?, ¿Dónde hay más tapas?. Una vez que los niños tienen guardados sus objetos apilan los contenedores y los dejan encima de una mesa.

4.2.3.4 Análisis Experiencia de AprendizajeN°3: “Clasificación y asignación de nombres” Parte 2

A. Evidencias fotográficas y diálogos de los/as párvulos/as.

Estudiante: -¿Se acuerdan de esto?
¿Qué echaron acá?

Niño/a R:// Muchas cosas.

Pero, ¿De dónde sacaron estas cosas
que echaron acá?

Niños: R// De la calle

Estudiante: Aaa la calle ¿Y con quien
fueron?

Niños R:// Con usted



Estudiante: Ustedes lo habían
echado en bolsa y ¿Dónde
quedaron las bolsas?

Niño/a R:// no se



Estudiante: -Mira Arturo, mira Adael,
Catalina para ti, mira Santiago



Estudiante: ¿Qué podemos hacer para saber lo que hay adentro?

Pero, ¿Cómo puedo saber que esto es para huevos si acá dentro no me dice nada?

¿Qué puedo hacer yo?

Niño/a R:// no se

Estudiante: A ver los voy a mostrar algo de la sala (ella toma una caja de juguetes)



Estudiante: ¿Donde dice Adael que aquí hay juguetes?

Niño/a R:// Ahí arriba.

Estudiante: -A ver muéstramelo: Adael se para y lo muestra con sus dedos



Estudiante: ¿Cómo podemos saber que hay dentro de la caja sin abrirla?

¿Qué podemos hacer?

Niño/a R:// dibujarlas.

Estudiante: ¿Qué podemos hacer catalina?

Niño/a R:// Dibujar las piedras, dibujar letras, dibujar piedras grandes.



Estudiante: ¿Cuál vas a dibujar?

Niño/a R:// Yo quiero dibujar
pedras grandes.

Estudiante: ¿Te paso hojas y
lápices?

Niño/a R:// Si



Relator: Los niños exploran los
elementos a los cuales le
pondrán rotulación.



Estudiante: -¿Qué estas dibujando?

Niño/a R: // Estoy dibujando pedras

Estudiante: Y después ¿Qué vas hacer con
esas pedras que dibujaste?

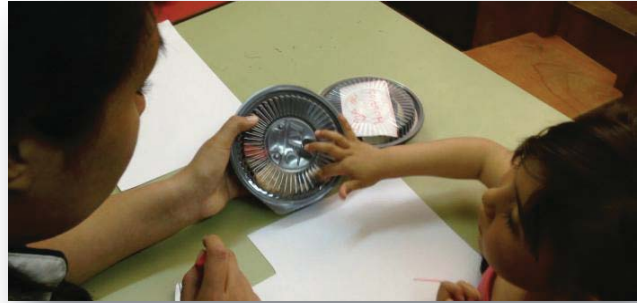
Niño/a R:// Guardarla en la caja.



Estudiante: Y aquí ¿Qué guardaste?

¿Qué es lo que tiene adentro?

Niño/a R://Piedras y tapas.



Estudiante: ¿Qué vamos hacer con las tapas y piedras?

Niño/a R:// Las vamos a dibujar

Estudiante: ¿Las dibujas tú o la dibujo yo?

Niño/a R:// Dibújalo tu



Relator: Los niños están recortando sus dibujos para pegarlos en la tapa de las cajas, y de este modo, rotular las cajas.



Estudiante: ¿Lo vas a guardar acá?

Niño/a R:// si aquí lo voy a poner

Estudiante: ¿Para que quede así?

Niño/a: R:// Si así.



B. Hipótesis establecidas en la experiencia de aprendizaje planificada.

“Los/as párvulos/as entregan ideas acerca de cómo dar a conocer donde se encuentra cada elemento”. En este punto, algunos niños responden que se podrían poner letras, o se podría dibujar los objetos que se encuentran en el interior de las cajas, para que así las personas sepan lo que hay en su interior. Si bien respondieron, fueron solo algunos niños. Dado que la finalidad de la hipótesis es que entreguen ideas, se podría afirmar que si se cumplió esta hipótesis docentes.

“Los/as párvulos/as dan a conocer -mediante una representación- el contenido de los elementos guardados en las cajas”. Algunos niños dibujan las piedras que hay en el interior de la caja, también dibujan tapas de botellas, otros piden ayuda para que la educadoras escriba, y algunos niños no realizan esta actividad. Se puede afirmar que se cumplió la hipótesis.

C. Análisis descriptivo de la experiencia.

Al iniciar la experiencia de aprendizaje, la mediación pedagógica que se establece, contempla la **metacognición** como un proceso que realiza el niño/a para responder a las preguntas realizadas. De acuerdo a los conocimientos que el niño/a posee, estas respuestas son lo que el niño/a recuerda de lo realizado con anterioridad y que ha permanecido en el niño/a como un nuevo aprendizaje.

Se plantea la actividad desde una situación problema, realizando las **preguntas** ¿Cómo sabremos que hay dentro de cada una de las cajas? ¿Qué se puede hacer? A estas preguntas los niños/as entregan sus respuestas. Se produce una conversación en que las mediadoras llegan a la pregunta ¿Cómo puedo saber que esto es para guardar los huevos si acá no dice nada?

La **mediación pedagógica** que se establece trata de mediar entre la información que se construye en conjunto y las respuestas que infieren los niños/as

durante la experiencia, en la que por medio de la utilización de sus sentidos, la acción y la experiencia se intenta promover un nuevo aprendizaje. En esta mediación se intenciona las **preguntas** para promover un nuevo aprendizaje. Se realiza la preguntas ¿Cómo podemos saber lo hay dentro de la caja pero sin abrirla? A lo que los niños/as responden: “dibujar letras”, “dibujar piedras” “dibujar piedras grandes”. Las respuestas entregadas denotan la idea de rotular las cajas de una forma que indique su contenido.

Por medio de la identificación de un modelo en el cual se observa un ejemplo de rotulación, los niños/as logran identificar la rotulación que se ha realizado sobre unacaja, identifican las letras y comprenden que lo escrito en la caja comunica lo que contiene. De este modo, al conocer el contenido del recipiente pueden saber aunque no lean ni escriban, que al escribir en la tapa de la caja están representando al objeto contenido, así se va acercando a una escritura emergente.

Durante la realización de la rotulación por parte de los niños/as, estos abren las cajas para sacar los objetos y/o verlos, luego comienzan a dibujar los objetos que observan, otros piden a las educadoras en formación que escriban el nombre de los objetos, siendo estas algunas de las soluciones encontradas por los niños/as. Otros dibujan las piedras o marcan la silueta sobre papel. Para finalizar, las mediadoras intentan que los niños/as expresen lo que han realizado, en el entendido que comunicar lo que han realizado, permite complejizar la experiencia y los aprendizajes adquiridos por los niños/as.

4.2.3.5 Análisis Experiencia de AprendizajeN°4: “Somos unos artistas”

A. Evidencias fotográficas y diálogos de los/as párvulos/as.

Estudiante: ¿Se acuerdan lo que está allí arriba?

Niño/a R:// es basura, basura.

Estudiante: Es basura Y ¿Qué recogieron ustedes cuando salieron a la calle?

Niño/a R:// basura, basura.



Estudiante: Miren ¿Abramos los potes?

Niño/a R:// si, si, si



Estudiante: ¿Se acuerdan lo que había aquí adentro?

¿Tú fuiste Bárbara a recoger el otro día?

Niño/a: piedras.



Relator: Los niños/as exploran los objetos que se encuentran en el suelo.



Estudiante: Niños saben hoy nosotros nos vamos a convertir en artistas, los artistas que nos mostro la tía Marta.



Estudiantes: Miren hacia el techo, miren lo que hace aura (Un artística).



Estudiante: Toma todo lo que ha recolectado, lo tira en un lugar y empieza a usar su imaginación y dice: esta tapa la voy a pegar acá.

Estudiante: ¿Se quieren convertir en artistas?

Niño/a R:// si yo quiero

Estudiante: Miren la Bárbara se está convirtiendo en artista.



Relator: Los niños están construyendo su composición artística.



Estudiantes: ¿Me cuentas que hiciste?

Niño/a R:// pegue muchas cosas que recogí, que son mías.

Niño/a R://La tía carolina me ayudo a echar pegamento y yo las pegaba.

Estudiante: ¿Por qué decidiste pegarlas ahí y así?

Niño/a R:// No se para hacer un bosque bonito.



Estudiante: Mira Arael, acá te puse Arael la maquina como tú me dijiste.



B. Hipótesis establecidas en la experiencia de aprendizaje planificada.

1. **“Los Párvulos emplearán los materiales recolectados para realizar una composición artística”**. Desde los primeros momentos los niños y niñas manipulan los objetos recolectados, los observan y ocupan todos sus sentidos al explorarlos, ellos elijen el material que recolectaron en sesiones pasadas y crean su composición por lo que esta hipótesis que planeamos queda validada.

2. **“Los Párvulos realizan en su composición una clasificación según su criterio artístico”**. Ellos elijen de acuerdo a sus propios criterios los materiales ocupados y a través de su imaginación crean una composición artística, la cual puede que sean realizadas de piedras, de tapas y piedras, de papel, piedras y tapas, etc. Se observaron diferentes formas en las cuales los niños/as clasificaron y esa clasificación se puede apreciar a través de la composición artística. Esto nos lleva a afirmar que la hipótesis fue comprobada.

C. Análisis descriptivo de la experiencia.

En la secuencia didáctica se observa que los niños/as tienen la adquisición de un **conocimiento de su espacio**, la *utilización de un lenguaje* con cuantificadores,

ordenamiento y clasificación, demostrando estos conocimientos durante la implementación de las experiencias.

Durante esta experiencia se realiza una *mediación* a través de la pregunta como elemento mediador. En la comunicación que se establece entre educadoras en formación y educandos, la pregunta se utiliza como un elemento potenciador de las interacciones entre los actores presentes. Esta interacción hace que los niños/as aumenten su capacidad de *comunicarse* y respondan de acuerdo a sus ideas. Al disponer los niños/as de un espacio para que trabajen de acuerdo a sus propios intereses de creación, se amplía la imaginación, el pensamiento divergente, la creatividad y la apreciación estética.

La secuencia didáctica pensada para hacer visibles los conocimientos que tienen los niños y los que adquieren durante un proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que la educadora pueda observar lo *que el niño/a sabe antes, durante y después* de la actividad. Constatar estos aprendizajes infantiles, nos lleva a repensar nuestras prácticas, situándolas como una oportunidad para potenciar las necesidades de niños/as, desde una esfera en que integre la mayor cantidad de aprendizajes, considerando al niño/a como actor de su propio aprendizaje y al educador como un mediador eficaz.

4.2.4. Ciclo N°2: Hallazgos.

El análisis de los videos de las cuatro experiencias, arrojó las categorías que ya se habían visualizado dentro de los registros de observación, los cuales fueron referentes para planificar dichas experiencias. Se observa que no solo se pudieron visualizar las categorías establecidas para la adquisición de aprendizajes, sino que también se encontraron nuevas categorías emergentes, que no habían sido consideradas dentro de un primer análisis. De acuerdo a lo anterior las categorías observadas se resumen en las siguientes:

La **comunicación** se establece como una interacción base entre la relación de las educadoras en formación y los niños/as durante las experiencias de aprendizaje. En este sentido, entre el niño/a y la educadora en formación, debe existir un vínculo que permita que esta interacción sea posible durante la experiencia, por medio de preguntas y respuestas, que ofrece cada uno durante este proceso de mediación.

La **mediación** se realiza por medio de preguntas a los niños/as utilizando en esta interacción la categoría anterior correspondiente a la comunicación, se observa tanto en un lenguaje verbal y no verbal, que devela un factor clave de relación dentro del proceso en que se acompaña a los niños/as desde un aprendizaje previo al tránsito de un conocimiento nuevo, a través de la mediación realizada por el docente.

Por tanto la consideración de los saberes previos, serian los aprendizajes que el niño/a ha adquirido con anterioridad, se consideran dentro de la secuencia implementada para el nivel en el que se trabajó. Demostrando que los niños/as pueden expresar durante una experiencia de aprendizaje mucho de lo que ya saben, que a veces plantean preguntas e inquietudes de acuerdo a sus intereses y curiosidad natural.

Durante la experiencia de aprendizaje en momentos en que los niños/as realizaban la **exploración** de los elementos recolectados en las cercanías del jardín, se producen descubrimientos por medio de sus sentidos, en la interacción con los objetos.

Otra categoría corresponde a los **aprendizajes previos** que los niños/as poseen, ellos reconocen las cosas que les rodean, por ejemplo: las calles del lugar, el señor del camión del agua, etc., en otras palabras, ellos están en constante interacción con el mundo cotidiano que les rodea (con objetos, personas y situaciones) y eso hace que cuando las educadoras les pregunten, por ejemplo: ¿Qué cosas podemos encontrar en la calle?, ellos evoquen recuerdos y aprendizajes anteriores, contextualizados a su realidad. Lo que demuestra que los niños/as tienen la capacidad de recordar aprendizajes adquiridos con anterioridad, los cuales les ayudan a obtener nuevos aprendizajes.

Una última categoría es el **aprendizaje entre niños/as** (aprendizaje social), en este se puede apreciar que el niño/a está aprendiendo de otro, esto se lleva a cabo a través de la observación que un niño hace de las conductas de otro niño/a. Durante las experiencias de aprendizaje se puede apreciar que los niños/as realizan acciones de diferentes maneras, en algunos casos se observa que los niños/as perfeccionan sus conductas, observando lo que hacen sus compañeros, lo cual viene a reforzar nuestra concepción de que los niños/as aprenden entre ellos.

Para finalizar el análisis se observa que estas categorías están relacionadas en forma concatenada debido que cada una de ellas se presenta como base de la siguiente, siendo esto un elemento a tener presente para promover aprendizajes, y se den las condiciones para que se cumplan las hipótesis docentes.

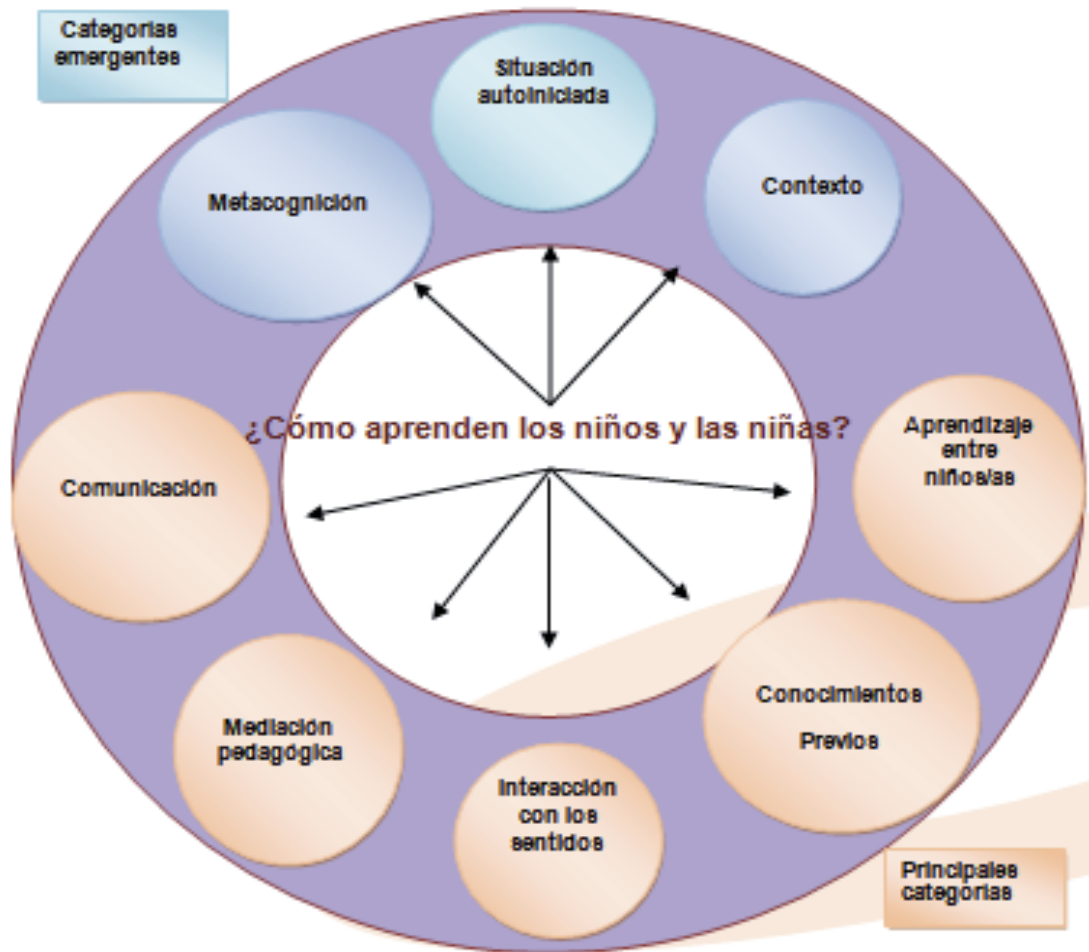
En cuanto a las nuevas categorías que se extraen de los análisis, encontramos al contexto, la situación autoiniciada y la metacognición. Estas nuevas categorías de

cierta manera están conectadas con las primeras categorías, puesto que el contexto tiene relación con los aprendizajes previos, la metacognición tiene relación con los aprendizajes previos y la situación autoiniciada tiene relación con todas las categorías.

El contexto no puede estar desligado del niño/a y por ende tampoco puede ser desligado de la planificación, por eso decimos que el contexto es la plataforma por la cual el niño se desenvuelve y tiene aprendizajes significativos. La actividad autoiniciada es, en otras palabras, decir que el niño/a es protagonista de su propio aprendizaje, desde el surge la iniciativa por aprender y por realizar nuevas actividades distintas a las que ya estaban planificadas. Otra metacategoría emergente presente en las planificaciones es la metacognición, esta se refiere a pensar sobre los pensamientos, y en el caso del niño, pensamiento y acción van de la mano.

Para finalizar este análisis, es importante destacar el rol de la noción matemática de clasificación, puesto que es el concepto que nos convocó para comprobar si las categorías y las categorías emergentes sirven como indicios de aprendizaje y así poder reconocer que los niños/as están aprendiendo conceptos matemáticos. Como conclusión podemos decir que los niños juegan y clasifican elementos de diferentes manera según su propio orden mental y de acuerdo a sus propios interés, lo que nos lleva a decir que, imponer una clasificación es algo errado, lo que se debe hacer es darles a los niños/as libertad de expresión y así se verán -en acción- todas las categorías o indicios que evidencian que los niños/as están aprendiendo.

A partir de lo anteriormente expuesto, se derivan las siguientes categorías que evidencian o dan indicios de cómo aprenden las niñas y niños:



A continuación se presentan las categorías con sus respectivas definiciones:

- a. Mediación pedagógica:** La mediación es una estrategia a través de la cual una persona asiste y guía a otra en su proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, es decir, es una acción que desafía y potencia aprendizajes cada vez más complejos.

El mediador interviene entre el niño y el mundo que lo rodea, transformándolo, reordenándolo, organizándolo, clarificándolo con intencionalidad educativa. De esta manera, el mediador estructura y ofrece al niño experiencias de aprendizaje con el fin de “enseñarle el mundo” de forma significativa y trascendente (Falabella, 2002).

Los sentidos son las vías de comunicación que tienen los niños con el mundo exterior. Sin ellos viviríamos en un estado semejante al coma, sin saber lo que pasa a nuestro alrededor. Y también estaríamos en constante emergencia, al no percibir los riesgos que están a nuestro alrededor, ya que los sentidos nos entregan información vital que nos permite relacionarnos con el entorno de manera segura e independiente y también a través de ellos podemos aprender del mundo que nos rodea. Estos avisos se producen por medio de las sensaciones, que son el mecanismo que tiene el cuerpo para procesar todos los estímulos que llegan al cerebro. Estos estímulos pueden llegar en forma de luz, sonido, sabor, frío o calor, dolor u olor. (Falabella, 2002).

- b. Interacción con los sentidos:** Los sentidos son las vías de comunicación que tienen los niños con el mundo exterior. Sin ellos viviríamos en un estado semejante al coma, sin saber lo que pasa a nuestro alrededor. Y también estaríamos en constante emergencia, al no percibir los riesgos que están a nuestro alrededor, ya que los sentidos nos entregan información vital que

nos permite relacionarnos con el entorno de manera segura e independiente y también a través de ellos podemos aprender del mundo que nos rodea. Estos avisos se producen por medio de las sensaciones, que son el mecanismo que tiene el cuerpo para procesar todos los estímulos que llegan al cerebro. Estos estímulos pueden llegar en forma de luz, sonido, sabor, frío o calor, dolor u olor. (Mönckeberg, 2012:1)

- c. **Comunicación:** Cuando los niños comienzan hablar lo hacen principalmente, por aquello que en esos momentos captan sus sentidos, no es hasta la edad de 3 años que los/as niñas y niños dicen sus primeras frases simples, a las cuales se les puede dar varias interpretaciones, pero no siempre pueden ser entendibles por los demás. Es ahí donde entra otros aspecto de la comunicación, la cual es la comunicación no verbal, con ella podemos ver como el niño observa su entorno, su expresión corporal, los movimientos de su cuerpo lo que nos ayuda a entender que es lo que nos está diciendo el niño (Wood, 2005)

- d. **Conocimientos previos:** Los conocimientos previos son construcciones personales que los sujetos han elaborado en interacción con el mundo cotidiano, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias sociales o escolares; la interacción con el medio proporciona conocimientos para interpretar conceptos pero también deseos, intenciones o sentimientos de los demás. El origen de los conocimientos previos es diverso pero, básicamente, pueden agruparse en tres categorías: **Concepciones espontáneas:** se construyen en el intento de dar explicación y significación a las actividades cotidianas. **Concepciones transmitidas socialmente:** se construyen por creencias compartidas en el ámbito familiar y/o cultural. **Concepciones analógicas:** a veces, por carecer de ideas específicas

socialmente construidas o por construcción espontánea, se activan otras ideas por analogía que permiten dar significado a determinadas áreas del conocimiento. (Salaberry, 2005).

- e. **Aprendizaje entre niños/as:** El Aprendizaje Vicario o Aprendizaje Social es la adquisición de nuevas conductas por medio de la observación. La "imitación" como forma de aprendizaje, es de sobra conocida no sólo entre los humanos, sino también entre animales. Este paradigma de aprendizaje, fue desarrollado por el psicólogo Albert Bandura y en definitiva, lo que propone es que no todo el aprendizaje se logra experimentando personalmente las acciones. A diferencia del aprendizaje activo (aquellos conocimientos que se adquieren al hacer las cosas), el aprendizaje vicario o aprendizaje social, es el que tiene lugar observando a los otros (Cabrera, 2012).

- f. **Contexto:** Según la RAE (2014) “Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho”, esto nos quiere decir que se refiere a todo el entorno que rodea al niño ya sea las personas, el lugar, la familia etc.

No se puede mirar y analizar a un niño/a si primero no se conoce el contexto, el cual siempre lo estará rodeando y el dispondrá de el en todo momento

- g. **Situación Autoiniciada:** El auge creciente de los enfoques cognitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente substituida por la idea de un ser humano que selecciona,

asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos. En el campo educativo, este cambio de perspectiva ha contribuido, por una parte, a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisor y receptor de conocimientos respectivamente; y, por otra, a revitalizar las propuestas pedagógicas que sitúan en la actividad autoestructurante del alumno, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida, el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje (Coll, 1985).

h. Metacognición: La metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los estudiantes, en un “aprender a aprender”. A fin de potenciar el desarrollo de la metacognición, es necesario formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. En esta dirección, es preciso destacar el papel decisivo que juegan los profesores en el proceso. En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos (Jaramillo, 2008)

CAPÍTULO V: DIARIO PEDAGOGICO

A continuación se muestra el trabajo realizado con el Diario Pedagógico, el cual pone en evidencia el desarrollo del trabajo de tesis, la utilidad del Diario como instrumento de pensamiento pedagógico y los aportes obtenidos por medio de su reflexión.

5.1. Análisis del Diario Pedagógico

El Diario Pedagógico utilizado para documentar las observaciones realizadas durante la práctica profesional, nos llevó a plasmar los recorridos que utilizamos para el trabajo de titulación. Estos instrumentos personales fueron una herramienta favorable para trabajar el ciclo de reflexión, el cual permite enriquecer la mirada general en torno a la reflexión pedagógica.

Este instrumento nos permitió documentar la observación, realizada en nuestra experiencia de práctica. A través del diario pedagógico se logró orientar las reflexiones, las cuales al inicio nos permitieron expresar las nacientes ideas y conversaciones en torno a pensar en forma conjunta, con respecto a i) cómo se adquieren los aprendizajes, ii) qué procesos se ponen en marcha cuando el niño/a está aprendiendo y iii) cómo la educadora se puede percatar de estos aprendizajes. Fueron estas y otras interrogantes las que nacieron por medio de la observación y la reflexión de las prácticas, plasmadas en el diario pedagógico. Para ejemplificar este primer paso, a continuación se mostrará un extracto de uno de los diarios:

“Antes de esta reunión se llega al consenso que debemos registrar situaciones que muestren que los niños/as aprenden, pero en esta reunión, después de reflexionar y leyendo algunos de nuestros registros se rescató de ellos evidencias que hicieron que

naciera la pregunta central **¿Cómo aprenden los/as niños/as?** Luego junto a esta nació la interrogante de **¿Cómo podemos hacer coincidir lo que como educadores debemos enseñar y lo que ellos quieren aprender?** Por esto se decidió que debíamos registrar situaciones de aprendizaje auto-iniciadas por el/la niño/a durante su juego libre, donde el mayor protagonismo sean los párvulos en situaciones en que el adulto no intervenga. Luego nace la pregunta **¿Cómo sabemos que el niño/a está aprendiendo realmente?** Entendí que es importante anotar los indicios de aprendizaje por medio de una observación exhaustiva y contrastarlos con los conocimientos teóricos que me han entregado. Esto llevó a la pregunta **¿Cómo educadora estoy potenciando los aprendizajes de los niños/as?**” (Estudiante 5: Romina Oyarzo).

Se evidencia en este registro que nació la necesidad de definir cuál sería nuestro concepto de aprendizaje como proceso o hecho, obligándonos a buscar teoría sobre esto.

Lo observado durante las prácticas por cada una de las estudiantes nos llevó a reflexionar acerca de lo disímil de los registros y reflexiones realizadas por cada estudiante en su diario, lo que nos permitió pensar en la necesidad de definir cuál sería nuestro concepto de aprendizaje, proceso o hecho en el cual nos enfocaríamos para realizar las observaciones y reflexiones en nuestro diario. Al seguir trabajando con los registros de observación donde había un sentir general de que estábamos abarcando muchos temas se realizó una reflexión general donde surgió la pregunta **¿Cómo podemos delimitar los registros de observación?** Encontrar respuesta a esta interrogante nos permitió enfocarnos en la observación del área de matemática. Para ejemplificar este segundo paso, a continuación se mostrará un extracto de uno de los diarios:

“Se entrega a cada grupo 3 frascos y una caja de dulces de juguetes en 3 colores; azul verde y amarillo. Los niños/as los toman y comienzan a separarlos,

algunos hacen filas, otros comienzan a hacer montones con el mismo color, otros comienzan a hacer un tren intercalando los objetos entregados. Cuando la estudiante pregunta ¿Qué dulces vamos a poner en este frasco? Un niño toma un dulce de color azul y lo pone dentro de uno de los frascos. Mientras los demás niños/as del grupo observan lo que ha hecho su compañero. Luego otro niño toma un dulce de color amarillo, la educadora le pregunta ¿Ese dulce va aquí? (tomando el frasco que contiene el dulce de color azul, el niño observa el frasco y dice – No, luego pone el dulce dentro del otro frasco vacío...” (Estudiante1: Melissa Ardiles)

Luego de afinar el lente hacia aprendizajes de corte matemático evidenciamos aprendizajes como clasificación, conocimiento del espacio, relación del espacio y el niño/a, conocimiento lógico y sus conceptos.

Los diarios pedagógicos se establecen como la generación de conocimientos más potente obtenidos a través de conversaciones, reflexiones y discusiones acerca de los registros que hacían visible las observaciones realizadas en la práctica de cada una de las estudiantes. De esto se obtiene que los registros realizados toman forma, se van repitiendo en forma similar y en los diferentes centros de práctica de cada una de las estudiantes.

La forma de analizar los registros se resolvió de acuerdo a la realización de categorías observadas en cada cuaderno de registro de las estudiantes, que surgió de encontrar conocimientos que ya se había evidenciado a lo largo de toda la carrera que era cómo es que los niños/as dentro de una experiencia de aprendizaje podían aprender.

Las categorías obtenidas no evidenciaban inicialmente un avance hacia encontrar respuestas a nuestras interrogantes iniciales, lo que nos hizo reflexionar acerca de los registros que realizábamos, ya que estos presentaban algunas

similitudes. Esto nos llevó a analizar y trabajar sobre nuestros registros. Estas reflexiones que sacamos a la luz gracias al diario pedagógico, nos llevó a los resultados obtenidos.

Este primer hallazgo dio paso a una conversación grupal en torno a la formación docente de las estudiantes de pregrado y la importancia de las instancias de reflexión que se realizan sobre las prácticas. Debido a este hallazgo podemos contrastar la realidad nacional con la formación de las estudiantes de pregrado.

En torno a la reflexión de nuestras prácticas y su importancia dentro de la formación profesional docente, tomamos en cuenta la formación entregada en la Universidad, en la cual se realizan prácticas durante toda la carrera y en Educación Parvularia el conocimiento práctico se extiende por seis semestres antes de la práctica pedagógica final. Teniendo en cuenta lo anterior se reflexiona acerca de la calidad de las prácticas realizadas por las estudiantes en cada centro educativo, independiente de la realidad educativa que estos presenten, la reflexión intenta lograr visualizar la importancia de estas prácticas en nuestro proceso formativo.

Durante la conversación surge la reflexión en torno al ejemplo: “Si a una persona que nunca ha nadado se le pide que cruce un río, ¿qué posibilidades tiene de hacerlo? Ya que por su poca experticia y su falta de musculatura lo más probable es que se lo lleve la corriente, por más conocimiento teórico que tenga de cómo se debe nadar, en cambio si una persona es entrenada y enseñada a realizar todas las prácticas que conllevan el desarrollo de esta habilidad, tiene mayores posibilidades de cruzar el río”.

Este ejemplo nos demuestra cómo la formación docente nos ha entregado una base teórica sobre cómo se debe enseñar, dándonos cuenta que no es

suficiente solo este conocimiento para realizar prácticas de calidad si no que la incorporación de prácticas a la formación docente en conjunto con la teoría nos permitan dominar las competencias necesarias para ser una Educadora de Párvulos, propio del sello de la PUCV. Estas reflexiones las realizamos por medio de la revisión periódica del diario pedagógico que llevó a plantear las diversas situaciones que se presentan en el aula.

Fue esta herramienta la que nos permitió encontrar las similitudes frente a las observaciones de cómo el/la niño/a realiza ciertas actividades o habilidades en el aula, demostradas en las diferentes visiones de cada diario pedagógico y en las similitudes frente a la documentación y observación realizada para extraer de esta forma categorías que se fueron instalando y que eran comunes entre cada uno de los diarios. Esta acción les permite a las estudiantes visualizar los aprendizajes de los niños/as.

Estas evidencias rescatadas en la práctica con su respectiva documentación por medio del diario pedagógico, nos llevó a respondernos las preguntas que surgían en torno a las reflexiones de las prácticas realizadas, dependiendo de cada contexto en el que se estaba investigando. Siendo la investigación-acción un móvil que nos permitió de este modo comunicar, reflexionar y compartir experiencias entre las estudiantes del grupo de tesis, haciendo visible y enriqueciendo nuestra propia práctica pedagógica.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

Dentro de la formación de docentes en América Latina se encuentran falencias en aspectos centrales, tales como formación crítica, enfoque intercultural, desarrollo de habilidades y actitudes propias del quehacer profesional, formación en valores ciudadanos y competencias para el mundo global, estas falencias se transforman en puntos críticos en la formación inicial docente Beca (2014:48). Según este autor, uno de estos puntos críticos es la débil calidad de los programas y los procesos de formación, en donde los docentes egresan sin un dominio suficiente de los contenidos que se debe enseñar. Frecuentemente los currículos de formación inicial no relevan la formación práctica de los futuros docentes, así como tampoco la investigación asociada a las experiencias en el medio escolar, puesto que la mayoría de los programas de formación inicial tienden a ser academicista, con tendencia disciplinar y falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Desde este punto crítico, adquiere sentido y se fundamenta la realización de esta investigación titulada “Ciclo de Reflexión en la Formación Docente Inicial del Educador de Párvulos”. Como se ha evidencia a lo largo de este trabajo, esta tesis tuvo un impacto significativo en las prácticas de enseñanza que como educadoras de párvulos enfrentamos en nuestros propios contextos educativos, llevándonos a ser investigadoras en la acción, y utilizando la metodología de la investigación-acción, junto al ciclo de reflexión como una forma válida de generación de conocimientos. Dado que la investigación-acción es llevada a cabo por los mismos docentes dentro de sus propias escuelas o salones de clase, logra favorecer la integración entre conocimiento, práctica e investigación docente, como ha quedado demostrado en el presente trabajo.

La realización de esta tesis permitió el desarrollo profesional, distinguiéndose de la mera reflexión personal, puesto que se realizó una sistematización de las reflexiones llevabas a cabo en un espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión; en donde cada etapa se convierte en el punto de partida del siguiente y el conocimiento producido permite el aprendizaje profesional.

A través del ciclo de reflexión, se logró una articulación entre la formación práctica y la investigación asociada a las experiencias en el contexto escolar, ya que como lo propone Enríquez citado en G. Anderson (2014:74)

... Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa.

Desde esta afirmación, se puede determinar que desde el primer hallazgo obtenido en el primer ciclo de la investigación-acción, -que a simple vista no parece más que corroborar lo que durante nuestros años de formación docente se nos ha enseñado como conocimiento formal- , la reflexión lograda es más que la simple corroboración, es el resultado de un proceso sistemático de investigación llevado a cabo por un grupo de estudiantes en práctica profesional, en donde se debió tomar distancia de los aspectos de la práctica que se dan por sentado, es decir se problematizaron las prácticas que se encuentran naturalizadas, para avanzar hacia una aprehensión profunda de una realidad educativa propia del aula.

El conocimiento generado a través de la investigación docente, contiene determinados criterios que lo convierten en válido y confiable, ya que es capaz de producir conocimientos importantes dentro de criterios congruentes con la metodología utilizada. Estos criterios de validez de la investigación docente son propuestos por Anderson (2014:77) haciéndonos ver que la validez de esta tesis tiene relación no solo con la utilidad del conocimiento, sino con su capacidad de hacer una contribución a una comunidad mayor, tanto de práctica como de investigación.

Si retrocedemos hasta los antecedentes del problema presentando en esta tesis y realizamos un breve análisis retrospectivo de todos los pasos realizados, podemos determinar de qué manera cada una de las acciones condujeron a ampliar las respuestas frente a la pregunta inicial, y cómo a través de la investigación acción, al mismo tiempo que se dan respuestas, surgen reconceptualizaciones más complejas que conllevan a ciclos de investigación, profundizando el conocimiento docente, y la articulación teoría, práctica e investigación.

Al remirar el proceso sistemático de tesis como protagonistas de este, podemos determinar la existencia de aprendizaje continuo, ya que durante todos los ciclos que forman parte de la investigación acción, existe una reflexión grupal llevada a cabo por cada integrante del grupo y al mismo tiempo reflexiones individuales sistematizadas en un Diario Pedagógico. A partir de las diversas observaciones llevadas a cabo, la codificación de las observaciones, la documentación audiovisual, ya desde la inclusión de estos diversos métodos, la investigación no se está limitando a una sola fuente de datos, sino que la triangulación nace desde la utilización de múltiples métodos, generando la validez del proceso.

Tomando en cuenta el aspecto anterior, podemos determinar que el grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y a entender la realidad con el fin de transformarla, es lo que se denomina validez catalítica (Lather, citado en G. Anderson (2014:77), en donde el investigador llega a reorientar su forma de entender el mundo, tanto de la práctica como de la vida social. Es en este sentido, donde cobra relevancia el Diario Pedagógico, como soporte que permite documentar este proceso de reorientación de la acción docente.

Finalmente concordando con lo que propone Anderson: 2014:86 “Los docentes están inmersos en un mundo de prácticas redificadas y naturalizadas donde se construye el sentido común de la práctica docente”. Es por eso que la investigación acción busca que el docente pueda problematizar esa realidad naturalizada”. En nuestro caso, la realidad problematiza surge desde la pregunta ¿cómo aprenden los/as niños/as?, desde la cual van emergiendo nuevas preguntas y hallazgos a partir de las etapas del ciclo de reflexión. La pregunta inicial se adhiere a una serie de métodos, en donde el rol de nosotras como investigadoras apunta hacia el interés práctico, es decir, el conocimiento que se va generando es a través de la interpretación empleando metodologías interpretativas hermenéuticas, en la búsqueda de la respuesta a esta problemática transformada en pregunta.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIÓN

Durante el transcurso de esta investigación, la cual tuvo su enfoque principal en poder aprender de los procesos de aprendizaje de los/as educadores/as en formación buscando los indicios de los procesos de aprendizaje en los niños/as, orientados especialmente en el área de la matemática.

Es bajo este lineamiento que la investigación acción cumplió un rol fundamental para este trabajo de título, ya que ambos procesos, tanto el trabajo de pre grado como la práctica final, fueron entrelazados y ligados, para dar respuesta a la pregunta central, el cómo aprenden los niños/as, temática de alto interés en la Educación Parvularia,.

Esto fue logrado gracias a la herramienta que se utilizó, llamada Ciclo de reflexión, cuya aplicación efectivamente logró potenciar la observación de la propia práctica y el trabajo reflexivo consigo mismo y de manera colaborativa con los demás, potenciando la cosmovisión de la propia práctica y el desarrollo docente.

Es bajo esta mirada, que Ciclo de reflexión aparece como una herramienta que permite a los/as educadores/as de párvulos en práctica profesional, profundizar su comprensión y promoción del aprendizaje de las/os niños/as. La sistematización de las observaciones y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que trae consigo el ciclo, logran potenciar los saberes de los/as educadores en formación, incidiendo positivamente en el aprendizaje de los párvulos/as.

Del mismo modo, la pregunta central sobre cómo aprenden las niñas y niños, y su focalización en el aprendizaje de nociones matemáticas, fue un aporte al trabajo, porque permitió acotar el foco de observación y de registros, permitiéndonos centrarnos en una área a investigar.

Con respecto al marco teórico, estenos permitió aprender y refrescar las teorías que sustentaron la investigación, para resignificarlas en la labor docente desarrollada en la práctica final. El marco referencial no solo dio consistencia a la investigación, sino que también reafirmó lo observado y registrado, permitiéndonos enriquecer nuestra mirada de niño/a, y construir aprendizaje con nuestras compañeras de tesis, avanzando hacia una verdadera calidad en la Educación Parvularia, donde como lo muestra este trabajo, la reflexión cumple un rol muy importante.

Con respecto a la documentación pedagógica, vemos que los registros de observación acompañados de fotográficas permiten hacer visible los procesos de aprendizaje de los niños/as. Por su parte, el diario pedagógico, permite una sistematización personal y grupal de los procesos reflexivos, apuntando al cuestionamiento de las propias prácticas permitió. Y la grabación de la secuencia de aprendizaje implementada, permitió darle una remirada a la mediación docente.

Los resultados obtenidos por esta investigación se lograron después de un proceso de reflexión grupal, los cuales se fueron dando a medida que se avanzaba por las etapas del ciclo de reflexión, lo que demuestra la pertinencia de esta herramienta en la formación inicial.

En el primer Ciclo de reflexión, los primeros hallazgos nos permitieron resignificar los contenidos teóricos revisados durante la formación de pregrado. El segundo Ciclo, permitió probar las hipótesis docentes, y la implementación de secuencia didáctica permitió observar los supuestos con respecto a como aprenden las niñas y niños, re significado la teoría, gracias a la articulación teoría y práctica.

La vivencia de ambos ciclos, permite que se concluya que la reflexión personal y grupal de manera ordenada y sistemática tiene buenos resultados, pues permite que las profesoras en formación lleven lo enseñado teóricamente a la práctica, y viceversa, creando y potenciado cambios significativos en las propias prácticas y en los contextos de aprendizaje que proponen a sus educandos.

El objetivo central de esta tesis apuntó a que las/os educadoras/as de párvulos en práctica profesional, profundicen su comprensión y promoción del aprendizaje de las/os niños/as, utilizando para ello una estrategia del desarrollo profesional docente denominado ciclo de reflexión.

Sin embargo, a partir de este trabajo se pueden extraer lecciones para la formación de los profesores de diferentes carreras de Pedagogía.

Esta tesis abordó temas que son muy importantes para el desarrollo docente, ya que incentiva a que los profesores profundicen en su comprensión y promoción del aprendizaje de la/os alumnos/as, por medio de la reflexión de sus propias prácticas. La propuesta que se entrega por medio de este trabajo de título es a la incentivación de la reflexión por parte de los educadores en formación en torno a su saber pedagógico.

Dado que este proceso de reflexión permite que el estudiante de Pedagogía arraigue el conocimiento teórico vivenciándolo en la práctica, el ciclo de reflexión puede contribuir a que la formación de pre grado tenga un mayor impacto y de este modo, se gesten futuros profesores como verdaderos agentes de cambio para el sistema escolar.

Además con herramientas como el Ciclo de reflexión, se incentiva al futuro profesor a ser un investigador activo de su propia práctica, promocionado profesores-investigadores activos insertos en el aula, capaces de levantar nuevos conocimientos a partir de su propia práctica, en un círculo virtuoso que articula teoría y práctica.

En el presente trabajo se estudió la pertinencia del Ciclo de reflexión en la práctica final, analizando su impacto en un grupo reducido de educadoras en formación, lo cual constituye una limitación del trabajo. Lo cual asumido de manera proactiva, sugiere futuras investigaciones que indaguen la pertinencia de este ciclo en las practicas intermedias y con foco en otros campos del saber, como Lenguaje y Ciencias.

A partir de este trabajo, se hace evidente que la reflexión en torno a la propia práctica es necesaria en todo curriculum de formación pedagógica de pregrado. Y particularmente, el ciclo de reflexión estudiado en esta tesis, podría ser usado como una estrategia que ordene y encause el proceso reflexivo que todo profesor en formación, con las adecuaciones pertinentes según las particularidades de cada carrera de Pedagogía.

El estudio de la pertenencia de este ciclo en otras formaciones pedagógicas, aparece como un tema de interés para futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

Berdonneau, C. (2008). *Matemáticas Activas (2-6 años)*. Colección Biblioteca de Infantil. Barcelona.

Blández Ángel. J. (2000). *La Investigación - Acción: Un Reto para el Profesorado. Guía Práctica para Grupos de Trabajo, Seminarios y Equipos de Investigación*. Barcelona - España: INDE Publicaciones. (Versión Original 1996).

Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. Mexico. Ed. The Learning Child.

Dahlberg, G. Moss, P. Pence, A. (2005). *Más Allá de la Calidad en Educación Infantil*. España: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Elliot, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación - Acción*. España: Open University Press.

Fallabella, A. (2002). *Mediación e interacciones positivas: Un desafío crucial para la puesta en marcha de la reforma curricular*. Andros. Chile.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata S.L.

Kemmis, S. McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación - Acción*. España - Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2007). La investigación acción conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.

Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. España: Octaedro - Rosa Sensat.

MINEDUC. (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago. Chile.

Peralta, M. y Hernández, L. (2012) Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. España: OEI

Pozo I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid:Alianza.

Prieto Parra, M. (2001). *Capítulo III: Etapas de una Investigación Cualitativa. En La Investigación en el Aula: ¿Una Tarea Posible? (33-59)*. Valparaíso - Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Reggio Children (1996). The hundred languages of children.Reggio Emilia: Reggio Children.

Rinaldi, C. (2011) En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, aprender, investigar. Lima: Norma S.A.C.

Stenhouse Lawrence. (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata S.A.

Tébar Belmonte, L. (2003). Capítulo 3: El Perfil Didáctico del Profesor Mediador. En El Perfil del Profesor Mediador (71-92). España, Madrid: Santillana/Educación.

Teresinha Azeredo Rios. (2003). Comprender y enseñar, Por una Docencia de la Mejor Calidad. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Tezanos, A. (s.f.) Oficio de enseñar – saber pedagógico: La relación Fundante. Francia

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.

Wood, D. (2005). *Cómo Piensan y Aprenden los niños*. México: Siglo XXI Editores SA.

- Gary L.Anderson, "El docente -investigador: investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos".
- Carlos Eugenio Beca "Estrategia Regional sobre Docentes de UNESCO-OREALC"

Ambos textos se encuentran en:

VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión. Universidad Católica Silva Henríquez. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Septiembre.2014. Acta del Congreso.

Referencias Electrónicas

Alzate, T, Puerta, A, Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. Iberoamericana de educación, 47 (4). Recuperado desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf>

Cabrera, A. (2010). Aprendizaje Vicario, efecto mimético y violencia de género. *aconséjame.net*(Marzo), pág:2. Ciudad de las Palmas de Gran Canaria.

Coll, C.(1985). Acción, interacción del conocimiento en situaciones educativas. Anuario de psicología, 33(2). Recuperado desde <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64541/88472>

González, wuara. *“La Documentación Pedagógica uno de los elementos innovadores de la Pedagogía Reggiana”*. Red solare [en línea].14 de julio 2011. [Recuperado el 2 de agosto del 2014]. Disponible en: <http://redsolarebrasil.blogspot.com/2011/07/la-documentacion-pedagogica-uno-de-los.html>.

Osses Jaramillo, S,S.(2008). Metacognición un camino para aprender a aprender. Scielo, Nº 1: 187-197. Recuperado desde <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>. www.scielo.cl

Mönckeberg, F. (3 de agosto del 2012). Los sentidos. Recuperado de <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/primer-ciclo-básico/ciencias-naturales/estructura-y-funcion-de-los-seres-vivos/2009/12/21-31-9-7-los-sentidos.shtml>

Restrepo. F. (2007). Habilidades investigativas en niños y niñas de 5 a 7 años de instituciones oficiales y privados de la ciudad de Manizales. Tesis, Universidad de Manizales, Colombia.

Salaberry, H. (2005). La importancia de conocer y activar los saberes previos de los alumnos para organizar las situaciones de enseñanza. Pagina educativa, (Nº 31). Recuperado desde: <http://www.talentosparalavida.com/programas/pageduc/PagEduc31.pdf> Talentos para la Vida www.talentosparalavida.com

ANEXO N°1

PLANIFICACIÓN N°1

FECHA: 29 de octubre 2014

SITUACIÓN EDUCATIVA: En búsqueda de diversos objetos

CICLO: Segundo Ciclo

EDUCADORA:

FOCO DE ATENCIÓN:	Elegir de acuerdo a sus propios intereses.
ÁMBITO:	Comunicación
NÚCLEO:	Lenguaje Verbal
APRENDIZAJE ESPERADO:	(7) Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos, usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente.
APRENDIZAJE ESPECÍFICO:	Comunicar las razones de la elección de los elementos introducidos en la bolsa.
HIPÓTESIS DOCENTE	Los/as párvulos/as escogerán diversos objetos de acuerdo a sus propios intereses. Los/as párvulos/as explicarán porqué han elegido determinados objetos. Los/as párvulos/as nombrarán características de los objetos escogidos.

INICIO	DESARROLLO	FINALIZACIÓN
La educadora les contará a los/as párvulos/as que el día de hoy iremos a caminar por las calles de Villa la Cruz, pero antes de salir la educadora les cuenta que ha traído estos objetos, se los muestra y realiza diversas preguntas tales como	Cuando los/as niños/as estén recorriendo las calles, las educadoras los/as invitarán a observar a su alrededor, tratando de no intervenir en la elección de los objetos escogidos por ellos/as. Se realizarán preguntas tales como: ¿Qué cosas de la calle les llaman la	Una vez que se haya completado el recorrido, se volverá al establecimiento, se invitará a los/as niños/as a mostrar los objetos que han recolectado, de tal manera que lo observen y se vayan dando cuenta de las características que presentan. ¿Qué fue lo que

<p>¿Qué será esto? ¿Alguien conoce el nombre de este objeto? ¿Para qué sirven? ¿Qué podemos hacer con ellas cuando recorramos las calles?</p> <p>La educadora irá realizando diversas preguntas de tal manera que los/as párvulos/as vayan estableciendo la relación entre las utilidades de la bolsa y cómo la utilizarán cuando salgan a terreno.</p>	<p>atención? ¿Qué encontraste? ¿Qué más han encontrado? ¿Miremos el suelo? ¿Dónde vas a guardar estos objetos?</p> <p>Se va mostrando a los/as niños/as lo que los demás han encontrado.</p> <p>Se ayuda al niño/a si presenta dificultad al guardar los elementos dentro de la bolsa.</p>	<p>encontraste? ¿En qué lugar lo encontraste? ¿Por qué elegiste ese objeto? ¿Por qué crees que ese objeto es interesante para ti? ¿Lo oliste? ¿Lo tocaste? ¿Cómo era? ¿Emitía algún sonido? ¿Qué características tiene?</p> <p>Luego de que los/as niños/as presenten sus objetos, la educadora invita a guardar los objetos dentro de una caja.</p>
---	--	--

ANEXO N°2

PLANIFICACIÓN N°2

FECHA:

SITUACIÓN EDUCATIVA: Clasificando los elementos recolectados

CICLO: Segundo Ciclo

EDUCADORA:

FOCO DE ATENCIÓN:	Clasificar
ÁMBITO:	Relación con el Medio Natural y Cultural
NÚCLEO:	Relación Lógico Matemática
APRENDIZAJE ESPERADO:	(3) Establecer relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno.
APRENDIZAJE ESPECÍFICO:	Establecer relaciones de semejanza y diferencia a partir de sus propios criterios para ordenar los objetos recolectados.
HIPÓTESIS DOCENTE	<p>Los/as párvulos/as llegarán a la idea de que deben ordenar los elementos dentro en la bolsa.</p> <p>Los párvulos/as explicarán porque han elegido ordenar determinados objetos en las bolsas.</p> <p>Los/as párvulos/as entregarán ideas de otros objetos en donde poder ordenar los objetos colocados en las bolsas.</p>

INICIO	DESARROLLO	FINALIZACIÓN
<p>La educadora les muestra la caja con los objetos recolectados el día anterior, y les pregunta ¿Qué es esto que hay en la caja? ¿Recuerdan quién recolectó estos elementos? Una vez que los/as niños/as hayan respondido, la educadora les cuenta que la caja en donde se encuentran estos elementos debe devolverla, ya que no es de ella, ¿qué podemos hacer con estos</p>	<p>La educadora irá observando de la forma en qué los/as niños/as ordenan los objetos dentro de la bolsa y realizará preguntas como ¿qué pusiste dentro de la bolsa? ¿Por qué elegiste poner esos elementos?</p> <p>Una vez que todos/as los/as niños/as hayan ordenando los objetos dentro de las bolsas la educadora les pregunta ¿qué podemos hacer</p>	<p>La educadora anotará las ideas y los materiales que necesitamos para poder ordenar los objetos la educadora les pedirá a los/as niños/as que busquen en sus casas si tienen alguno de los materiales nombrados, y que ella también se compromete a buscar estos materiales en su casa.</p>

<p>elementos? Luego que los/as niños/as den a conocer sus ideas, la educadora le muestra las bolsas preguntándoles ¿qué podemos hacer con estas bolsas y los elementos? La educadora irá mediando de acuerdo a las respuestas de los/as niños/as, de tal manera de llegar al consenso de que debemos ordenarlos.</p>	<p>para que después los elementos no se queden en las bolsas, en donde los podemos ordenar?</p>	
--	---	--

ANEXO N°3

PLANIFICACIÓN N° 3

FECHA: octubre del 2014

SITUACIÓN EDUCATIVA: Clasificación y asignación de nombres

CICLO: Segundo Ciclo

EDUCADORA:

FOCO DE ATENCIÓN:	Clasificar – Representar
ÁMBITO:	Relación con el Medio Natural y Cultural
NÚCLEO:	Relación Lógico Matemáticas y Cuantificación
APRENDIZAJE ESPERADO:	(5) Comprender que los objetos, personas y lugares pueden ser representados de distintas maneras.
APRENDIZAJE ESPECÍFICO:	Representar los objetos que cada recipiente contiene de acuerdo a sus propias ideas.
HIPÓTESIS DOCENTE	<p>Los/as párvulos/as ordenan los elementos en los objetos que han traído de sus casas.</p> <p>Los/as párvulos/as entregan ideas acerca de cómo dar a conocer donde se encuentra cada elemento.</p> <p>Los/as párvulos/as dan a conocer mediante una representación el contenido de los elementos ordenados.</p>

INICIO	DESARROLLO	FINALIZACIÓN
<p>La educadora les recuerda a los/as niños/as que el día anterior nos habíamos comprometido a traer diferentes materiales ¿para qué eran los materiales que debíamos traer de la casa?</p> <p>Se recuerda a los/as niños/as que era para ordenar los objetos que habíamos guardado en las bolsas.</p>	<p>Cada niño/a elige el material que va a utilizar para ordenar los objetos y junto con su bolsa se dirigen a un sector de la sala.</p> <p>Se observará las acciones que los/as niños/as están realizando, y se medirá a través de preguntas ¿Qué estás haciendo? ¿Por qué pusiste estos elementos aquí?</p>	<p>una vez que los/as niños/as hayan ordenado los objetos, se les preguntará</p> <p>¿Cómo podemos hacer para saber que objetos se encuentran dentro de los contenedores que han elegido?</p>

ANEXO N°4

PLANIFICACIÓN N° 4

FECHA:

SITUACIÓN EDUCATIVA: Creando una composición

CICLO: Segundo ciclo

EDUCADORA:

FOCO DE ATENCIÓN:	Uso del material para la elaboración de una obra artística con la clasificación de fondo.
ÁMBITO:	Comunicación /Relación con el medio natural y cultural
NÚCLEO:	Lenguaje Artístico/Relaciones lógico matemáticas y cuantificación
APRENDIZAJE ESPERADO:	(9) Innovar en sus posibilidades creativas a través del manejo y experimentación de diversas técnicas, materiales, instrumentos y procedimientos, perfeccionándose progresivamente en el uso de ellos. (3). Establecer relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno.
APRENDIZAJE ESPECÍFICO:	Diseñar una composición artística organizando los variados materiales de forma que se establezca una clasificación propia.
HIPÓTESIS DOCENTE	Los Párvulos emplearán los materiales recolectados para realizar una composición artística. Los Párvulos realizan en su composición una clasificación según su criterio artístico.

INICIO	DESARROLLO	FINALIZACIÓN
La educadora les recuerda lo realizado el día anterior por medio de preguntas como ¿Cómo organizaron los materiales ayer? ¿Qué podemos hacer con estos materiales con un fin decorativo? Se anota sus propuestas en la pizarra. Después se les dirá; les gustaría conocer como otros hombres y mujeres a lo largo de la historia han decorado con materiales que a ellos/as	Luego, se les contará que todos los niños/as han nacido con dotes artísticos y que deben desarrollarlos. Es por esto que se les invitará a elaborar su propia composición artística, incentivándolos a darle sentido a los materiales que han recolectado. Preguntándoles de manera personal ¿Que estas componiendo? ¿Qué quieres hacer? ¿Qué	Cuando todo el grupo haya terminado su composición, se les invitará a compartir de manera individual sus obras artísticas realizadas, con ayuda de preguntas que ya se le habían hecho anteriormente, como ¿Que estas compusiste? ¿Qué materiales utilizaste? ¿De qué manera lo ordenaste? ¿Por qué

<p>les llamó la atención. Luego se mostrará unas imágenes de obras artísticas hechas con materiales de desechos. Se les dirá: ahora que vieron estas imágenes, podemos agregarles más ideas a la que ya tenían ustedes. Se escribirán las nuevas ideas.</p>	<p>materiales quieres usar? ¿De qué manera lo ordenaras? ¿Por qué elegiste estos materiales?</p>	<p>elegiste estos materiales? Finalmente se recordará que con los materiales organizados es mucho más sencillo poder trabajar y hacer volar nuestra imaginación.</p>
---	--	--

ANEXO N°5

Registro n° 1	
Nombre Párvulo(a)	Alonso Vásquez
Edad	3 años 2 meses
Observador	Melissa Ardiles
Fecha	7 abril del 2014
Observación	<p>Alonso sale al patio y pone unos bancos en el medio del patio, los mueve uno a uno, inicialmente los ordena en filas, observa los que realiza, sonrío y mira girando su cabeza hacia un costado.</p> <p>Observa los bancos y los mueve poniéndolos ahora en dos filas.</p> <p>Luego los vuelve a observar y se queda mirando esta fila, los mueve nuevamente y los comienza a mover, dejándolos ahora con una inclinación de modo que se observan en círculo.</p> <p>Cuando tiene esta figura, corre sonriendo hacia los juegos de madera y escala, hasta llegar a la cima del tobogán y se lanza. Se sube al juego de madera y se queda sentado, mientras lanza tierra con su pié derecho.</p> <p>Corre hacia una compañera y se queda agachado, mientras escarba en la arena, para luego escalar rápidamente por las escaleras del tobogán y se lanza, cae al piso y se para mientras que al mismo tiempo que deja caer la arena mientras abre sus manos.</p>

Registro n° 2	
Nombre Párvulo(a)	Javier Ortiz
Edad	3 años 5 meses
Observador	Melissa Ardiles
Fecha	9 de junio del 2014
Observación	<p>La educadora en formación comienza contando a los niños/as que dentro de su bolsa tiene una sorpresa para todos, incentiva al grupo con una canción.</p> <p>Javier observa y escucha lo que le ha pasado a estas 3 amiguitas, se mantiene atento y observa lo que le cuentan. La educadora en formación dice: -Tengo 3 amigas en esta bolsa y saca estas 3 cuncunas de una bolsa, las pone sobre la mesa y cuenta que estas tres cuncunas realizaron una carrera y dibuja en la pizarra un camino y una meta. Toma a la primer cuncuna verde y javier la mira y dice esa cuncuna es verde! sí contesta a la educadora en formación y les dice que esta cuncuna corrió tanto que llegó - dice - Aquí mientras la ubica al lado de la meta y pregunta ¿En qué lugar llegó? ¿esta de color verde? Los niños/as observan y dicen - -corrió mucho!- ganadora! dicen otros, Javier dice en el uno.</p> <p>La educadora toma las siguientes cuncunas y las pega en forma seguida la amarilla y luego la rosada. Les indica a los niños/as. Sí, esta cuncuna verde corrió más rapido que todas ¿En qué lugar llegó?- Se da tiempo para que respondan y Javier responde - Primera, llegó más rápido. ¿Entonces en qué lugar llegó la rosada? - Javier, responde al último. Bien! pero si tenemos (apuntando a la cuncuna verde) - una, responden, dos(apuntando a la amarilla) y tres(apuntando a la rosada) cuncunas, bien si tenemos una, dos y tres cuncunas esta (apuntando a la rosada) llegó en - tercera - responde javier. - entonces la amarilla ¿En qué lugar llegó? Segunda responde javier.</p>

Registro n° 3	
Nombre Párvulo(a)	Gabriela Baeza
Edad	3 años 2 meses.
Observador	Melissa Ardiles
Fecha	9 mayo del 2014
Observación	<p>Se invita a Gabriela y pregunta ¿Cómo ordenarías esta fruta?</p> <p>Gabriela toma una uva y dice: - Una uva, una uva, una uva. (Ordena las tres uvas en un grupo).</p> <p>Luego toma un plátano y dice:- Un plátano, un plátano y un plátano.</p> <p>Toma las naranjas y repite la misma acción, luego observa lo que ha realizado y sonrío diciendo: -Ya!.</p>

Código	Categoría	Metacategoría
¿Cómo ordenarías la fruta? ¿En qué lugar llegó? ¿Esta verde? ¿En qué lugar llegó? ¿Entonces en qué lugar llegó la rosada? -¿En qué lugar llegó?	Utilización de preguntas	
-Toma una uva -Toma las naranjas -Toma los plátanos	interacción con el objeto	
-Repite la misma acción	Repite acciones	
-Toma una uva, toma las naranjas, toma los plátanos. -Javier observa y escucha. -Javier la mira. -Miran	Utiliza sentidos	
-Dice -Dicen -Responde -Ganadora -	Utiliza lenguaje	
-Esa cuncuna es verde -En el uno -Uno, una. -Una, dos,tres.	Conocimientos anteriores	
-Primera llegó más rápido. -De la última -Tercera.	Responde de acuerdo a la mediación.	

Registro n° 1

Nombre Párvulo(a)	Josefa Araya
Edad	3años 9 meses
Observador	Romina Oyarzo C
Fecha	
Observación	<p>En una actividad donde se les entrego una masa alargada a cada niño/a del mismo tamaño, pero de colores a su elección, paso un tiempo donde los/as niños/as moldearon sus masas a su elección, Josefa pidió un palo de helado con el que le hizo una decoración a la masa manteniendo su forma alargada.</p> <p>Montserrat por otro lado dividió su masa en muchos pedazos y lo compartió con sus demás compañeros, por lo que le dio la oportunidad de tener varios tipos de colores, Montserrat esparció los pedazos en forma lineal ocupando gran extensión de la superficie de la mesa.</p> <p>Josefa levanta su mirada y la dirige a las masas de Montserrat, la cual tiene muchos trozos. Josefa se dirige a la estudiante en práctica y dice: "Ella tiene muchos".</p>

Registro n° 2

Nombre Párvulo(a)	Montserrat Pérez
Edad	3 años 11 meses
Observador	Romina Oyarzo C
Fecha	
Observación	<p>En el momento de actividad libre, se le pide a Montserrat que ordene unos legos que se le entregaron, la instrucción es que ella los ordene como ella quiera. Primero toma un lego grande y uno pequeño del mismo color y los agrupa, haciendo esto con todos los legos entregados, luego mira al adulto y los legos nuevamente, por lo cual se le dice ¡Muy bien! lo hiciste muy bien, por lo que se le invita a volver a ordenarlos por medio de una pregunta ¿Cómo más lo ordenarías? Ella de inmediato los desarma y lo ordena en forma circular manteniendo una correlación por color, el adulto responde nuevamente ¡Muy bien! Volviendo a preguntar y ¿De qué otra forma lo ordenarías? Ella vuelve a mirar los legos y los ordena por color y por tamaño juntando los más pequeños primero hasta llegar a los más grandes</p>

Registro n° 3

Nombre Párvulo(a)	Rubén Díaz
Edad	2 años 1 meses
Observador	Romina Oyarzo C
Fecha	
Observación	Durante el momento de la asistencia, actividad regular después de haber pasado la lista donde los/as niños/as pegan su propia fotografía de manera individual, se pregunta a todos los/as niños/as ¿Quién quiere venir a contar los asistentes de hoy? A lo cual, Rubén levanta la mano y se paró al panel a contar las fotos de los niños/as asistentes, el apunta a una fotografía y dice una, luego sigue con la siguientes, dos, luego con la tercera tres, y así hasta la siete.

Código	Categoría	Metacategoría
-Descripción de actividad -Materiales a su disposición. -otros actores - la cual tiene muchos trozos	Contexto en la que se realizó la situación	
-Pide un palo de helado	interacción con el objeto	
“Ella tiene muchos”	Utilización del lenguaje	
-Levanta su mirada -La dirige a las masas -Dirige a la estudiante en práctica	Comunicación no verbal	
-Se les entrego una masa alargada	Mediación de la estudiantes en práctica	
-Descripción de actividad -Utilización de Legos	Contexto en la que se realizó la situación	
-Toma los legos -Agrupa los legos -Ella de inmediato los desarma -Lo ordena en forma circular manteniendo una correlación por color	interacción con el objeto	
-Luego mira al adulto y a los legos nuevamente. -Ella vuelve a mirar los legos -Los ordena por color y por tamaño juntando los más pequeños primero hasta llegar a los más grandes.	Comunicación no verbal	
-Se le pide que ordene unos legos que se le entregaron -Se les da una instrucción -Se le dice ¡Muy bien! lo hiciste muy bien, -Se le invita a volver a ordenar los legos por medio de una pregunta ¿Cómo más lo ordenarías?	Mediación de la estudiantes en práctica	
-Descripción de actividad -Materiales a su disposición. -otros actores - la cual tiene muchos trozos	Contexto en la que se realizó la situación	
-Apunta las fotos	interacción con el objeto	
-Dice los números del uno al siete	Utilización del lenguaje	
-Rubén levanta la mano y se para al panel a contar -Él apunta a una fotografía	Comunicación no verbal	
-Se les preguntó a los niños/as	Mediación de la estudiantes en práctica	

Registro n° 1	
Nombre Párvulo(a)	Axel Puelma
Edad	3 años 9 meses
Observador	Marta Villarroel R
Fecha	21 de marzo. 2014
Observación	<p>Axel dice: “Santiago va arriba”, mientras toma una pieza de bloque y la coloca arriba de otra. Axel dice: “Santiago encima” toma otro bloque y lo coloca arriba de la pieza que había colocado recién. Axel apunta a las piezas y dice “esta está arriba” (apunta a la primera) “esta está encima” (apunta a la última pieza) me acerco y le pregunto ¿Por qué esa está arriba y esa esta encima? Axel dice: “porque esta encima de arriba” continua colocando los bloques.</p> <p>Santiago coloca piezas también en la torre, Axel dice “esta está encima” en el momento en que Santiago coloca una pieza, Santiago de 3 años 2 meses repite “encima”.</p>

Registro n° 2

Nombre Párvulo(a)	Santiago Concha
Edad	3 años 2 meses
Observador	Marta Villarroel R
Fecha	26 de marzo.
Observación	<p>Santiago se encuentra jugando con los tractores de juguetes, en el suelo hay varias ruedas de lego botadas, Santiago las recoge, las coloca arriba del tractor y dice “uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis”, mientras las va colocando una a una, cuando todas las ruedas están arriba del tractor Santiago las vuelve a contar “uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis”, las mira y las vuelve a contar apuntando con el dedo cada rueda “uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis”, Santiago me llama “Tía Marta” y cuenta las ruedas del tractor “una, dos, tres, cuatro” y mira las ruedas de legos que están arriba del tractor y dice “uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, muchas ruedas como el camión del agua” haciendo un círculo con la mano, círculo que englobaba a todas las ruedas. Yo le pregunto “¿Cuántas ruedas tiene el camión del agua Santiago Mateo?”, Santiago responde “muchas tía, muchas ruedas”</p>

Registro n° 3

Nombre Párvulo(a)	Isabela
Edad	3 años 9 meses
Observador	Marta Villarroel R.
Fecha	3 de abril 2014
Observación	<p>Isabela se para frente a una mesa que está llena de legos, ella los mira y saca uno de color azul, luego mira otra vez encima de la mesa y saca un lego de la misma forma y el mismo color lo coloca arriba del otro y comienza a armar una torre así hasta que agota las piezas azules (5) de la misma forma y observa encima de la mesa y escoge una pieza de color verde de la misma forma que la anterior continua armando la torre agota las piezas verdes (5), continua con las piezas rojas hasta agotarlas (6), y comienza con las piezas amarillas hasta juntarlas todas (6) . Isabela observa la mesa y no encuentra más piezas iguales, se queda mirando la torre alrededor de 10 segundos, me acerco y le pregunto “¿Qué pasa Isabela?” ella responde “no hay más de esas” le respondo “¿y qué podemos hacer?” Isabela dice “ya termine, aquí hay pocas y aquí muchas” apunta y al decir pocas apunta a los primeros dos colores y al decir muchas apunta a los últimos dos colores. Adael que está detrás le dice “que alta”, Isabela se voltea y sin querer pasa a llevar la torre que se cae al suelo, ella me mira y dice “a ordenar” Recoge las piezas de legos y las deja encima de la mesa.</p>

Código	Categoría	Metacategoría
<p>“esta está arriba” “esta está encima” “porque esta encima de arriba” “esta está encima”</p>	Aprendizaje	
<p>(apunta a la primera) (apunta a la última pieza) Apunta a las piezas</p>	Comunicación no verbal	
¿Por qué esa está arriba y esa esta encima?	Utilización de preguntas	
<p>repite “encima” Axel dice: “Santiago va arriba” Axel dice: “Santiago encima”</p>	Aprendizaje vicario	
<p>toma una pieza coloca arriba de otra</p>	Interacción con el objeto	
<p>“uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis” vuelve a contar “una, dos, tres, cuatro”</p>	Aprendizaje	
<p>-mientras las va colocando una a una -las mira -y las vuelve a contar apuntando con el dedo cada rueda -mira las ruedas de legos -haciendo un circulo con la mano, circulo que englobaba a todas las ruedas</p>	Comunicación no verbal	
¿Cuántas ruedas tiene el camión del agua Santiago Mateo?	Utilización de preguntas	
cuentas las ruedas del tractor	Interacción con el objeto	
como el camión del agua	Aprendizajes previos	
<p>saca un lego de la misma forma de la misma forma “no hay más de esas” ya termine, aquí hay pocas y aquí muchas</p>	Aprendizaje	
<p>-ella los mira -observa encima de la mesa -observa la mesa y no encuentra más piezas iguales -apunta y al decir pocas apunta a los primeros dos colores y al decir muchas</p>	Comunicación no verbal	

apunta a los últimos dos colores	
“¿Qué pasa Isabela?”	Utilización de preguntas
“¿y qué podemos hacer?”	
“a ordenar”	Aprendizajes previos

Registro n° 1

Nombre Párvulo(a)	Dafne
Edad	5 años
Observador	Bárbara Silva
Fecha	
Observación	<p>Nos encontramos en la hora de irnos a casa y los niños se encuentran poniéndose sus mochilas yo me quedo mirando a Dafne ella está sacando uno por uno los colgadores de la pared y luego los junta todo en sus manos se queda mirando un rato la sala y exclama: ¡voy a contar todos estos colgadores! entonces ella empieza a dejar los colgadores en la mesa y dice uno, dos, tres, cuatro, seis, siete ocho, nueve y nueve hay eeee, luego los toma y empieza a contarlos de nuevo pero en eso llega la técnico y le pide que deje los colgadores donde estaban y se forme en la fila al tiro. Dafne los toma y los va dejando en la pared rápidamente y luego recoge la mochila del suelo y se va corriendo a poner a la fila que ya se va</p>

Registro n° 2

Nombre Párvulo(a)	Kevin
Edad	5 años
Observador	Bárbara Silva
Fecha	
Observación	<p>Kevin está haciendo una torre con los bloques plásticos que están en la cajas con dos compañeros mas, él les dice a los otros que busquen más bloques para hacer la torre grande, están los niños buscando y le traen piezas a Kevin, él las toma y las mira y les dice a sus compañeros: estas no niñitos mira pero mírala, es mas chica no cae aquí mira si la pongo se va a caer busca de este porte y le muestra los otros bloques que ya tiene armado, entonces los niños van a buscar otros bloques y él también, luego regresan y arman la torre con los que pudieron encontrar y tratar de pararla pero se les cae varias veces, por lo que están mucho rato tratando de armar.</p> <p>Interpretación: Reconoce tamaño y forma de los objetos y los relaciona.</p>

Registro n° 3

Nombre Párvulo(a)	Rodrigo Alcaino
Edad	5 años
Observador	Bárbara Silva
Fecha	
Observación	<p>Estamos de camino al módulo dental, yo estoy sentada con Rodrigo y voy viendo que ningún niño se pare de su asiento, pasa unos minutos y yo observo que Rodrigo está apegado a la ventana con sus manos en ella y está diciendo 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,40 yo me acerco y le preguntó ¿Qué estás haciendo? El me mira y me dice: estoy contando a la gente, yo le digo ¿Cuánta gente hay? El me dice: mucha, mucha llevo caleta contando como 40, yo le digo: y ¿Vas a seguir contando? El me mira y me dice: si voy a contar a todos, luego mira hacia la ventana y empieza a decir 1, mueve la cabeza...</p>

Código	Categoría	Metacategoría
-saca los colgadores de uno en uno. -Los niños se encuentran poniendo sus mochilas.	comunicación no verbal	
Junta todos colgadores en la mano.	utilización del sentido del tacto	
Los queda mirando por un tiempo.	utilización del sentido de la vista	
-!voy a contar todos los colgadores! -deja los colgadores en la mesa y dice uno, dos, tres, cuatro, seis, siete ocho, nueve y nueve hay eeee. -Ordena nuevamente los colgadores de uno en uno. -empieza a contarlos de nuevo.	comunicación verbal	
Kevin esta haciendo una torre -tratan de parar la torre pero se les cae varias veces, por lo que están mucho rato tratando de armar. -Buscando bloques para realizar torre.	comunicación no verbal	
-el las toma, las mira, es esmas chica no cae aquí. -Observan la torre. -busca de este porte y le muestra los otros bloques que ya tiene armado.	utilización de los sentidos del tacto y la visión.	
-Rodrigo está apegado a la ventana con sus manos en ella.	comunicación no verbal	
-está diciendo 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,40. -Estoy contando a la gente. -El me dice: mucha, mucha llevo caleta contando como 40. -si voy a contar a todos.	comunicación verbal	

- y empieza a decir 1, mueve la cabeza...	
-¿Cuánta gente hay?	Utilización de preguntas por parte de estudiantes en práctica.
-¿Qué estás haciendo?	
-¿Vas a seguir contando?	
- luego mira hacia la ventana -el me mira.	utilización del sentido de la vista.

ANEXO N°6

Melissa Ardiles
Carolina Figueroa
Romina Oyarzo
Bárbara Silva
Marta Villarroel

Código	Categoría	Metacategoría
¿Cómo ordenarías la fruta?	Utilización de preguntas por parte de estudiantes en practica	Mediación
¿En qué lugar llegó?		
¿Está verde?		
¿En qué lugar llegó?		
¿Entonces en qué lugar llegó la rosada?		
¿En qué lugar llegó?		
¿Por qué esa está arriba y esa esta encima?		
¿Cuántas ruedas tiene el camión del agua Santiago Mateo?		
“¿Qué pasa Isabela?”		
“¿y qué podemos hacer?”		
-Se les entrego una masa alargada	Intervención de estudiantes en práctica.	
-Se le pide que ordene unos legos que se le entregaron		
-Se les da una instrucción		
-Se le dice ¡Muy bien! lo hiciste muy bien,		
-Se le invita a volver a ordenar los legos por medio de una pregunta ¿Cómo más lo ordenarías?		
-Se les preguntó a los niños/as		
Primera llegó más rápido.	Responde de acuerdo a la mediación.	
-De la última		
-Tercera.		
-Toma una uva	Utilización del sentido del tacto	interacción con el objeto
-Toma las naranjas		
-Toma los plátanos		

-Toma una uva, toma las naranjas, toma los plátanos.			
Pide un palo de helado			
-Toma los legos			
-Agrupa los legos			
-Ella de inmediato los desarma			
-Lo ordena en forma circular manteniendo una correlación por color			
Apunta las fotos			
Saca los elementos y los pone en el suelo.			
Saca los potes uno por uno.			
Coloca los potes uno al lado del otro cuidadosamente.			
toma una pieza			
coloca arriba de otra			
cuentas las ruedas del tractor			
Se dirige y saca unos potes plásticos.			
ella realiza la acción de sacar una a una los colgadores			
Junta los colgadores en la mano			
-Javier observa y escucha.	Utilización del sentido de la vista		
-Javier la mira.			
-Miran			
-Levanta su mirada			
-Luego mira al adulto y a los legos nuevamente-las mira			
-mira las ruedas de legos			
-ella los mira			
-observa encima de la mesa			
-observa la mesa y no encuentra más piezas iguales			
Los queda mirando por un tiempo			
Miró las cajas			
Observa los potes			
Colocados todos los potes los observó.			
-La dirige a las masas		Comunicación no verbal	Comunicación
-Dirige a la estudiante en práctica			
-Ella vuelve a mirar los legos			

-Los ordena por color y por tamaño juntando los más pequeños primero hasta llegar a los más grandes.		
-Rubén levanta la mano y se paró al panel a contar		
-Él apunta a una fotografía		
(apunta a la primera)		
(apunta a la última pieza)		
Apunta a las piezas		
-mientras las va colocando una a una		
-y las vuelve a contar apuntando con el dedo cada rueda		
-haciendo un círculo con la mano, círculo que englobaba a todas las ruedas		
-apunta y al decir pocas apunta a los primeros dos colores y al decir muchas apunta a los últimos dos colores		
Buscando bloques para realizar torre		
Compara el tamaño de los bloque para realizar torre.		
Observan la torre		
Tomando una de ellas (cajas)		
Saca una por una las botellas.		
Coloca las botellas cuidadosamente una al lado de la otra.		
Tomaba los dados y los apilaba uno encima del otro.		
Toma los dados cuidadosamente.		
-Dice	Comunicación verbal	
-Dicen		
-Responde		
-Ganadora		
Dice los números del uno al siete		
“esta está arriba”		
“esta está encima”		
“porque esta encima de arriba”		
“esta está encima”		
“uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis”		

vuelve a contar		
“una, dos, tres, cuatro”		
“no hay más de esas”		
ya termine, aquí hay pocas y aquí muchas		
Contó hasta tres en voz alta		
Verbaliza lo que se está imaginando.		
-Esa cuncuna es verde	Conocimientos previos	
-En el uno		
-Uno, una.		
-Una, dos, tres.		
“Ella tiene muchos”		
como el camión del agua		
Isabela dice “a ordenar”	Aprendizaje Vicario	
repite “encima”		
Axel dice: “Santiago va arriba”		
Axel dice: “Santiago encima”		