



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DECISIONES CURRICULARES PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN
INTEGRAL EN NT1 POR EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN DISTINTOS TIPOS
DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

POR

PAULINA SUJEI ESPINOZA LIZAMA

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación
Mención Currículum Escolar.

Profesora guía Nelly Córdova Caro

Noviembre, 2021

Santiago, Chile

©2021, Paulina Sujei Espinoza Lizama

©2021 Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Dedicada a Fabián
y a mis hijos Manuel e Isabel

AGRADECIMIENTOS

Durante el periodo en que he desarrollado esta investigación, he contado con el apoyo de muchas personas a quienes quisiera agradecerles.

A Fabián por impulsarme a llevar a cabo este gran desafío y creer en mí siempre.

A mis amados hijos Manuel e Isabel por la energía, besos y abrazos cálidos que recibo de ellos a diario.

A mi querida amiga de la vida, por escucharme y animarme cada vez que lo necesité.

A mis compañeras y amigas de universidad, con quienes compartí más allá del aula gratos momentos, por su apoyo, empatía y compañerismo.

A mi mamá y a mi suegra por contar con su ayuda y buena voluntad siempre.

A la Dra. Olga Espinoza quien en el último tiempo de mi investigación fue muy generosa conmigo no solo desde el ámbito académico sino también escuchando mis inquietudes.

Y todos quienes de alguna manera aportaron a que este proceso fuese más llevadero.

Por último, agradecer de manera especial a mi querida profesora Nelly Córdova, por contar con ella cada vez que la necesité, por todo lo que me enseñó y guio, por su paciencia y buena disposición.

RESUMEN	8
I. INTRODUCCIÓN	10
II. ANTECEDENTES.....	14
2.1. Concepto de Niñez y política internacional.....	14
2.2. Importancia de la Formación integral en la primera infancia y el currículum nacional.....	16
2.3. Antecedentes Históricos y Políticas Públicas de Educación Parvularia en Chile	19
2.4. Cobertura, Matrícula y Gasto	20
2.5. Síntesis	23
III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	26
3.1. PREGUNTA.....	26
3.2. OBJETIVO GENERAL	26
3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
IV. MARCO TEÓRICO	27
4.1. Formación Integral.....	27
4.2. Formación Integral y currículum en la infancia	29
4.3. Currículum y decisiones curriculares en la Educación Parvularia	32
V. METODOLOGÍA	37
5.1. Estudio de caso.....	37
5.2. Diseño Muestral y justificación.....	37
5.3. Instrumentos	39
5.4. Etapas del proceso de recolección de información y análisis.....	40
5.5. Análisis de la Información	41
5.6. Aspectos éticos.....	43
VI. RESULTADOS	45
6.1. Dimensión: Concepciones de la Educación Parvularia	45
6.1.1. Caracterización de la Educación Parvularia.....	45
6.1.2. Caracterización de la formación integral	47
6.1.3. Lugar de los niños y niñas.....	48
6.2. Dimensión: Rol de la institución educativa	49
6.2.1. Sello o modelo formativo de la institución educativa.....	49
6.2.3. Prioridad formativa de la institución educativa	53
6.3. Dimensión: Decisiones curriculares para el desarrollo de la formación integral	54
6.3.1. Criterios y referentes para la toma de decisiones curriculares.....	55
6.3.2. Oportunidades y limitaciones del proceso decisional	57
6.3.3. Estrategias para el desarrollo de la formación integral	59

VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.....	63
7.1. Relación entre el discurso sobre la Educación Parvularia y las decisiones curriculares que toman.....	64
7.1.1. Sentido de la educación parvularia: entre asistencialismo, escolarización y formación integral.....	64
7.1.2. Lugar de las educadoras en las decisiones curriculares	66
7.2. Rol del centro educativo	70
7.2.1. Escolarización de la Educación Parvularia	70
7.2.2. Decisiones curriculares.....	73
VIII. LIMITACIONES Y PROYECCIONES	78
8.1. Limitaciones	78
8.2. Proyecciones.....	78
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	84
Consentimiento informado	84
Guion de la entrevista semiestructurada	86
Matriz análisis categorías deductivas	88
Matriz análisis categorías inductivas	96

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	22
Figura 2	23
Figura 3	39
Figura 4	40
Figura 5	42
Figura 6	43
Figura 7	45
Figura 8	63

RESUMEN

Investigaciones en diversas áreas han señalado la importancia y la trascendencia de los primeros años de vida en el desarrollo integral del ser humano y lo determinante de brindar experiencias oportunas y significativas de aprendizaje durante la infancia. En tal sentido, las Bases Curriculares de Educación Parvularia reconocen a la formación integral como uno de los principios que distinguen este nivel educativo orientando el diseño de experiencias pedagógicas que favorezcan y potencien todas las dimensiones de los párvulos.

La presente indagación de carácter cualitativo se enfoca en la comprensión de las decisiones curriculares llevadas a cabo por educadoras de párvulos de Nivel Transición Menor en distintos tipos de institución educativa para el desarrollo de la formación integral, considerando que dichas decisiones dialogan e interactúan con el documento curricular del nivel educativo y con los Proyectos Pedagógicos Institucionales de los establecimientos educacionales.

Los hallazgos evidencian que existen diferencias en las decisiones curriculares llevadas a cabo por las educadoras de párvulos, que parecieran estar estrechamente vinculadas con la prioridad formativa institucional. Se identificaron prácticas propias del sistema escolar, distantes de los propósitos formativos de la Educación Parvularia y decisivas en el desarrollo de la formación integral de los párvulos.

Palabras clave: Formación integral, decisiones curriculares, contextualización curricular, Bases Curriculares de Educación Parvularia, Educación Parvularia.

ABSTRACT

Research in several areas has pointed out the importance and impact of the first years of life in the integral development of human beings and the relevance of providing timely and meaningful learning experiences during childhood. In this sense, the official curriculum document of Early Childhood Education recognizes integral development as one of the principles that distinguish this educational level, guiding the design of pedagogical experiences that favor and enhance all dimensions of children.

This qualitative study focuses on the understanding of the curricular decisions carried out by pre-kindergarten teachers in different types of educational institution, considering that these decisions dialogue and interact with the official curriculum document of Early Childhood Education and with the Institutional Pedagogical Projects of the educational establishments.

The results show that there are differences in the curricular decisions made by the pre-kindergarten teachers, which seem to be closely linked to the institutional training priority. Practices typical of the school system were identified, distant from the formative purposes of Early Childhood Education and decisive in the progress of integral development for children.

Keywords: integral development, curricular decision, curricular contextualization, official curriculum document of Early Childhood Education, Early Childhood Education.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad investigaciones desde diversos ámbitos han hecho hincapié en la relevancia de los primeros años de vida, lo que ha significado que adquiera cada vez mayor importancia el desarrollo infantil y la educación durante este periodo. Un aspecto importante en este sentido es el impulso de políticas públicas internacionales a favor de la atención integral de la primera infancia. Dentro de este contexto se contempla la declaración universal de los Derechos del niño en 1924 y la aprobación del Enfoque de Derechos de la Niñez y la Adolescencia, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificado por Chile en 1990 (MINEDUC, 2018), que reconoce a niños y niñas como sujetos de derecho, lo que implica entre otras cosas, el deber del Estado de propiciar una educación de calidad tendiente al desarrollo integral.

La Convención de los Derechos del Niño, concibe a los niños y niñas como portadores de derechos estableciendo como principios fundamentales el interés superior del niño, la no discriminación, respeto a su opinión y derecho a la vida. Es importante señalar que el Comité de los Derechos del Niño (2005), desarrolló un conjunto de recomendaciones para reforzar la comprensión de los derechos del niño, señalando que la primera infancia posee características particulares, que repercuten en la realización de sus derechos. “Los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. (p. 3), lo que implica atender a sus necesidades específicas de desarrollo y otorgar una educación de calidad oportuna y pertinente que atienda a todas las dimensiones del ser humano.

Otro de los aspectos que han aportado al reconocimiento de la infancia como un periodo crucial y trascendente en el desarrollo del ser humano, es el conocimiento científico actual que se tiene respecto al enorme potencial neurofisiológico en la infancia, durante este periodo la maduración neurofisiológica presenta condiciones óptimas para potenciar habilidades cognitivas, emocionales, sociales, éticas, espirituales y corporales que se constituirán como los cimientos de la personalidad y de futuros aprendizajes. (Gutiérrez y Ruiz, 2018; Campos, 2010; Escobar 2006). Durante esta etapa los cambios que experimenta el cerebro son asombrosos; atraviesa por periodos sensibles, crece y se desarrolla más que en ningún otro momento de la vida (Campos, 2010).

Heckman, premio Nobel de economía (2000, en Blanco 2012), estima que la infancia es un periodo clave y determinante en el desarrollo de las personas y de las sociedades, señalando que de invertir durante esta etapa representa una inversión social, cultural y económica, dado que una educación de calidad en la infancia favorece el desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida, reduce las desigualdades sociales y tiene un alto retorno económico y social.

Blanco (2012) señala que una educación de calidad contribuye a la formación integral de niños y niñas, respeta sus derechos y da respuesta a las exigencias sociales, lo que implica que ésta debe promover aprendizajes relacionados con el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996), en tal sentido la formación integral busca propiciar experiencias de aprendizaje -que trasciendan el ámbito académico cognitivo, académico- orientadas al desarrollo pleno y armónico de la personalidad de los niños y niñas, adquirir saberes para la vida en tanto ser situado en un contexto sociocultural. (Castillo 2000; Campos 2016; Díaz, Quiroz 2013, Hare 2010).

En Chile la política pública nacional relacionada con la educación durante la infancia, reconoce a la Educación Parvularia como un nivel educativo. Su finalidad formativa es “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral de los párvulos” (LGE, 2009, Artículo 18), intención que queda plasmada en el documento curricular de Educación Parvularia, como uno de los aspectos que caracterizan y guían la organización curricular del nivel educativo. Del mismo modo, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, 2018), reconocen a los párvulos como “personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades” (p. 21). Los distingue como protagonistas del proceso educativo, activos del aprendizaje, donde sus intereses, el contexto en el que habitan y sus características, son determinantes en el diseño de experiencias pedagógicas pertinentes, significativas y contextualizadas.

El reconocimiento de la infancia como una etapa decisiva dada las características propias de este periodo y la importancia de propiciar experiencias de aprendizaje con un sentido integrador, condujeron el interés por indagar cómo se desarrolla la formación integral en

cinco establecimientos de Educación Parvularia a partir de las decisiones curriculares de las educadoras de párvulos. Esto considerando que la “carencia de este sentido integrador nos conduce a la parcialidad o desarrollo unilateral, situaciones ambas atentatorias contra el desarrollo armónico de la persona” (Gervilla, 2000, p. 41). Otra razón importante que también impulsa la atención por investigar este fenómeno surge desde mi propia experiencia y mirada como educadora de párvulos, la que me ha permitido constatar la existencia de prácticas en la Educación Parvularia que se alejan de la identidad formativa definida desde el principio de unidad -referido a la formación integral y al sentido de integralidad-.

En el año 2017, el MINEDUC expresaba preocupación por la escolarización de la Educación Parvularia, que estaría desvirtuando los sentidos formativos del nivel, agregando que “la presión por mejorar los rendimientos de aprendizaje en lenguaje y matemáticas para responder eficientemente a las mediciones estandarizadas ha marcado un énfasis disciplinario a la Educación Parvularia, escolarizando tempranamente a niños y niñas, afectando su enfoque integral” (p. 19). De igual manera La Dra. María Victoria Peralta, Premio Nacional de Educación (2019), advierte que “en estos momentos, uno de los problemas que tenemos es la sobre escolarización de la educación parvularia, donde a los párvulos se les está exigiendo más allá de lo que debería ser” (agosto, 2019), subraya además que las metodologías utilizadas deben ser apropiadas para la edad, con enfoque en la formación integral, el juego, el descubrimiento, el asombro y los valores.

La escolarización de la Educación Parvularia, de acuerdo con Pardo, Opazo y Rupin (2021) se caracteriza por la incorporación de contenidos pedagógicos propios del sistema escolar, -particularmente de los primeros años de educación básica-, que prioriza la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, disminuyendo instancias de juego y privilegiando la sala de clases como espacio de aprendizaje entre otros aspectos.

En función de lo anterior y considerando la relevancia de promover el desarrollo integral durante la infancia, surge el interés por indagar las decisiones curriculares que toman cinco educadoras de párvulos que se desempeñan en distintos tipos de institución educativa para propiciar la formación integral. A partir de las perspectivas compartidas por las educadoras en las entrevistas semiestructuradas se buscó comprender cuál es su

visión de la Educación Parvularia y la formación integral considerando -esto último uno de los ejes centrales de este nivel educativo- y a partir de esto, distinguir cómo son las decisiones que toman, identificando los factores que inciden en dichas decisiones. La problematización considera el papel de las B CEP (2018) como marco orientador de las decisiones que toman las educadoras, las exigencias que a nivel institucional pueden tensionar con la propuesta curricular, el rol profesional de las educadoras en estas decisiones y el lugar de los párvulos en el proceso educativo.

Para tal efecto en la primera sección se presentan antecedentes nacionales e internacionales del problema, que recoge aspectos como la evolución del concepto de infancia, referencias a la política pública en relación con la Educación Parvularia y la formación integral como uno de los principios del nivel educativo. En la siguiente sección se exponen antecedentes teóricos respecto al fenómeno curricular, seguido del marco metodológico en el que se muestran los mecanismos que permitieron la recolección y el análisis de los datos recogidos. Por último, se presentan los hallazgos, los resultados y conclusiones de dicho análisis.

II. ANTECEDENTES

En los antecedentes que a continuación se presentan, se realiza una aproximación a la evolución en torno al concepto de niñez y el aporte de las neurociencias al respecto, políticas internacionales y nacionales asociadas a la infancia, antecedentes históricos de la Educación Parvularia en Chile, la caracterización de la formación integral, en el currículum nacional de Educación Parvularia y aspectos que la tensionan -como el foco principal de esta indagación-, así como datos vinculados a la cobertura y matrícula en este nivel educativo.

2.1. Concepto de Niñez y política internacional

La evolución del concepto de infancia de acuerdo con Jaramillo (2007), Pérez (2010) y Gutiérrez y Ruiz (2018) obedece al contexto histórico-social desde el que se han desarrollado diversas apreciaciones o representaciones de la niñez. Jaramillo (2007) da cuenta de esta evolución en el tiempo señalando que en siglos pasados los niños y niñas eran vistos seres humanos indefensos, inacabados y primitivos, visión que comienza a cambiar gracias a la influencia de Rousseau en el siglo XVIII quien resalta características especiales propias de la niñez. A inicios del siglo XX se avanza en una construcción científica del concepto de la mano de Decroly y Montessori, quienes reconocen que los niños y niñas tienen “características cada vez más específicas como resultado de estudios y mediciones biosicológicas más acuciosas, derivando sistemas pedagógicos pertinentes” (Peralta, 2017, p. 13)

Otro aspecto destacado por Gutiérrez y Ruiz (2018) que cambia la definición de la primera infancia, y por ende el de educación inicial, es el desarrollo a finales del siglo XX y comienzos del XXI de las neurociencias, los autores destacan lo que el doctor Mustard (2007) señala al respecto: “el crecimiento exponencial del conocimiento de las neurociencias y ciencias biológicas, ha demostrado cómo el desarrollo cerebral en los primeros años puede fijar trayectorias que afectan la salud -física y mental-, el aprendizaje y la conducta durante toda la vida” (p. 37).

Asociado al desarrollo del conocimiento sobre la niñez y la evolución que ha experimentado la familia en términos socioeconómicos -como la incorporación de la mujer al mundo laboral- hacen necesarias instituciones destinadas no solo al cuidado

asistencial de los menores sino a su educación (Pérez, 2010). Este último aspecto adquiere gran relevancia al considerar que los primeros años de vida son un periodo clave en el desarrollo de las personas, Gutiérrez y Ruiz (2018) consideran que las experiencias tempranas de los niños y niñas constituyen mapas o redes neuronales que determinaran las diversas funciones psicológicas superiores. Los autores señalan además, que se ha comprobado que los periodos sensibles de muchas funciones sensorio-motrices, del lenguaje y función simbólica de la conciencia, ocurren durante la infancia, de ahí la relevancia de una educación de calidad que favorezca principalmente el desarrollo integral.

Las evidencias científicas provenientes del campo de las neurociencias (Gutiérrez y Ruiz, 2018), la falta de normas de protección, la comprensión de las necesidades de desarrollo de los niños y niñas (UNESCO, 2011), así como una “mayor conciencia sobre los beneficios de la educación para los niños, sus familias y la sociedad en general” (Blanco, 2012, p. 7), han sido clave para el impulso políticas internacionales en favor de la niñez. El primer antecedente al respecto es la declaración de los Derechos del Niño en Ginebra en 1924 en el que se proclama la necesidad de proporcionar protección especial a los niños.

Otro hito importante es la aprobación del Enfoque de Derechos de la Niñez y la Adolescencia, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificado por Chile en 1990, donde se concibe a los niños y niñas como sujetos de derecho, “lo que conduce a estimar que éstos se benefician de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (MINEDUC, 2018, p. 6). Esto implica el reconocimiento y respeto a la infancia como una etapa en sí misma, la búsqueda de una mejor sociedad a través de una educación inclusiva, democrática y justa, basada en una educación que propicie e intencione el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano desde su nacimiento.

De esta manera la educación durante la primera infancia se ha transformado en foco de interés, “derivado una mayor conciencia sobre los beneficios para los niños, sus familias y la sociedad en general. El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país” (Blanco, p.7)

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) declara entre sus principios, que la educación es un derecho fundamental desde la primera infancia, indicando que ésta debe ser de calidad y para todos, promoviendo una visión holística e integradora del aprendizaje. Por su parte el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia considera que el neurodesarrollo durante la infancia es el eje central del desarrollo integral, que es durante esta etapa donde se dan las mejores condiciones para desarrollar aprendizajes significativos a largo plazo y que, por lo tanto, la tarea de la educación formal es generar las condiciones que posibiliten esto (UNICEF, 2004).

Por su parte, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP 2018), -reconociendo y contemplando la riqueza y potencial de esta etapa crucial en la vida de las personas- destaca entre sus fundamentos, principios y objetivos, aquellos elementos que distinguen a la Educación Parvularia, como son el juego, el protagonismo de los niños y las niñas y el resguardo de la formación integral en las experiencias de aprendizaje, así como el Enfoque de Derechos de la niñez, señalando que “el enfoque ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos, al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación” (p. 21).

2.2.Importancia de la Formación integral en la primera infancia y el currículum nacional

El valor de una educación temprana de calidad, traducida en la intervención sistemática e intencionada que otorga la educación parvularia, es sin duda determinante en el desarrollo y bienestar de niños y niñas. Los primeros años de vida se consideran como un periodo clave en el desarrollo de las personas, “el cerebro humano crece más que en ninguna otra etapa de la vida, alcanzando el 80 por ciento del tamaño adulto en los

primeros tres años de vida y el 90 por ciento en los primeros cinco años. (Araujo y López, 2010, p.2). De igual forma este periodo se constituye crucial en el desarrollo de las capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje, estableciéndose como “las bases formativas del ser humano, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las siguientes etapas”. (BCEP, 2018, p.12).

Una educación temprana de calidad de acuerdo con Blanco (2012) es “aquella que promueve el desarrollo integral de las personas y el respeto de sus derechos y que da respuesta a las exigencias sociales, tanto a nivel mundial como local” (p. 6), siendo crucial en el crecimiento de las personas y las sociedades favoreciendo por ejemplo los logros de aprendizaje y el desarrollo educativo posterior. En virtud de esto, las actuales BCEP (2018) indican que, para favorecer el desarrollo de una nación en sus diversos ámbitos, es necesaria una educación inicial de calidad, oportuna y pertinente desde los primeros meses de vida, haciendo énfasis en la importancia de un currículum que “responda a la necesidad de propiciar una formación integral” (p. 10).

De igual manera, organismos como la UNICEF (2004) y la UNESCO (2011) declaran e incitan a las instituciones educativas a desarrollar prácticas educativas que favorezcan la formación integral. De igual manera, el informe Delors (1996) señala que “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento”, aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir (p.91) Dicho informe agrega que el enfoque debe cambiar debido a que, “la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que, de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer” (1996), entendiéndose que el proceso de enseñanza aprendizaje va más allá de lo estrictamente cognitivo y que formación integral en el desarrollo de los individuos es un aspecto que no solo favorece a los niños y niñas durante su formación escolar, sino que trasciende a ésta.

La intencionalidad de propiciar una educación orientada a desarrollar las distintas dimensiones y potencialidades del ser humano, se especifica en el principio de unidad descrito en las BCEP (2018) que se sustenta en la consideración que se tiene respecto a cómo aprenden y se desarrollan los niños y niñas desde que nacen, como “personas

esencialmente indivisibles, que enfrentan todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia, construyen sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores y sus deseos”. (BCEP, 2018, p. 31).

En congruencia con esto, la organización curricular del nivel promueve un currículum integrado que desarrolla en las personas “la aptitud de ubicar el conocimiento y la información en un contexto y dentro de un conjunto” (Pereira en Veas, p.16) lo que implica que las decisiones tomadas por las educadoras deben estar orientadas hacia la formación del ser humano en su totalidad. En dicha organización curricular se explicita la importancia de articular e integrar de manera equilibrada los tres ámbitos de desarrollo y aprendizaje -desarrollo personal y social, comunicación integral e interacción y comprensión del entorno-, teniendo como elemento transversal el desarrollo personal y social, dada la relevancia de éste durante la infancia. De acuerdo con las BCEP (2018), las investigaciones del área de las neurociencias y educación ponen en evidencia cómo las emociones influyen de manera positiva en los procesos psicológicos “tales como la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones. Asimismo, han mostrado cómo las emociones positivas abren puertas dentro del cerebro, y cómo el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica”. (p.12).

De igual manera, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE_EP, 2019) sustentado en los fundamentos de las BCEP (2018), orienta las prácticas pedagógicas que deben desarrollar las educadoras, estableciendo la necesidad de generar oportunidades de aprendizaje orientadas a favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas, señalando que “el/la educador/a debe reconocer al niño y la niña como un ser único, con características, intereses y habilidades propias y comprender que cuando aprenden, lo hacen de manera integral, accionando” (MBE_EP, 2019, p. 20) todas las dimensiones de su ser.

Lo anterior sin embargo, puede verse tensionado por decisiones curriculares que se distancian de la identidad y principios pedagógicos del nivel, que en una “lógica de hacer más eficiente el aprendizaje, el currículum se orienta hacia aprendizajes que se consideran

más útiles a esta nueva sociedad” (Veas, 2016, p. 15), basados de acuerdo con la autora, en paradigmas positivistas de resultados inmediatos y mal asociados a la calidad. De acuerdo con un informe del Centro de Estudios MINEDUC (2018), existe evidencia internacional que alude a una crisis en la Educación Parvularia “debido a que ésta ha incorporado crecientemente metas académicas propias de la escuela como una respuesta a las demandas de desempeño que tiene el sistema educacional (Miller y Almon, 2009, en Grau et al. 2018, p. 3).

2.3. Antecedentes Históricos y Políticas Públicas de Educación Parvularia en Chile

La formación integral en educación parvularia es uno de los aspectos distintivos que ha caracterizado a este nivel educativo. Es así como, “en 1944 con la creación de la primera escuela de educadoras de párvulos en la Universidad de Chile, se comienzan a generar cambios a nivel curricular dando énfasis al enfoque integral”. (Peralta, 2012, p. 63). Posteriormente de acuerdo con la autora, en 1970 con la promulgación de la ley 17.301, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), bajo una modalidad curricular más adaptada al contexto nacional que busca responder a las necesidades y características de los niños y niñas que atendía. Es así como surge el currículum integral, “propuesta curricular que se propaga en todos los establecimientos JUNJI del país e instala en las prácticas de los jardines infantiles a través de las egresadas de la Universidad de Chile en las diferentes sedes del país”. (Peralta, 2012, p. 64).

Durante la década de los noventa y con el retorno de la democracia, se promulga la ley Orgánica Constitucional N° 18.962 (1990), en donde se reconoce a la Educación Parvularia como el primer nivel educativo. Otro hito, es la adhesión a la Convención de los Derechos del Niño y con ello la recuperación de una política pública con discursos pedagógicos propios del nivel” (Adlerstein, 2012, p. 35). la restitución de la democracia durante esta década significó recuperar el sentido de la educación parvularia respecto a la formación integral, el rol protagónico de los niños y niñas y la participación de las familias (Peralta, 2012). A finales de la década, comienza a desarrollarse el documento curricular nacional del nivel educativo que culmina con la realización de las Bases Curriculares de Educación Parvularia 2001. (Peralta, 2012).

En el año 2009 se promulga la Ley General de Educación N° 20370 que deroga la LOCE, de acuerdo con esta, “es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición”. Asimismo, el artículo 18 declara que:

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo con las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (p. 8).

2.4.Cobertura, Matrícula y Gasto

En materia de cobertura, de acuerdo con datos históricos de la CASEN (2017), Chile ha triplicado la tasa de asistencia neta entre niños y niñas de 0 a 5 años desde el año 1990, pasando de un 15,9 % a un 50,2 % en el 2017. Otro dato relacionado con cobertura es lo señalado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE 2018) que evidenció un aumento significativo de Chile en esta materia entre los niños y niñas de 3 a 5 años entre el periodo 2005-2016 que paso de un 40% a un 80 %, mientras que el promedio entre los países miembros el aumento fue de un 75% a un 85 %. (CEM, 2019)

Actualmente, de acuerdo con el informe de caracterización de Educación Parvularia (2019), la cobertura de este nivel educativo, supera el 50%, sin embargo, según el Centro de Estudios MINEDUC (2019), Chile se encuentra por debajo del promedio de la OECD en los niveles que corresponden a sala cuna y medio menor, en el año 2017, el 22% de los niños chilenos de 0 a 2 años asistía a estos programas, mientras que la cobertura de los países OECD llegó a un 36% en promedio” (CEM, 2019, p. 8), en este mismo informe se menciona que algo similar ocurre en los programas de medio mayor y en ambos niveles de transición que en promedio llega a un 79%, mientras que el promedio de la OECD es de 94%, la diferencia es que en el caso de transición mayor, “la cobertura nacional iguala al promedio de la OECD con un 94%” (p. 8).

Si bien Chile ha tenido un aumento considerable en la cobertura, esto no necesariamente está asociado a una mejor calidad, Alarcón, Castro; Frites y Gajardo (2015), advierten que las reformas al sistema educativo en Chile, han apuntado a la extensión en la cobertura, quedando postergado cuáles son los estándares de calidad que se requieren en este nivel educativo, señalan como ejemplo el proyecto de ley que autoriza el funcionamiento de establecimientos de educación parvularia por parte del Ministerio, sin pronunciarse sobre los estándares vinculados a la calidad “debido a lo mismo existe cierto escepticismo acerca de cómo evitar que se repliquen en la educación preescolar los problemas que característicamente aquejan al sistema escolar chileno en su conjunto” (p. 289).

En la línea argumentativa de esta indagación, una educación inicial de calidad es aquella que se relaciona con el respeto a los derechos de la infancia y con la promoción del desarrollo integral, así también lo declaran las BCEP (2018), sin embargo, se hace evidente que el “aumento la cobertura no está necesariamente puesto en el acceso a un espacio regulado para los aprendizajes, centrado en los derechos de los niños ni situado en los sentidos comunitarios”. (Adlerstein, 2012, p. 39), sino más bien en promover la eficiencia del sistema, las demandas de la familia y los niños y niñas como factor de mercado (Adlerstein, 2012). Se hace necesario, por lo tanto, que la expansión de la cobertura venga acompañada de mecanismos que regulen y resguarden la calidad de la educación inicial, estableciendo indicadores relacionados, por ejemplo, con un número menor de educadoras y auxiliares por niño/a, tamaño del grupo, regulación de la formación profesional, infraestructura, calidad en los procesos, entre otros elementos.

Con respecto a la matrícula, el Informe de caracterización de la Educación Parvularia (2019), indica que ésta supera los 800.000 niños y niñas, considerando los niveles de Sala Cuna Menor y Menor, Medio Menor y Mayor, NT1 (Nivel Transición Menor) y NT2 (Nivel Transición Mayor), esta cifra contempla los jardines infantiles con financiamiento estatal y escuelas públicas y privadas. Este mismo informe señala que se observa que la matrícula en los primeros años se concentra principalmente en las dependencias JUNJI Y Fundación Integra, mientras que la matrícula de los últimos años se concentra principalmente en escuelas y colegios municipales, de servicios locales, particular subvencionado o pagado, (Tabla N°1). Este último dato no es menor, considerando el

interés de esta indagación en las decisiones curriculares que toman las educadoras de párvulos para favorecer la formación integral en el nivel NT1 de 3 establecimientos escolares y 2 jardines infantiles de JUNJI y Fundación Integra.

Figura 1

Matrícula en Educación Parvularia por dependencia y nivel año 2019

Dependencia	S. Cuna Menor	S. Cuna Mayor	N. Medio Menor	N. Medio Mayor	NT1 (Pre-Kínder)	NT2 (Kínder)	Total	%
Municipal	13	132	107	906	59.290	66.466	126.914	16%
SLEP	530	958	1.213	1.197	3.281	3.455	10.634	1%
Particular Subv.	30	205	1.777	63.079	141.743	138.863	345.697	42%
Particular Pagado	36	263	2.387	7.665	20.263	23.826	54.440	7%
JUNJI	7.614	19.152	23.335	26.726	4.631	1.254	82.710	10%
JUNJI VTF	12.818	26.228	28.889	33.465	5.781	309	107.490	13%
F. Integra	6.842	19.554	27.079	30.855	4.027	527	88.929	11%
Total	27.883	66.492	84.787	163.891	239.016	234.745	816.814	100%

Nota. Reproducida de *Informe de caracterización de la Educación Parvularia*, (2019, MINEDUC).

Considerando el interés específico en NT1, en la Tabla N°2 se muestra cómo ha evolucionado la matrícula en este nivel desde el año 2010 al 2019 en jardines infantiles con financiamiento estatal y escuelas públicas y privadas. De esta manera, se observa que durante el acumulado del periodo de estos años, JUNJI y Fundación Integra tienen una caída del 18% y 62% respectivamente en la matrícula, por su parte los establecimientos particulares subvencionados aumentaron a casi el doble con un 96% de incremento acumulado en el periodo. En el caso de los establecimientos municipales y pagados el aumento es de un 23 % y 56% respectivamente. Por otro lado, si se consideran las cifras como porcentaje del total de matriculados, el año 2010 JUNJI representaba un 8%, Integra un 6% y los particulares subvencionados un 45%. Para el año 2019, las cifras son 4%, 1,5% y 60%, proporcionalmente, esto quiere decir que, a pesar del aumento de la cobertura durante este periodo, los jardines infantiles de dependencia JUNJI y Fundación Integra disminuyeron drásticamente su matrícula, mientras que los establecimientos

escolares públicos, privados y en especial los subvencionados aumentaron significativamente estas cifras.

Figura 2

Matrícula NTI por dependencia, años 2010-2019

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
JUNJI	12.802	16.578	13.123	11.872	11.123	10.427	8.703	8.538	9.665	10.447
Integra	9.797	9.327	8.772	8.800	7.941	7.579	6.186	5.232	4.675	3.639
Municipal	48.824	49.943	50.505	52.331	54.108	55.316	54.683	55.311	53.612	60.001
Particular Subvencionado	72.094	76.365	80.621	84.977	87.369	88.395	88.046	86.512	132.854	141.370
Particular Pagado	13.230	13.318	12.956	14.440	15.514	16.563	17.056	17.859	19.139	20.702
Total	156.747	165.531	165.977	172.420	176.055	178.280	174.674	173.452	219.945	236.159

Nota. Adaptada de *Estado del arte de la educación Parvularia en Chile, 2013*, MINEDUC y *Informe de caracterización de la Educación Parvularia, 2014-2019*, MINEDUC.

En relación al gasto, el Centro de Estudios MINEDUC (2019), señala que Chile aparece entre los países que más recursos destina a los programas de Educación Parvularia, sin embargo, “se debe considerar que el gasto por alumno de educación parvularia asciende a \$6.908 dólares en Chile, lo cual se encuentra un 20% por debajo de los \$8.605 dólares que gastó la OECD en promedio” (p. 4), esta brecha es aún más amplia en los programas de sala cuna y nivel medio menor “donde el monto de \$8.018 dólares por alumno es un 34% más bajo que la cantidad de \$12.080 dólares que destina la OECD en promedio” (p. 11). Este último aspecto es relevante considerando la importancia que tiene invertir en la primera infancia, Blanco (2012) refiriéndose a este tema, menciona que premios Nobel de economía como Heckman, Fogel y Anartya Sen, han hecho hincapié en la importancia de invertir en esta etapa dado los beneficios en el desarrollo de los niños y niñas, la calidad de vida de la población adulta, la economía, la desigualdad social y el desarrollo humano sostenible, agrega además que diversos estudios han demostrado que “el retorno de la inversión en la primera infancia es mayor que el de otros niveles educativos” (p. 9).

2.5.Síntesis

Hasta aquí se han revisado antecedentes nacionales e internacionales relacionados con la formación integral, la importancia de ésta en el desarrollo de niños y niñas, así como los beneficios sociales y económicos asociados a ésta. Dentro de este panorama, la formación integral se vincula a una educación formal de calidad que tiene como propósito desplegar y potenciar todas las dimensiones del ser humano desde una educación respetuosa de los derechos de la infancia, oportuna, pertinente y contextualizada, aspiración que queda evidenciada en el documento curricular de Educación Parvularia. Por otro lado, se entregan datos sobre cómo ha evolucionado la matrícula y la cobertura en educación parvularia, observando un movimiento y por consiguiente un aumento en la concentración de niños y niñas en escuelas subvencionadas y municipales entre el año 2010 al 2019 y una disminución en jardines infantiles de Fundación Integra y JUNJI.

Atendiendo a esta información, cabe preguntarse sobre cómo los principios educativos propios del currículum nacional de Educación Parvularia pueden concretarse o tensionarse por decisiones institucionales que adoptan “contenidos y métodos pedagógicos tradicionales en el sistema escolar” (Pardo, Opazo y Rupin, 2021 p. 145). Este cuestionamiento se hace más relevante, al considerar que un aumento de la cobertura no está necesariamente asociado a la calidad de ésta. Mientras la política curricular vigente en Chile apunta a una educación inicial de calidad, que intenciona la formación integral y sitúa a los niños y niñas como el centro del proceso educativo, la política asociada a la cobertura, si bien ha posibilitado que más menores ingresen a la educación parvularia, aún mantiene pendiente el resguardo de la calidad.

Considerando lo anterior es que se busca comprender en este proyecto de investigación, cómo se llevan a cabo y qué criterios o elementos influyen en el proceso decisional de las educadoras de párvulos de NT1 para el desarrollo de la formación integral. Más concretamente, establecer en qué se basan las decisiones curriculares que toman las educadoras a partir de lo declarado por ellas, para favorecer o no la formación integral, considerando el contexto en el que se desarrollan -colegio o jardín infantil- y cómo estas decisiones se basan, interactúan y dependen no solo del referente curricular oficial y del rol la educadora, sino también del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educativo, entendido éste como un instrumento técnico político que

“representa el sello que identifica y caracteriza a la institución educativa, en torno a concepciones que se construyen colectivamente respecto a la tarea de educar” (MINEDUC, 2018, p. 7).

Los antecedentes presentados nos permiten comprender el valor de la formación integral y la intencionalidad por parte del documento curricular oficial de generar procesos educativos que favorezcan el aprendizaje integral, es por esto que se busca indagar en las decisiones tomadas por las educadoras a partir de lo declarado, y la relación que tienen con el principio de formación integral o si éstas se tensionan con la creciente tendencia de escolarización de la Educación Parvularia en desmedro de la formación integral (Pardo Opazo Rupin, 2021, Reveco, 2012).

III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.PREGUNTA

¿Qué caracteriza la toma de decisiones curriculares llevadas a cabo por educadoras de párvulos de NT1 para el desarrollo de la formación integral que se desempeñan en distintos tipos de institución educativa?

3.2.OBJETIVO GENERAL

Comprender las decisiones curriculares que toman cinco educadoras de párvulos de NT1 en distintos tipos de institución educativa para el desarrollo de la formación integral.

3.3.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar significados que atribuyen a la Educación Parvularia y a la formación integral en relación con las BCEP, cinco educadoras de párvulos de NT1 en distintos tipos de institución educativa.
2. Analizar criterios que inciden en la toma de decisiones curriculares de educadoras de párvulos de NT1 para el desarrollo de la formación integral en distintos tipos de institución educativa.
3. Caracterizar el proceso decisional para la formación integral considerando el rol de educadoras de párvulos y de la institución educativa.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1. Formación Integral

La formación integral, de acuerdo con Fitch, Parga, Sánchez y Barrios (2015) se sitúa en el holismo, concepción filosófica, a partir de la que, los fenómenos se comprenden desde la concepción de totalidad, concibe que la esencia del ser humano es multidimensional, y está constituida de acuerdo con Martínez (2009), “por un suprasistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual” (p. 120). Un ser humano integrado por dimensiones que se interrelacionan y despliegan de manera constante y en los distintos ámbitos de la existencia (Campo & Restrepo, 1999; Morin, 1999; en Nova 2017). Desde esta perspectiva, se entendería, que la formación integral se fundamenta en el reconocimiento del ser humano desde una concepción global que requiere ser atendida y guiada con el propósito de formar un ser pleno.

Ruiz (2007) por otra parte, poniendo énfasis en el entendimiento de la multidimensionalidad del ser humano inserto en un contexto histórico y social, señala que la formación integral “implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural” (p. 11). Esto implicaría comprender la formación integral como un enfoque educativo centrado en los alumnos pero que además subraya la interacción del ser humano con su contexto a través de la participación social y cultural. Hare (2010), siguiendo una línea semejante, sostiene que la formación integral busca ir más allá del aula puesto que consiste en la preparación para vivir una vida plena, en la que los estudiantes tendrán que aplicar, desarrollar y poner a prueba las habilidades y cualidades aprendidas en la escuela.

Basados en el informe Delors (1996), Ruiz (2007) y Tobón, (2013), describen que la formación integral comprende el desarrollo de todas las dimensiones y potencialidades del ser humano, que lo encaminarían hacia la búsqueda de la integridad al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir. Esto

remarca otro aspecto que sería recogido por el concepto de formación integral, a saber, la oportunidad de desarrollar los distintos ámbitos en los que el ser humano, tiene un potencial de aprendizaje relevante para su vida y para la convivencia con otros. Desde esta perspectiva, la formación integral buscaría que los niños, niñas y jóvenes, desarrollen dichos saberes “para alcanzar la plenitud existencial, en tanto que sujeto concreto, en tanto que ente social y en tanto que elemento de la humanidad que convive en un entorno ecosistemático”. (Fitch, Parga, Sánchez y Barrios, 2015, p. 11).

Hasta el momento se han identificado tres aproximaciones al concepto de formación integral:

- La formación integral como la coordinación y articulación de los diversos subsistemas que nos definen y determinan como seres humanos.
- La formación integral como una intención hacia el desarrollo de aprendizajes que entienden al ser humano situado en un contexto de acción e interacción sociocultural.
- La formación integral como la posibilidad de despliegue de las diversas potencialidades de aprendizaje del ser humano, que lo conducirán a una vida personal y social plena.

Castillo (2000) señala que la formación integral puede interpretarse desde diversas perspectivas, sin embargo, todas contienen la idea de totalidad, entendida como la formación de todas las dimensiones y facultades de la persona. Lo anterior de acuerdo con el autor, implica una posición que supera una educación que hace énfasis en lo estrictamente académico o cognitivo pues este tipo de educación atendería contra el desarrollo armónico de las personas y conduciría a su desarrollo parcial o unilateral.

Situar la educación con un sentido de formación integral implicaría, siguiendo a Maldonado (2001, citado en Díaz y Quiroz, 2013, p. 18), que “desde la didáctica y los currículos se debe tener en cuenta las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa”. Es interesante subrayar este punto especialmente al

preguntarnos, ¿cómo desde lo curricular se puede apuntar y contribuir al propósito de la formación integral?

A partir de lo anterior, es posible establecer una idea común en relación con la formación integral basada en la concepción de ser humano en cuanto es un ser indivisible, dotado de características propias e inserto en un contexto socio cultural. El propósito educativo de la formación integral de acuerdo con los autores citados es la orientación hacia el desarrollo pleno y armónico de todas las dimensiones del ser humano, conducir “al alumno hacia nuevas áreas de pensamiento, ampliar sus ideas personales y su pensamiento crítico, y ayudarlo a valorar el mundo que lo rodea y darse cuenta de la importancia que tienen las relaciones en todos estos ámbitos” (Hare, 2010, p. 4).

4.2. Formación Integral y currículum en la infancia

Desde el punto de vista del desarrollo infantil, la formación integral adquiere un carácter relevante. Escobar (2006) señala que durante los primeros años de vida “se produce la mayor parte del desarrollo de las células neuronales, y la estructuración de las conexiones nerviosas” (p. 172). Asimismo, el National Symposium on Early Childhood Science and Policy (Papalia y Feldman, 2012), señala que el desarrollo del encéfalo durante la niñez ocurre a un a una gran velocidad a partir de infinitas interacciones e influencias del exterior, en donde se interrelacionan todos los ámbitos de nuestra existencia.

Escobar (2003) agrega que los niños y niñas desde que nacen poseen una estructura cerebral con enorme potencial capaz de establecer millones de conexiones nerviosas, “antes de los seis años todos los estímulos que reciba del exterior van a formar su estructura cerebral -conexiones o sinapsis-, cada vez que se repita un estímulo se va a reforzar esta estructura cerebral” (Anguiano en Escobar, 2003, p. 182). De igual modo, Papalia y Feldman (2012) señalan que durante los primeros años de vida es relevante considerar la plasticidad cerebral, lo que sugiere que, entre más oportuna y pertinente sea una intervención más efectiva será.

Eming y Fujimoto (2002) indican que hoy existe un consenso respecto a que “las experiencias durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, y que las actitudes, capacidades, emociones, y habilidades sociales se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida” (p. 4). El desarrollo cerebral de acuerdo con Escobar (2003) no solo depende de la salud y la nutrición de los niños y niñas, sino también de la calidad de las interacciones con el ambiente y la riqueza y variedad de experiencias de aprendizaje que se ofrezcan, acciones que se espera, posibiliten al máximo el desarrollo de todas las potencialidades de los niños y niñas. “El beneficio de la atención educativa en los primeros años de vida para el desarrollo del país se deriva en que esta educación, no solo tiene efectos positivos individuales y a corto plazo, sino que además, tiene efectos sociales y económicos a lo largo de la vida” (Escobar, 2003, p. 7).

Las evidencias anteriores señalan que las primeras experiencias que vivan las niñas y niños desde que nacen determinarán su desarrollo, por consiguiente, el rol que desempeña la familia es trascendental. Al respecto, Perera y Carrera (2014) señalan, que ésta es una de las instituciones que participan en la educación integral del ser humano, como primer agente socializador, es la responsable del desarrollo temprano a través de la educación ofrecida en el hogar. Lo anterior, conduce a preguntar por el rol de la familia dentro de los jardines infantiles y escuelas que imparten educación parvularia, considerando que Zabalza (2016) plantea que, llevar a cabo un proyecto educativo, que intenciona el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, debe contar con la participación y colaboración a la familia.

Junto a la familia, la escuela participa y contribuye a la formación de las personas desde temprana edad, acá, es importante retomar lo descrito con anterioridad respecto a cómo desde el ámbito curricular, la escuela o el jardín infantil, pueden contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas. A este respecto, Zabalza (2016) señala que los establecimientos de educación infantil tienen la función de propiciar un desarrollo integral a los alumnos que acuden a ella, agregando que “el alumno de la escuela infantil es un sujeto no sectorizable, es todo el niño el que se va desarrollando, lo afectivo, lo social, lo cognitivo, es un todo integrado” (p. 39). Es relevante, además, rescatar lo que Hare (2010) y Campos (2016) indican respecto al propósito personal y social de la

formación integral, la escuela debe preparar a los alumnos para la vida y las exigencias de una nueva sociedad globalizada.

Dentro de este marco, la organización curricular con enfoque integrado (o currículum integrado) contribuye al propósito de la formación integral, al respecto, Torres (2006) plantea que los argumentos provenientes desde el ámbito científico y político, respecto de las potencialidades humanas requerían de un modelo educativo que atendiese las dimensiones de todo ser humano; de igual manera, el autor entrega argumentos basándose en Decroly, que respaldan un currículum integrado durante la educación temprana al señalar que “el carácter global de la percepción infantil de la realidad condiciona su desarrollo, las niñas y niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles y partes aisladas sino, por el contrario, por su globalidad” (p. 36).

Bernstein (1985) distingue entre dos tipos de currículum considerando las relaciones que existen entre los contenidos -o disciplinas que conforman el currículum-, y el estatus relativo de éstos. Si el aislamiento de los contenidos es limitado, es decir se presentan una relación abierta entre ellos, estaremos ante un currículum de tipo integrado, en cambio “si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum, currículum de tipo agregado”. (p. 2). El estatus relativo se relaciona con el tiempo que se le asigna a un contenido y si este es opcional u obligatorio.

La estructura curricular de las BCEP (2018) se presenta organizada de manera tal, que los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje están estrechamente relacionados entre sí, intencionando la integralidad y contribuyendo al desarrollo integral de los párvulos, es decir, nos encontramos ante un currículum de tipo integrado. Por otro lado, el documento curricular de este nivel educativo invita a las educadoras a diseñar las experiencias de aprendizaje de manera equilibrada considerando los ocho núcleos de aprendizaje contenidos en los tres ámbitos antes mencionados.

Se estima importante hacer referencia a las Bases Curriculares de Educación Básica (2018) y al tipo de currículum que las distingue, considerando que éstas señalan contribuir al desarrollo completo e integral de las personas en todas sus dimensiones. De acuerdo

con la clasificación de Bernstein (1985), se observa que la organización curricular de este nivel educativo se acerca a un currículum de tipo agregado, es decir, los contenidos – o disciplinas del currículum- se encuentran claramente delimitados, por otro lado, se evidencia un alto estatus relativo al contenido al asignar mayor tiempo a ciertas asignaturas del currículum. Lo anterior no es menor, considerando que hoy en nuestro país, los niveles de educación parvularia a partir de los tres años, se encuentran insertos en contextos escolares, lo que implica preguntarse si este tipo de organización curricular permea a los niveles de Educación Parvularia insertos en estos contextos y las diferencias existentes entre ambos documentos prescriptivos.

Hasta aquí se ha planteado la relevancia de la formación integral desde la primera infancia. Esta se recoge en el documento curricular actual de educación parvularia, sin embargo, no existe la certeza de que los establecimientos de educación inicial del país lo contemplen en sus prácticas pedagógicas, esta tensión se refleja en lo que Zabalza (2016) plantea en relación con la formación integral, cuando la educación formal fragmenta y prioriza lo académico como “resultado de presiones fuertes familiares o de la propia escuela cuando se pretende desarrollar aceleradamente alguna capacidad específica olvidándose del resto no sólo el avance logrado resulta aparente y transitorio, sino que se produce a la larga un retraso generalizado”. (p. 42)

4.3. Currículum y decisiones curriculares en la Educación Parvularia

Esta indagación se sitúa desde una perspectiva que entiende que el currículum consiste en “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 12). Contenido que no es otra cosa que una selección de la cultura que se desea transmitir, regulada y organizada en el currículum que se enseña y por consiguiente, “no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo respecto del cual se toman decisiones” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 29) que estarán condicionadas por quienes las toman respecto de lo que se desea transmitir como conocimiento válido.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2010), el currículum como documento regulador de

las prácticas y contenidos del proceso educativo, “tiene la capacidad de estructurar la escolarización, la vida de los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes” (p. 26). Lo anterior supone enfrentar tensiones, considerando que el documento curricular de acuerdo con Stenhouse (2003) transita entre la doble acepción en cuanto intención y lo que realmente ocurre en la escuela, dado que dicha intención no necesariamente se relaciona o ajusta al contexto en el que se desarrolla.

Desde esta perspectiva, el desarrollo curricular es en sí mismo un proceso de toma de decisiones, en el que se opta, prioriza y organiza respecto a *qué y para qué* de dicha opción, es decir, una selección y jerarquización curricular relacionada con la formación a la que se aspira (conceptos, habilidades, actitudes y valores), “un acto político y técnico-pedagógico, dado que hay que elegir entre diversas opciones que están en juego en una determinada concepción de mundo, de persona, de sociedad y de una opción de futuro” (Magendzo, 2010, p. 321).

Esta configuración del currículum como un conjunto de reflexiones, propuestas, prescripciones y previsiones para la acción, implica de acuerdo con Gimeno Sacristán (2010) distintas lecturas e interpretaciones. Lo anterior conduce a estimar que el desarrollo curricular puede responder, siguiendo a Grundy (1998), a una determinada racionalidad o perspectiva curricular que orienta las decisiones que se toman. Al respecto Grundy (1998) distingue tres racionalidades a partir de la teoría de los intereses cognitivos desde los que se construye el conocimiento desarrollado por Habermas, el interés técnico basado en las ciencias empírico-analíticas, el interés práctico inspirado en las ciencias histórico-hermenéuticas y el interés emancipador de las ciencias críticamente orientadas.

En este sentido se podría argumentar que las BCEP (2018) invitan a entender el desarrollo curricular desde un modelo praxeológico o práctico. Una racionalidad praxeológica expresa posicionamiento puesto que “relevan el carácter contextual y subjetivo de estos procesos, es decir, prestan especial atención al vínculo entre el contexto local, sus actores, y las prescripciones curriculares de carácter nacional” (Espinoza, Riquelme y Salas, 2017, p. 3). Esto se constata en el documento curricular del nivel educativo al intencionar la integración pedagógica entre los distintos ámbitos de aprendizaje, el protagonismo de los

párvulos en las diversas experiencias educativas y el rol mediador de las (os) educadoras (es) quienes están llamados a tomar decisiones contextualizadas (BCEP, 2018).

Dicho lo anterior, es importante subrayar que anclar el documento curricular en su totalidad a un interés determinado no es posible considerando que éste “transita entre uno y otro interés, difícilmente se encontrará uno adscribiendo totalmente a una de estas categorías” .(Veas, 2016, p. 14), no obstante, es posible apreciar una tendencia hacia una perspectiva praxeológica. En este sentido, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019), indica que las BCEP (2018) favorecen la contextualización curricular al otorgar autonomía y flexibilidad curricular a los profesionales de Educación Parvularia en la toma de decisiones para hacer más pertinente la propuesta curricular a desarrollar.

En concordancia con el predominio del enfoque praxeológico en el documento curricular de educación parvularia, esta indagación se posiciona desde esta perspectiva, considerando que este interés se caracteriza, por poseer una orientación hacia el conocimiento integral e interrelacionado “dado que, en cualquier selección de contenido, la importancia radica en la construcción del significado y en la interpretación, es probable que la orientación e integración del contenido sea de tipo holístico en vez de fragmentaria”. (Grundy, 1998, p. 110). La autora además constata que “la acción práctica es ontológica; es decir, compromete a la persona” (p. 239), se relaciona con asuntos humanos y su interacción y desde ahí busca que las experiencias de aprendizaje y su construcción tengan un significado para el estudiante.

Grundy (1998) señala que, comprender el currículum desde la racionalidad praxeológica, supone un ejercicio práctico en el que el documento oficial es interpretado, al respecto Espinoza, Riquelme y Salas (2017), señalan que desde este interés, el papel de la “institución escolar y de los docentes es clave puesto que se aspira a una relación más dialógica y creativa que permita una ‘implementación’ que, junto con responder a los requerimientos de carácter nacional, sea sensible a las características del contexto” (p. 3). Con respecto a lo anterior, es importante mantener una alerta ante el posible surgimiento de dinámicas conflictivas dado que la propuesta curricular “choca con prácticas educativas que tienden a enclaustrarse y verse reducidas a los moldes dominantes de la

escolaridad, más preocupada por el éxito escolar que por todos los fines generales a los que los moldes estructurados apenas les conceden no más que el papel”. (Gimeno Sacristán, 2010, p. 31).

Bajo la lógica del interés práctico, el rol de la educadora de párvulos se define como una mediadora decisiva del proceso de construcción de significado, que interpreta y resignifica el currículum prescrito en un contexto determinado, sin embargo, tal como señala Gimeno Sacristán (2010), las decisiones tomadas estarán influenciadas y condicionadas por las normas y proyectos institucionales, por la política curricular, así como “por su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas y sus concepciones implícitas acerca de la enseñanza” (p. 225).

Considerando lo anterior, es importante señalar que el documento curricular de Educación Parvularia otorga espacios de flexibilidad y autonomía curricular. Adlerstein (2012) indica que éste, “promueve la autonomía en la toma de decisiones y la incorporación de las diversidades en la construcción de proyectos educativos pertinentes, social y culturalmente situados” (p. 41), favoreciendo de esta manera la contextualización curricular. Sin embargo, autoras como Peralta (2012) y Veas (2016) advierten sobre las prácticas estandarizadas y descontextualizadas que aún se llevan a cabo en la educación inicial, en donde se prioriza por ejemplo, aspectos como el lenguaje escrito y las matemáticas, Esto subraya la alerta hecha por Gimeno Sacristán antes mencionada, pensando en el contexto de nuestro currículum nacional de Educación Parvularia y su implementación.

Desde un enfoque práctico, lo señalado en el párrafo anterior, pondría en conflicto el documento curricular del nivel con una orientación praxeológica, con prácticas que se acercan a una racionalidad técnica, es decir, no se estaría llevando a cabo la contextualización curricular comprendida como el proceso de toma de decisiones por parte de los docentes -para hacer pertinente el currículum a transmitir- (Meza, Pascual y Pinto, 2004 citados en Espinoza, Riquelme y Salas 2017).

En síntesis, el proceso decisional llevado a cabo por las educadoras en diálogo con el currículum nacional de Educación Parvularia podría enfrentar tensiones considerando que “nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas” (Stenhouse 2003), intenciones que comprenden no solo la propuesta curricular sino también los propósitos institucionales y el rol del educador quien, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2010), decide asignando cierto énfasis a lo que enseña influenciado por la propuesta prescriptiva, el proyecto educativo escolar, y por su propia formación y experiencia.

V. METODOLOGÍA

La metodología de este Proyecto de Investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa se define como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sadin 2003 citado en Bisquerra 2009, p. 276). De esta manera, este proyecto busca aproximarse a comprender -desde lo declarado por las educadoras de párvulos-, las decisiones curriculares que toman cinco educadoras de NT1 en distintos tipos de institución educativa para el desarrollo de la formación integral. constituyéndose, por lo tanto, como un estudio de tipo exploratorio puesto que el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado anteriormente” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 33).

5.1. Estudio de caso

Para la comprensión del fenómeno de esta investigación, se utilizará como herramienta metodológica el estudio de caso que de acuerdo con Stake (1999) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Como método de investigación, el estudio de caso es especialmente adecuado si se busca entender aspectos relacionados con la educación, (Bisquerra 2009), resultando pertinente en este caso dado que se busca comprender cómo deciden las educadoras de párvulos respecto a la formación integral. De igual manera, los estudios de caso de acuerdo con Martínez (1988) “se centran en los niveles micro del sistema, las escuelas o las aulas y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo” (p.43), por lo que resulta adecuado para el propósito de esta indagación.

5.2. Diseño Muestral y justificación

El diseño muestral de esta investigación es de tipo no probabilístico o intencional definido por Ruiz (2012) como “aquel en que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional” (p. 64). La modalidad es el muestreo opinático, dado que las educadoras se seleccionaron considerando “su conocimiento de la situación o problema a investigar” (p. 64) además de su disponibilidad. De esta manera,

la muestra de este proyecto de investigación incluye a cinco educadoras de párvulos de NT1 (nivel transición menor) de jardines infantiles y escuelas que imparten dicho nivel.

La selección de la muestra se realizó en base al objetivo de investigación orientado a Obtener información relevante sobre las decisiones que toman educadoras de párvulos para el desarrollo de la formación integral declarado en el documento curricular oficial de este nivel educativo en distintos tipos de institución educativa.

La intención inicial era contar con informantes clave de distinta dependencia que imparten educación parvularia como JUNJI, Fundación Integra y jardines particulares, así como colegios Particulares Subvencionados y Particulares, sin embargo, si bien fue posible contar con educadoras de todas estas modalidades -excepto jardín particular-, la accesibilidad a informantes de establecimientos JUNJI Y Fundación Integra fue un obstáculo durante el proceso dada la baja cantidad de jardines infantiles que imparten este nivel educativo en estas modalidades. Lo anterior se transformó en un hallazgo declarado en los antecedentes de esta indagación donde se muestra cómo ha evolucionado la matrícula en estos establecimientos desde el año 2010 al 2019.

En síntesis, la muestra de esta indagación estuvo compuesta por cinco educadoras de párvulos, todas de nivel transición menor (NT1). Para resguardar la información personal de las educadoras en la sección de resultados se referenció a las educadoras con un número y se señaló además el lugar donde se desempeñaban tal como se muestra a continuación:

- Educadora 1 Jardín Infantil Fundación Integra. (Educadora 1, jardín infantil)
- Educadora 2 Colegio Subvencionado. (Educadora 2, colegio)
- Educadora 3 Colegio Particular Pagado. (Educadora 3, colegio)
- Educadora 4 Colegio Particular Pagado. (Educadora 4, colegio)
- Educadora 5 Jardín Infantil Junji. (Educadora 5, jardín infantil)

5.3. Instrumentos

Con el propósito de recabar información que permitiera comprender de mejor manera cómo son las decisiones curriculares que toman las educadoras para desarrollar la formación integral, se utilizó como instrumento la entrevista semi-estructurada. La entrevista de acuerdo con Bisquerra (2009), “es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. (p. 336).

Las entrevistas semi-estructuradas según Bisquerra (2009), parten de un guion que define cuales son los datos relevantes necesarios de obtener por lo que son acotadas y el informante debe remitirse a ésta, el autor agrega que “las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices [...] ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (p. 337). De esta manera, la entrevista se elaboró en base al objetivo de la investigación orientado por referentes teóricos y antecedentes generales del fenómeno que se deseaba conocer.

En la siguiente figura, se muestra cómo se organizó el guion (ver anexos, p. 82) de la entrevista semi-estructurada en torno a 4 dimensiones que incluían preguntas abiertas y de seguimiento que permitieran profundizar en aspectos relevantes desde la perspectiva de las educadoras de párvulos. Al centro la formación integral constituye el tema central de esta indagación.

Figura 3

Dimensiones de la entrevista



Es importante señalar, que las entrevistas estaban programadas para el primer semestre del año 2020, sin embargo, la pandemia mundial producto del COVID-19 y la posterior cuarentena decretada en Santiago de Chile, impidieron realizar las entrevistas de manera presencial por lo que se optó por el formato remoto. Adicionalmente, fue complejo acordar fecha y horario con las educadoras dado que ellas debían realizar trabajo en modalidad online, sumado a las labores domésticas y de crianza que ellas mismas señalaron como impedimento. Finalmente, las entrevistas se realizaron paulatinamente entre los meses de junio y julio de 2020.

5.4. Etapas del proceso de recolección de información y análisis

La recogida de datos tiene relación con todo lo que el investigador haga para obtener la información para la investigación que más tarde someterá al análisis. Al respecto, Stake señala que: “La planificación más importante es la que se refiere a lo esencial del estudio, ¿Qué se necesita saber?, ¿Cuáles son las posibles relaciones que se pueden descubrir?” (Stake, 1999, p.56). En la siguiente figura se muestran las etapas de la recolección de la información y posterior análisis.

Figura 4

Etapas recolección de información

Fase 1 Trabajo de Campo	Selección de los establecimientos basado en los criterios de la muestra
	Reunión previa a la entrevista con educadoras para acordar fecha y horario
	Entrega y firma del consentimiento informado.
	Entrevista a las educadoras párvulo del nivel NT1.
Fase 2 Análisis de Contenido	Determinar las unidades de análisis en base a la información
	Categorización abierta y Codificación
Fase 3 Resultados	Redacción de los resultados del análisis de contenido

5.5. Análisis de la Información

El análisis de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas se realizó a través del análisis de contenido definido por Ruiz como (2012) una “técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y más concretamente -aunque no exclusivamente- de los documentos escritos” (p. 192). Por su parte, Abela (2002) señala que, si el contenido es interpretado adecuadamente, éste otorga valiosa información del fenómeno de estudio, por lo tanto, este tipo de análisis permitió acceder a información relevante para comprender las decisiones curriculares que toman las Educadoras de Párvulos para el desarrollo de la formación integral en niños y niñas de NT1.

Dentro del proceso del análisis de contenido, se determinaron las unidades de análisis -derivadas de las entrevistas semiestructuradas-, que de acuerdo con Cáceres (2003), “representan los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos” (p. 61). Las unidades de análisis de base gramatical más comunes señaladas por el autor son dos: los vocablos o palabras y las frases, el párrafo o tema. Las unidades de análisis se desarrollaron a partir de *temas*, definidas como “conjuntos de palabras no delimitadas explícitamente, sino a través de sus significados, lo que puede llevar a seleccionar más de una frase o más de un párrafo”. (Cáceres, 2003, p. 61).

Posterior a la definición de unidades de análisis, se realizó la categorización abierta y codificación de los datos, esta sistematización de los datos cualitativos se llevó a cabo a partir de categorías deductivas e inductivas. Estas últimas son definidas por Abela (2002) como aquellas que se derivan del análisis del material textual, mientras que las deductivas se formulan a partir de la teoría. De esta manera, en una primera instancia, se definieron de forma tentativa las categorías deductivas, La aplicación deductiva de la categoría trabaja con lo anteriormente formulado, deriva de aspectos teóricos de análisis, colocándolos en relación con el texto” (Mayring 2000, p. 5). De esta manera, las categorías deductivas se basaron en las dimensiones de las entrevistas desarrolladas a partir del marco teórico y del interés por conocer cómo las educadoras deciden para el desarrollo de la formación integral.

En la siguiente figura, se muestran las categorías deductivas expresadas en códigos a partir de las dimensiones de la entrevista semiestructurada.

Figura 5

Categorías deductivas

DIMENSIONES	CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN
Concepciones de la Educación Parvularia	Caracterización de la Educación Parvularia	Percepción de las educadoras de párvulos respecto a lo que caracteriza a la Educación Parvularia
	Caracterización de la formación integral	Concepción de las educadoras de párvulo respecto a la formación integral.
Rol de la institución educativa	Sello o modelo formativo de la institución educativa	Apreciación de las educadoras de párvulos respecto al sello o modelo formativo del establecimiento educacional
	Prioridad formativa de la institución educativa	Apreciación de las educadoras de párvulos, respecto a la prioridad formativa del establecimiento educacional.
Decisiones curriculares para el desarrollo de la formación integral	Criterios y referentes curriculares para la toma de decisiones	Criterios y referentes curriculares que las educadoras de párvulos consideran para el diseño de las experiencias de aprendizaje.
	Estrategias para contextualizar la formación integral	Estrategias para el desarrollo de experiencias que favorecen la formación integral.

En la medida que los datos se fueron procesando, se consideró incluir categorías inductivas, dado el carácter cualitativo del análisis de contenido, las reglas de categorización “están abiertas a modificación en la medida en que el material es procesado” (Cáceres, 2003, p. 63). De esta manera, la incorporación de categoría inductivas busco reflejar la “afinación recurrente que se requiere para llegar a obtener una buena clasificación del contenido y en definitiva, un conjunto de códigos de identificación del material provechoso para la posterior categorización” (Carey, Morgan & Oxtoby, 1996, en Cáceres 2003, p. 64).

Las categorías inductivas derivadas de “antecedentes teóricos y preguntas de investigación, determinan los aspectos del material textual tomado en cuenta. Siguiendo este criterio, el material se trabaja a través de categorías y son tentativas y deducidas paso a paso” (Mayring, 2000, p. 5). Estas categorías inductivas son parte de los hallazgos encontrados y se articulan con las dimensiones de la entrevista. En la siguiente figura 6, se muestra las categorías inductivas expresadas códigos.

Figura 6

Categorías inductivas

DIMENSIONES	CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN
Concepciones de la Educación Parvularia	Lugar de los niños y niñas	Rol de los niños y niñas dentro del proceso educativo, de acuerdo a lo declarado por las educadoras de párvulos.
Rol de la institución educativa	Presencia de práctica de escolarización	Descripción de procesos dentro de la práctica educativa propios del sistema escolar.
	Oportunidades y limitaciones del proceso decisional	Cómo son las decisiones curriculares llevadas a cabo por las educadoras de párvulos para el desarrollo de la formación integral.

5.6.Aspectos éticos

De acuerdo con Bisquerra (2009) existen códigos éticos en relación con los participantes de una investigación cualitativa, “el respeto por la autonomía de los participantes,

informándoles de los fines que se persiguen con el desarrollo del proyecto, [...] y el valor de la privacidad de los participantes”, (p. 85), que suponen el anonimato y la confidencialidad de los datos. Para este fin, el consentimiento informado señala a los participantes lo que será estudiados, la naturaleza de la investigación, su participación voluntaria, el alcance, las implicancias de la investigación y el resguardo de privacidad. (Bisquerra, 2009).

Considerando lo anterior, se elaboró un consentimiento informado, validado por la profesora guía, que contemplaba las exigencias mencionadas anteriormente. De esta manera, previo a comenzar las entrevistas semi estructuradas, las Educadoras de Párvulos leyeron y firmaron este documento, (ver anexos, p. 80) que incluía además su derecho a no responder o retirarse de la entrevista si así lo estimaban. Igualmente se procuró realizar interpretaciones respetuosas y precisas de las declaraciones de las participantes, utilizando referentes teóricos, evitando de esta manera lecturas sesgadas o modificaciones, con el propósito de brindar conclusiones transparentes (Flick, 2015) de la información otorgada por las educadoras.

VI. RESULTADOS

Los hallazgos que a continuación se describen, se levantaron a partir de entrevistas semi estructuradas realizadas a cinco educadoras de párvulos de NT1 de distintos tipos de institución educativa -jardín infantil o colegio- en torno a los objetivos de esta indagación. La organización de la información se llevó a cabo considerando tanto categorías inductivas y deductivas, como las dimensiones abordadas en las entrevistas. Es importante señalar que las respuestas de las cinco educadoras se agruparon dependiendo del tipo de centro educativo dada la cercanía de sus respuestas. En la siguiente figura se muestra cómo se agruparon los códigos y el nombre que se les asignó.

Figura 7

Resultados por dimensión

DIMENSIONES	CATEGORIAS
Concepciones de la Educación Parvularia	Caracterización de la Educación Parvularia Caracterización de la formación integral. Lugar de los niños y niñas.
Rol de la institución educativa	Sello o modelo educativo de la institución. Prioridad formativa de la institución. Presencia de prácticas de escolarización.
Decisiones curriculares para el desarrollo de la formación integral	Criterios y referentes para la toma de decisiones curriculares. Oportunidades y limitaciones del proceso decisional. Estrategias para el desarrollo de la formación integral.

6.1.Dimensión: Concepciones de la Educación Parvularia

6.1.1. Caracterización de la Educación Parvularia.

En esta categoría se reunieron las respuestas relacionadas con la percepción que tienen las educadoras de párvulos sobre lo que caracteriza a de este nivel educativo.

De esta manera se observó, que las educadoras de jardín identifican, el afecto, el juego y el bienestar de los párvulos como características generales del nivel educativo, indicando además que “lo principal es la cercanía, el trato que uno tiene con los niños, el

conocimiento que uno tiene sobre ellos, su aspecto cognitivo, su desarrollo evolutivo y el contacto estrecho” (Educatora 1, jardín infantil). De igual manera, la educadora agrega que:

Toda la educación debería ser así, pero especialmente la preescolar, como basada en el afecto en la ternura, en el sentir del niño, obviamente en el juego todo el tiempo, eh... en lo lúdico, en un trato como cálido de bienestar, como que en el fondo el niño decide en realidad, más que tanto ceñirse por los, como por los, el quehacer pedagógico en sí que pueda brindar una no sé, un programa curricular como que está más flexibilizado siento yo.

Por otro lado, dos de las educadoras de colegio, si bien señalan el afecto, la cercanía y el juego como aspectos distintivos de la Educación Parvularia, reconocen que ésta estaría también relacionada con una concepción asistencial, argumentando que aún dependen de los adultos, dada la edad de los párvulos, “tú te compenetras más con cada uno de ellos por ser más chiquititos, por tener eh...es como una cosa un poquito más asistencial que la educación básica” (Educatora 2, colegio), esta idea se refuerza en la apreciación que tiene otra de las educadoras al señalar que la educación parvularia “más que pedagógica, también tiene una parte eh, digamos asistencial, donde tú estás ahí para acogerlos, para brindarle apoyo en algunas cosas... podemos dar el permiso todavía de consentir algunas cosas en cuanto al apoyo asistencial” (Educatora 4, colegio).

Llama la atención lo declarado una de las educadoras de colegio, quien señala como factor distintivo y diferenciador de la educación parvularia, la forma en cómo se evalúan los aprendizajes de los párvulos, argumentando que en este nivel educativo a los niños y niñas no se les “asigna una nota, a las evaluaciones propiamente tal o a los procesos de aprendizaje sino que son niveles inicial medio y avanzado y ahí tú vas viendo a través de observaciones” (Educatora 3, colegio).

Si bien los elementos que caracterizan a esta categoría y en el que la mayoría de las educadoras coinciden, es la dimensión afectiva y el juego; el sentido asistencial que las educadoras de colegio le asignan a la Educación Parvularia, sería un aspecto diferenciador entre las profesionales de ambas instituciones. Por un lado, para las educadoras de jardín,

la dimensión afectiva del nivel educativo se traduciría en el buen trato, la flexibilidad, el bienestar y centralidad de los párvulos, mientras que las educadoras de colegio dicha dimensión atendería además a lo asistencial y que incluso, de acuerdo a una de ellas, estaría por sobre lo pedagógico. Otro factor importante de mencionar es lo expuesto por la educadora 3, al considerar que la forma en que se evalúan aprendizajes sería relevante al momento de diferenciar ambos niveles educativos.

6.1.2. Caracterización de la formación integral

Esta categoría recoge la percepción de las educadoras de párvulos con respecto a la formación integral. Todas las entrevistadas concuerdan en señalar que ésta contemplaría todas las dimensiones del ser humano, haciendo hincapié en que el aspecto “académico” es solo una parte de la formación de los niños y niñas. Ejemplo de esto es lo expuesto por una de las educadoras que menciona que este tipo de formación “abarca todas las áreas del desarrollo de los niños, que no solamente ve la parte académica, sino que también la parte emocional, la parte social”. (Educadora 2, colegio)

Cabe señalar, que si bien todas las educadoras plantean una visión similar en relación a la formación integral, dos de ellas ponen énfasis en que este tipo de educación “es el pilar fundamental” (Educadora 1, jardín infantil), durante la educación parvularia, agregando que ésta “abarca todo, tanto la parte emocional, cognitiva, afectiva” (educadora 5, jardín infantil).

Existe concordancia con respecto a lo que las educadoras comprenden por formación integral y su importancia, advierten que ésta trasciende a lo académico puesto que incluye todas las dimensiones de la formación de los párvulos. Sin embargo, solo dos de las entrevistadas señalan a la formación integral como un aspecto determinante durante la formación inicial. Esto considerando que desde la política curricular de Educación Parvularia, la formación integral aparece como determinante durante en este periodo de la vida de las personas.

6.1.3. Lugar de los niños y niñas

En esta categoría emergente, se distingue el lugar de los niños y niñas en el proceso educativo a partir de la descripción que hacen las educadoras de los párvulos. Considerando lo descrito por las educadoras de jardín, el quehacer educativo se sustenta principalmente en las necesidades, intereses, el juego y el protagonismo de los niños y niñas, expresan por ejemplo que su trabajo “es más personalizado” (educadora 5, jardín infantil) y que en el diseño de las experiencias de aprendizaje queda explícitas las preferencias de éstos, “uno va anotando los intereses que ellos tienen... tía me gustaría que habláramos de eh, de los bichitos, ah ya, ¿y que te gustaría aprender de los bichitos?” (educadora 5, jardín infantil).

De igual manera, una de las educadoras de jardín infantil, indica considerar el contexto familiar y social de los párvulos para el desarrollo de experiencias de aprendizaje pertinentes, considerando los ritmos de aprendizaje, el bienestar de los niños y niñas y sus aprendizajes previos; agrega que el rol protagónico de los párvulos también queda expresado en los espacios que tienen para decidir:

Si ellos quieren hacer otra cosa lo hagan, si quieren jugar con sus compañeros lo hagan, con el material que está ahí, que uno dispone, pero dándole esa flexibilidad, como que el niño también decide y el adulto se incorpora eh de manera respetuosa, al juego de ellos o al espacio de ellos. (educadora 1, jardín infantil)

A diferencia de lo anterior, en el discurso de las educadoras pertenecientes a colegio, no se identifican los aspectos referidos en el párrafo anterior de manera explícita, no obstante, la educadora 4 (colegio) menciona que existen diferencias entre lo que ocurre en un jardín infantil y el colegio, de acuerdo a su experiencia en ambas instituciones.

la educación hoy en día está tan escolarizada con los niños que igual como que se pierde esa parte asistencial o esa parte como emocional, eso de jugar y hacer más cosas con los niños como que se ha perdido, eso en mi experiencia ahora en colegio porque también trabajé en jardín y en el colegio claro es una cosa totalmente distinta, donde tus tiempos a realizar actividades de tipo más social con

los chiquititos está como muy apartada de eh...de la realidad que tienen acá en el colegio

Finalmente, la educadora 3 (colegio), si bien admite que “se busca que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje”, no menciona ejemplos concretos de dicho protagonismo o participación. Se advierte además la condición de “estudiantes” que la educadora le asigna a los niños y niñas a lo largo de toda la entrevista.

En esta categoría se constatan diferencias claras en lo relatado por las educadoras dependiendo del tipo de institución educativa al que pertenecen, por un lado, existe concordancia entre las educadoras de jardín infantil respecto del rol de los niños y niñas dentro del proceso educativo. La atención a sus intereses, la participación, la consideración de sus opiniones y el juego como determinante en las experiencias de aprendizaje y como estrategia pedagógica, son claros referentes de cómo son concebidos los párvulos en este tipo de institución.

Por su parte, la ausencia de referencias al rol de los párvulos en las experiencias pedagógicas por parte de las educadoras de colegio, denotan el lugar que ocupan los niños y niñas dentro de los procesos educativos. Si bien mencionan la intención de desarrollar aprendizajes pertinentes y que los niños y niñas sean protagonistas, pareciera no concretarse, esto queda más claro en lo expresado por la educadora 4 al reconocer las limitaciones que tiene al momento de llevar a cabo su práctica pedagógica durante la jornada, argumentando falta de tiempo para el desarrollo de experiencias sociales y lúdicas.

6.2.Dimensión: Rol de la institución educativa

6.2.1. Sello o modelo formativo de la institución educativa

A continuación se reúnen las respuestas de las educadoras respecto al modelo o sello educativo del establecimiento y cómo éste influye en la práctica pedagógica de las educadoras. Se reunieron las citas de dos de las educadoras por la similitud en sus relatos.

Mira la verdad es que, en el colegio en el cual yo trabajo, hay dos cosas bastante

importantes, uno que es un colegio totalmente academicista, o sea apunta totalmente al resultado, que el niño y la niña adquirieran conocimientos para un fin educativo, pero más académico. Ya prepararse para la PSU, eh, en el SIMCE, porque esto mucho hablábamos que también que es la base o sea educación parvularia es la base para que después tengamos un buen puntaje en PSU, un puntaje en SIMCE en básica. Entonces por un lado era eso. También otra de las aristas importantes del colegio era el inglés, los niños desde play group. (Educatora 3, colegio)

A ver, lo que pasa es que acá en el colegio, es muy, tiene como muy marcada la parte académica, están muy escolarizados los pequeños, entonces el colegio trabaja como con un currículum dice como integral, pero en el fondo yo creo que es muy poco lo que tiene de eso, porque se basa mucho en el puntaje y en números que el colegio le entrega. (Educatora 4, colegio)

Por otra parte, existe concordancia en lo señalado por las educadoras de jardín infantil al referirse al tipo currículum que desarrollan y la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales. “Integra no se casa con un currículum específico, sino que es integral, ya... eh desde esa mirada tenemos lineamientos institucionales que seguir, pero cada jardín tiene también la posibilidad de crear su propio Proyecto Educativo Institucional”, (Educatora 1, jardín infantil), agregando además que “el jardín tiene el sello artístico, todos los jardines tienen diferentes sellos y esos se realizan a partir, surgen a raíz del levantamiento que uno realiza con las familias, la voz de los niños y las niñas, de la comunidad. Por su parte otra de las educadoras de jardín infantil, al referirse al Proyecto Educativo Institucional indica que éste lo elaboran “en conjunto con el personal, la familia, la comunidad externa y era en base a las características y necesidades que tenía esta comunidad y el entorno y tenía sello, visión, misión y el sello era un sello medioambientalista” (Educatora 5, jardín infantil), añadiendo además que

El currículum es un currículum integral, la JUNJI trabaja con este tipo de currículum, y lo que si da mucha libertad a los eh... a los jardines de igual incorporar eh... otro tipo de metodología que le permita desarrollar en plenitud,

el sello con los objetivos propuestos dentro del PEI, igual nos da la libertad, somos bastante autónomos en ese sentido.

Se identifican diferencias claras entre lo expresado por las educadoras respecto a la descripción que hacen del establecimiento educacional, por un lado, las educadoras consideran que lo que distingue al colegio es la tendencia hacia lo “académico” y el foco en los resultados de pruebas estandarizadas, argumentando incluso que la educación parvularia sería la “base” para la obtención de buenos resultados en dichas pruebas. Mientras que las educadoras de jardín infantil al referirse al mismo tema declaran desarrollar un “currículum integral” y contar con autonomía para elaboración de proyectos educacionales contextualizados en el que participa la comunidad educativa.

6.2.2. Presencia de prácticas de escolarización

En sus respuestas las educadoras en diversos momentos hacen referencia a distintas prácticas que forman parte de la educación escolar. A partir de sus dichos se identifican elementos como la organización y regulación del tiempo, evaluación escrita de aprendizajes, prioridad formativa y uso de textos escolares.

En relación a la regulación del tiempo escolar, las tres educadoras que se desempeñan en colegio, concuerdan en señalar, que la jornada se organiza en “asignaturas”, es así como comenta una de ellas, que los párvulos “tenían siete bloques de Inglés los cinco días de la semana [...] donde la Miss les hablaba toda la clase en inglés, eh y tenían dos bloques que era Ciencias y Artes en inglés, o sea, eran contenidos de la asignatura que mencioné”, (educadora 3, colegio), esto sumado a las “asignaturas” de matemática y lenguaje de acuerdo a la misma educadora. Otro antecedente de lo anterior es lo señalado por la educadora 4 (colegio), quien describe su experiencia respecto a las limitaciones con las que se enfrenta.

Los niños desde play group, bueno en este caso a pre kínder, eh... trabajan ellos por ejemplo bajo un horario que ellos tratan de implementar mucho lo que es el colegio desde primero básico, lo han tratado de implementar en la pre básica, entonces qué pasa, que los niños tienen que trabajar bajo un horario, bajo una signatura, te rigen el tiempo, entonces no te permite muchas veces, hacer como

cosas que uno generalmente hace así como que te salgan del momento, así como que queda muy poco tiempo para eso, dado que tienes que trabajar un sinfín de cosas que el colegio te pide, eh... muy escolarizando a los pequeños en este caso y los cuadernos, entonces no te da el tiempo para hacer cosas así como más lúdicas.

Las educadoras que se desempeñan en colegio declaran usar al menos tres textos escolares, utilizados también como referentes (o insumo) para la elaboración de las planificaciones pedagógicas. “En pre kínder se utilizaba los pequeños matemáticos y usábamos el de caligrafía [...] el de matemática eran los que te mencionaba y los de lenguaje eran textos institucionales ... después utilizábamos un libro de inglés que ese era comprado, educadora 3; otro aspecto que se identifica en esta dimensión es la realización de evaluaciones escritas de los aprendizajes aplicadas a los párvulos, ejemplo de esto es lo declarado por la educadora 4 quien señala realizar “dictados, con las vocales y las consonantes trabajadas”, agregando aplicar “pruebas a los niños, donde ellos tienen que marcar alternativas desde chiquititos”.

Con respecto a las educadoras de jardín infantil, si bien no mencionan aspectos relacionados con esta dimensión en sus propias prácticas, sí entregan su opinión respecto a lo que ellas estiman diferencia a los jardines de los colegios.

Es que muy distinto a los programas educativos escolares de los colegios o de los kínder o pre kínder en los colegios, porque tienen como una malla curricular que tiene que ser cumplida y que tiene que ser desarrollada en un tiempo determinado [...] en otros lados, ya ¡dicen hacemos los números ya!, listo, el que aprendió aprendió y el que aprendió más o menos aprendió más o menos pero ya pasaste el programa, pasaste los números, esperamos un mes, listo ya lo pasamos, mandemos tarea para la casa para que la familia refuerce, pero acá no poh, acá es distinto... uno cuando realiza un trabajo y uno se propone expectativas, de acuerdo al desarrollo evolutivo de los niños, de acuerdo a las características, de acuerdo a todo lo que tu recopilaste en tu diagnóstico, tú te pones ciertas metas, te las puedes poner, semestral o te las puedes colocar anual, pero el día a día, te va permitiendo si tú puedes ir avanzando o no.

Se observan de esta manera, diferencias importantes respecto a lo que expresan las educadoras de ambas instituciones, por un lado, la regulación y organización del tiempo parece responder a una idea de formación, que prioriza por ejemplo la “preparar a los párvulos para rendir pruebas estandarizadas. Mientras que en el discurso (o lo dicho por) de las educadoras de jardín infantil no surge esta idea, de hecho declaran alejarse de las prácticas de “escolarización”, como una marca diferenciadora entre el jardín infantil y el colegio.

6.2.3. Prioridad formativa de la institución educativa

La prioridad formativa responde a la existencia de aprendizajes a los que de acuerdo con las educadoras se da más protagonismo dentro del proceso formativo, esto es, núcleos de aprendizaje considerados en mayor número en las planificaciones pedagógicas, a partir de la apreciación de las propias educadoras.

Al igual que en otras dimensiones, se reconocen diferencias en cuanto a lo que las educadoras de colegio y jardín infantil priorizan al momento de organizar el aprendizaje y los criterios que lo determinan. De esta manera una de las educadoras de jardín señala que no existen aprendizajes a los que le de mayor prioridad, esta decisión la toma de acuerdo con las características generales de los párvulos y “a una entrevista con la familia, a antecedentes que uno va recopilando, y en base a eso uno selecciona los aprendizajes, pero son equitativos” (Educatora 5, jardín infantil). Agregando que

Tú tienes que pensar que los aprendizajes que uno selecciona son transversales, o sea tú no puedes dejar de lado, eh, uno y trabajar más otro, lo que sí, por ejemplo si de acuerdo al diagnóstico que tú realizaste te das cuenta que el grupo requiere mayor reforzamiento en ciertas áreas, o ciertos núcleos, tu potencias eh..., de otra manera o más esas áreas, pero en general se trabaja todo lo que sea necesario para un desarrollo integral del niño.

Por otra parte, la educadora 1 reconoce tratar “de potenciar, el lenguaje, o las matemáticas que es lo que te puede mandar quizás un sistema más macro no sé”, sin embargo, considera que “la formación social es el pilar, por lo menos lo que es la primera infancia,

el desarrollo emocional del niño, si el niño está bien va a poder aprender lo que quiera...que aprendan armonía, en convivencia bien tratante”, por lo tanto incluye en todas las planificaciones los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Con respecto a las educadoras de colegio, si bien mencionan la importancia del desarrollo personal y social, concuerdan en que lenguaje y pensamiento matemático es a lo que mayor énfasis se da. Aludiendo por ejemplo que “matemática y lenguaje son los pilares para que después los chicos puedan tener una buena educación general básica y media, creo yo [...] En el SIMCE se miden esas dos. (Educadora 2), por lo que de acuerdo a ella “es como fundamental tratar de darles una buena base en esas dos asignaturas o en esos dos objetivos. Asimismo, la Educadora 3 agrega que

Se le daba un énfasis mayor a lo que es el inglés, al proceso lecto escritor, en pre kínder y kínder, pre kínder era como, comenzar algo más escolarizado, pero kínder era prácticamente un primero básico, como iniciación al primero básico...se buscaba a pesar de que no es requisito, que la mayoría de los estudiantes saliera leyendo [...] copian de la pizarra, no obviamente grandes textos, pero sí ellos tienen esa capacidad. Y en matemática por ejemplo lo que es operaciones matemáticas lo que es comenzar con sumas y restas, bueno el desafío de pre kínder del 0 al 15.

Queda en evidencia por lo tanto, el estatus diferencial que se le asignan a ciertos aprendizajes por sobre otros, si bien las educadoras reconocen que es importante considerar el ámbito del desarrollo personal y social, la prioridad cae en contenidos y resultados evidenciables, asociados al lenguaje escrito, al pensamiento matemático y a la preparación para pruebas estandarizadas, determinando de esta manera, lo que se considera relevante que aprendan los párvulos. En cuanto al relato de las educadoras de jardín, aún cuando no se distinguen aprendizajes a los que se les otorgue mayor valor, si están presente criterios en los que se basa esta decisión, esto es la consideración de todos los núcleos del aprendizaje en forma equilibrada, la centralidad del niño y la niña, su bienestar y la formación integral.

6.3.Dimensión: Decisiones curriculares para el desarrollo de la formación integral

6.3.1. Criterios y referentes para la toma de decisiones curriculares

Se contemplan en esta categoría las decisiones llevadas a cabo por las educadoras de párvulos para la elaboración de las planificaciones pedagógicas, es decir, los elementos o criterios que considera para dicha tarea y los referentes curriculares.

En esta dimensión, todas las educadoras coinciden en indicar que para el desarrollo de las planificaciones es importante conocer al grupo de niños y niñas, sus características, necesidades y aprendizajes previos a partir de evaluaciones diagnósticas. Asimismo, todas las educadoras declaran utilizar como referentes para la planificación, las Bases Curriculares de Educación Parvularia, además de referentes institucionales, Proyecto Educativo en el caso de JUNJI y Fundación Integra y textos escolares en los establecimientos escolares.

Pese a lo anterior, se reconocen diferencias entre las educadoras respecto a aspectos adicionales y que consideran importantes de incluir al momento de llevar a cabo las planificaciones pedagógicas. Por una parte, la educadora 2 (colegio) señala planificar “más que nada la parte académica, la parte pedagógica, eso es lo que me piden a mí”, agregando que evaluar a los niños y niñas le permite, “ir midiendo cómo van sus aprendizajes, evaluar sus aprendizajes para así ir incorporando nuevas técnicas, nuevas prácticas [...] hacer más objetivos, con los chiquillos y poder lograr los objetivos que uno se trazó, entonces por eso es importante la evaluación. Otra de las educadoras de colegio añade que elaboran las planificaciones de la semana en equipo, “entonces ahí, todas aportábamos, ya teníamos que trabajar X contenido, oh! a mí me parece que podríamos hacer esto, y esto bueno lo escribíamos” Educadora 3 (colegio). En relación a los referentes, para la planificación, la educadora 3 menciona que:

Mira utilizamos las BCEP, pero más que nada las cartas Gantt, [...] en pre kínder se utilizaba los pequeños matemáticos y usábamos el de caligrafía, ya, utilizábamos bueno caligrafía era pre escritura en pre kínder, el de matemática y el de lenguaje, el de matemática eran los que te mencionaba y los de lenguaje eran textos institucionales, que eso los hacían las directoras de estudio de los colegios y después se iban a todos los colegios y después utilizábamos un libro de inglés que ese era comprado.

Por otro lado, las educadoras de jardín consideran como insumos para la elaboración de las planificaciones las BSEP (2018) y aspectos como “las sugerencias de la familia, también las sugerencias de los niños y las niñas, como que todo eso al servicio de la planificación [...] todas las planificaciones que nosotras hacemos o las que yo hago tienen el juego presente” (Educatora 1, jardín infantil), enfatizando que la participación y el interés de los niños y niñas es clave. Asimismo, la educadora 5 (jardín infantil) señala contar con una bitácora de observaciones útiles para evaluar “las planificaciones, las experiencias que uno ha realizado, cómo resultaron, cómo estuvo el ambiente, el espacio, los recursos, la disponibilidad de los niños, cómo fue el interés de los niños [...] cuáles fueron las dificultades que se presentaron”, todo lo que utiliza para futuras planificaciones.

Un aspecto importante de rescatar es el valor y el sentido que la educadora 5 (jardín infantil) declara al referirse a la importancia de elaborar las experiencias de aprendizaje.

Claro, lo que pasa es que las decisiones que uno toma, para poder desarrollar de forma integral todos los aprendizajes o la experiencia de los niños, ver cómo va desarrollándose en sí el grupo día a día, los saberes de la familia también son muy importantes, las entrevistas personales que uno realiza con ellas, las entrevistas formales e informales que uno hace con los niños y niñas, también son importantes, el poder visualizar ciertas conductas, ciertas actitudes en los niños, te permite también el orientar tu trabajo pedagógico, porque no es mecánico, o sea no es que tú no sé poh, tengas un panorama de aprendizaje y tú tenís que pasar, este tipo de no sé poh, programa educativo y tenís que pasarlo sí o sí, no es así, no es así, nuestro trabajo es más flexible, es más centrado en la necesidad e intereses que tienen los niños.

A partir de lo declarado por todas las educadoras, se reconocen puntos en común que determinan las decisiones de éstas al momento de planificar las experiencias de aprendizaje, atendiendo por ejemplo a las características y necesidades de los párvulos, así como sus aprendizajes previos. Otro aspecto en común es la utilización de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) como principal referente curricular, aunque

no como el único dado que, cada establecimiento adicionalmente utiliza algún referente institucional o textos escolares proporcionando otros elementos a la planificación.

Otras diferencias detectadas entre las educadoras de jardín y de colegio a partir de lo que ellas mencionan, es la participación de los niños y niñas, para considerar sus intereses y opiniones, las sugerencias de las familias, los insumos recogidos a partir de la implementación de planificaciones anteriores y la presencia del juego como estrategia pedagógica, todo lo que de acuerdo con las educadoras, estaría centrado en los párvulos, en su bienestar, sus intereses y necesidades, aspectos que las educadoras de colegio no mencionan y que sin duda son determinantes en el resultado de dicho documento

Es importante señalar lo que la educadora 2 (colegio) indica con respecto a la importancia de las evaluaciones, contemplando ésta como un recurso que le permite “medir” los aprendizajes de los niños y niñas con el propósito de incorporar nuevos “objetivos” en las planificaciones pedagógicas, recordando que esta misma educadora menciona solo planificar la “parte académica”.

6.3.2. Oportunidades y limitaciones del proceso decisional

En esta categoría emergente, se constatan diversos momentos en que las educadoras de párvulos aluden a aspectos vinculados a la autonomía con la que cuentan para el desarrollo de su labor educativa.

La educadora 1 (jardín infantil) al referirse a las metodologías desarrolladas en el jardín infantil indica que éstas “están al servicio de los trabajos que nosotras vayamos a realizar con los niños y las niñas, son flexibles, siempre basándose en el juego, en el bienestar emocional [...] ser flexible ante todo, entonces desde ahí podemos también, eh... innovar. Señalando que para lo anterior siempre se deben considerar los principios pedagógicos emanados de las Bases Curriculares.

La misma educadora relata que durante la implementación de las experiencias de aprendizaje, lo fundamental es el bienestar de los párvulos, por lo que siempre está atenta a las variables que puedan presentarse durante esta instancia, “yo puedo tener destinado quizás a realizar, cierta actividad el día de hoy, pero a lo mejor no sé poh, no quieren

hacerla eh, no se cuenta con el personal, estoy inventando porque existen ene variables”, agregando que abre espacios en donde “primen la experiencia auto determinada, como que el niño escoja o decida en su propio como juego y espacio”.

Algo similar narra la educadora 5 (jardín infantil) , al describir cómo desarrolla las planificaciones contemplando que “tiene que quedar súper claro que todas las planificaciones que uno realiza en transición o en cualquier otro nivel son flexibles no son rígidas, pueden tener cambios”, esto a propósito de lo que pueda ocurrir durante la implementación

Depende mucho de la disponibilidad, de la atención, de cómo están ellos, porque todo lo que uno realiza, todo lo que uno puede tener planificado o puede tener estructurado, puede no hacerse, porque el grupo o el niño o el mini grupo no está en condiciones para poder desarrollar, o poder hacer lo que tenías pensado, entonces tú tienes que siempre, fijarte cómo está el grupo, en qué condiciones está, si está atento, si está demasiado disperso, cambiar, hacer otra cosa. (educadora 5, jardín infantil)

Otro aspecto que destacan las educadoras es la autonomía y flexibilidad con la que cuentan como institución educativa para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, aclarando siempre guiarse por los lineamientos curriculares institucionales y nacionales. Este documento es fruto del trabajo en comunidad donde participan las familias, los párvulos y el equipo pedagógico, en el que entre otras cosas se decide cuál es el sello que caracteriza a cada jardín infantil.

A partir de lo planteado por las educadoras de colegio, no se evidencian prácticas claras de autonomía como es el caso de las educadoras de jardín infantil, incluso se identifica como se tensiona la flexibilidad y la autonomía de éstas, algo que se constataba en lo planteado por la educadora 4 (colegio), quien señala desarrollar su labor educativa “bajo un horario, bajo una signatura, te rigen el tiempo”, lo que le impide atender o dar espacio a situaciones espontáneas y al juego, “dado que tienes que trabajar un sinfín de cosas que el colegio te pide”.

De esta manera, es posible concluir que existen diferencias claras entre ambos tipos de institución educativa respecto a la autonomía con la que cuentan las educadoras, lo anterior se evidencia por ejemplo en la flexibilidad para organizar e implementar las situaciones de aprendizaje, la consideración de los párvulos como centros del proceso educativo, atendiendo no solo a sus necesidades, sino también a sus intereses, ritmos de aprendizaje y la elaboración de proyectos educativos contextualizados.

6.3.3. Estrategias para el desarrollo de la formación integral

Dada la relevancia de esta categoría para la comprensión del fenómeno, se incluyeron extractos de las cinco entrevistas con el objetivo de mostrar, cómo son las decisiones curriculares tomadas que, de acuerdo con las educadoras, propician la formación integral en los párvulos.

Desde el punto de vista de la educadora 1 (jardín infantil), la formación integral es “el pilar fundamental siento yo, no sé como que trabaja en sí con todo, con el niño y su entorno, con su familia, con todo lo que el viene, entonces como que esta súper ligado” agregando como ejemplo que, para desarrollar la formación integral, “siempre, si yo voy a trabajar lenguaje, matemática, no sé eh, lenguaje artístico, eh expresivo, lo tengo que cruzar con cualquiera de los transversales. Para la educadora es también importante favorecer esto, no solo durante las experiencias de aprendizaje variables, sino también en los momentos estables de la jornada como la alimentación, “intencionar quizás un aprendizaje más social o un desayuno más colectivo, donde los niños puedan estimular el compartir con otros y el lenguaje [...] dándoles el espacio que si ellos quieren hacer otra cosa lo hagan, si quieren jugar”.

De acuerdo a la apreciación de la educadora 2 (colegio), para favorecer la formación integral va “tratando de abarcar varios ámbitos, eh... o sea, no solo darle un espacio a un ámbito, sino que tratar de integrarlos todos, eh a través no sé poh de la misma planificación”, dando prioridad a aspectos como la autonomía, identidad y convivencia. Lo anterior lo ejemplifica señalando que integra el núcleo de Lenguaje Verbal con Exploración del Entorno Natural en la unidad de los animales, “ellos tienen que hablar sobre el animalito que responde, hay una parte de autonomía también, el hecho de pararse

delante del curso, el niño ya está siendo autónomo y capaz de llevar y poder llevar la disertación”. De igual manera señala que la autonomía es algo importante de fortalecer, “lo que implica el saludo, identificar sus prendas, la parte de higiene, la parte de colación, la parte de hábitos más como de casa”.

La educadora 3 (colegio), indica que es importante considerar los Objetivos de Aprendizaje Transversales en el diseño de experiencias de aprendizaje, sin embargo reconoce no incluirlos siempre argumentando que “a veces nos complica siendo sincera [...] ahí se plasman objetivos que quizás tú nunca vas a trabajar en una planificación de forma independiente”. Dando como ejemplo de experiencia de aprendizaje lo siguiente.

La escritura de su nombre, tú nunca, ósea personalmente quizás no voy a hacer una actividad, porque tampoco da para una actividad completa, motivadora en que el estudiante escriba su nombre, entonces sin embargo si lo utilizas como OAT, eh puede ser que el estudiante escriba su nombre, no se está evaluando y eso va a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, el OAT porque sin menospreciar el OAT o la habilidad a desarrollar eso enfoca netamente a un contenido específico. Entonces ahí dejamos un poquitito de lado lo integral lo que nos brinda el OAT.

La educadora 4 (colegio) manifiesta la relevancia que tiene la formación integral durante la primera infancia, sin embargo, reconoce enfrentar dificultades para desarrollarla en experiencias de aprendizaje argumentando que “tratamos en lo posible de hacer, como una unión entre uno y otro, como por ejemplo, tenemos que trabajar... los pueblos originarios entonces dentro de eso tratamos como de involucrar otros ámbitos también”. Agrega que el principal obstáculo al que se enfrenta es la falta de tiempo.

En cuanto al tiempo que tienen ellos como digamos como de convivencia o como relaciones o como de habilidades sociales, en esa parte cada vez el tiempo se acorta más, entonces como que se deja muy de lado y tenemos a los pequeños toda la mañana haciendo actividades que requieren mucho de su concentración y poco tiempo para que puedan convivir con el resto [...] lo que pasa es que como el colegio tiene ya una ya como una línea digamos a seguir de acuerdo a lo que ellos quieren en la pre básica, entonces es como difícil que los Objetivos Transversales

se toman bien poco en cuenta digamos, entonces se basan más en lo específico que en lo transversal. (Educatora 4, colegio)

Finalmente, la educadora 5 (jardín infantil), al referirse a la formación integral enfatiza en su importancia, señalando que en el aula, los procesos de aprendizaje no se centran solo en un aspecto del desarrollo de los párvulos, sino que, “trabaja muchos y varios a la vez, y eso permite un desarrollo completo en el niño, involucra a la familia que es muy importante en este proceso”, apelando a la integralidad de los aprendizajes

Tú no puedes por ejemplo hacer una experiencia sin eh... dejar de lado otra, o sea si vas a hacer una experiencia no sé poh, de matemáticas, no puedes dejar de lado, lenguaje, o no puedes dejar de lado, convivencia o autonomía, todas van ligadas unas con otras, entonces al final tú vas trabajando un conjunto de elementos que te permite eh... un aprendizaje integral. [...] Siempre tienen que estar presente eh, el ámbito de formación personal, siempre, ya porque esa es transversal, ese ámbito es transversal entonces se cruza en todos lados, lo que vayas a realizar vas a trabajar autonomía, vas a trabajar identidad, convivencia y los otros ámbitos... se van trabajando en forma equilibrada, lo que tiene que tener la planificación que tiene que ser eh... equilibrada y tiene que tener como súper claro el foco, qué es lo que tú pretendes con esa planificación.

A partir de lo que todas las educadoras plantean, queda en evidencia la importancia que éstas le atribuyen a la formación integral, así como la intencionalidad de propiciarla, sin embargo, se distinguen diferencias en las estrategias que las educadoras desarrollan para intencionarla. Por un lado, las educadoras de jardín resaltan la intencionalidad educativa presente en todas las instancias de la jornada aludiendo a la importancia de desarrollar y potenciar todos los ámbitos del aprendizaje, de la misma manera contemplan la transversalidad de los OAT y la consideración de todos los núcleos del aprendizaje de forma equilibrada en las experiencias educativas.

Por otro lado, las educadoras de colegio, consideran que a partir de la incorporación de los OAT en las experiencias de aprendizaje intencionarían la formación integral, sin embargo, las mismas educadoras señalan las dificultades para incorporarlos dada las prioridades formativas de los colegios, de igual manera se aprecia que una de las

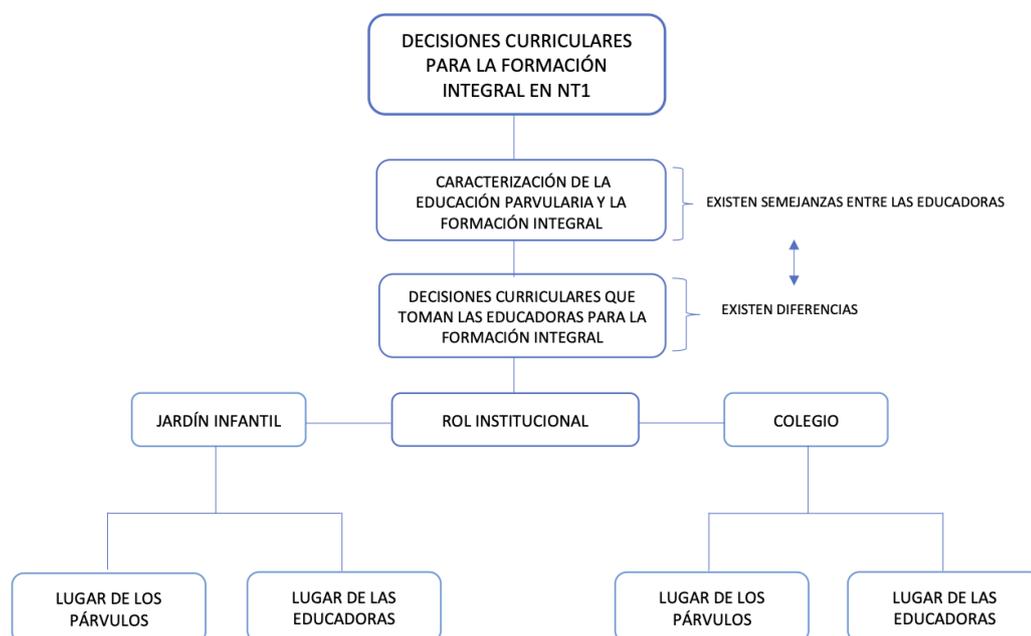
educadoras, si bien señala incorporar los OAT, el foco estaría en la autonomía comprendida como el manejo personal dentro de la sala de clases y la capacidad de llevar a cabo una disertación. Lo anterior conduce a plantear la interrogante respecto a la interpretación que las educadoras hacen de las BCEP, dado que, si bien todas señalan utilizarla como referente, las estrategias para favorecer la formación integral serían distintas dependiendo del tipo de institución educativa.

VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

A partir de las preguntas y objetivos planteados en este proyecto de investigación, que consideran la comprensión de las decisiones curriculares que toman cinco educadoras de párvulos de NT1 en distintos tipos de institución educativa -tres que se desempeñan en colegio y dos en jardín infantil- para el desarrollo la formación integral, se presentan las siguientes conclusiones, que apuntan al sentido atribuido a la Educación Parvularia y la formación integral por parte de las educadoras; las decisiones de curriculares que toman para el desarrollo de la formación integral; el hallazgo de prácticas de escolarización propias del sistema escolar y el lugar de las educadoras y los párvulos dado el rol institucional de los colegios y jardines de la muestra. En la figura 8 se muestra un esquema de las principales conclusiones.

Figura 8

Conclusiones



7.1.Relación entre el discurso sobre la Educación Parvularia y las decisiones curriculares que toman.

7.1.1. Sentido de la educación parvularia: entre asistencialismo, escolarización y formación integral

Los resultados muestran que si bien a nivel discursivo todas las educadoras coincidían en identificar la dimensión afectiva, la presencia de experiencias lúdicas y el protagonismo de los párvulos como propios del nivel educativo, existen aspectos adicionales de la puesta en práctica, que distanciarían a las educadoras de jardín de las de colegio.

En primer lugar, para dos de las educadoras de colegio, la Educación Parvularia se distinguiría por un sentido asistencial derivado de una supuesta necesidad e incluso dependencia hacia los adultos asociada a la edad de los párvulos, esto queda reflejado en declaraciones como “tú estás ahí para acogerlos, para brindarle apoyo” agregando que la educación parvularia “más que pedagógica, también tiene una parte, digamos asistencial”. Conforme con Vergara (2013) este aspecto puede tener relación con la representación social que vincula a la educación inicial con el afecto, la crianza, y el cuidado asistencial, que las educadoras tenderían a reproducir.

De esta manera, el sentido asistencial podría permear las prácticas de las educadoras, en una etapa decisiva en la vida del ser humano, en la que de acuerdo con Gutiérrez y Ruiz (2018) se sientan las bases para el desarrollo integral de las personas. “La educación infantil es una etapa eminentemente educativa y por tanto destinada a hacer posibles progresos personales que no se obtendrían si la escuela no existiera” (Zabalza, 2009, p. 42), el autor agrega además que los profesionales de la educación infantil “no son padres ni madres sustitutas para atender a los niños [...], son profesionales que saben hacer las cosas propias de su educación: profesión vinculada a potenciar, reforzar y multiplicar el desarrollo equilibrado de cada niño/a”. (p. 42).

Otro de los aspectos que se evidencian, es que si bien las educadoras de colegio tienen una noción del sentido de la educación parvularia, ésta no estaría expresándose en sus decisiones curriculares. Los hallazgos coinciden con la reciente investigación de Pardo Opazo y Rupin, (2021), que muestra que las educadoras de colegio adoptarían y

desarrollarían “contenidos y métodos pedagógicos tradicionales en el sistema escolar” (p. 145), lo que podría indicar una falta de apropiación del sentido que caracteriza a la educación parvularia al estar inserta en un contexto escolar. En este sentido, Robinson, Tejada y Blanch (2018) indican que, esta pérdida de sentido se manifiesta en algunas realidades educativas, al “focalizar la mirada de mejora de la calidad educativa en base a resultados y no a procesos de aprendizaje, lo que hace perder el sentido y el significado de educar, produciendo una dicotomía entre lo establecido y lo exigido” (p. 106).

La búsqueda de la calidad asociada a resultados en pruebas estandarizadas, conlleva a “escolarizar lo más temprano posible e introducir a los infantes a la enseñanza formal de lectoescritura y matemáticas” (Grau et al. 2018, p. 5). Pardo y Opazo (2019) señalan que las evidencias han demostrado que las prácticas de escolarización han hallado rechazo entre las (os) educadoras (es) de párvulos por quebrantar su identidad profesional, algo que se observa en una de las educadoras entrevistadas al reconocer que dichas prácticas le impedirían desarrollar experiencias pedagógicas significativas y pertinentes al contexto dada la falta de autonomía y las exigencias impuestas por el establecimiento en donde se desempeña.

Al situarnos en lo mencionado por las educadoras entrevistadas -de jardín infantil-, se aprecia una congruencia entre el sentido que le atribuyen a la educación parvularia y la puesta en práctica. Se constata por ejemplo, que la relevancia de la dimensión afectiva se expresaría en la importancia y potenciación que las educadoras atribuyen al ámbito del desarrollo personal y social, expresada en la consideración “del sentir del niño [...] y en un trato cálido de bienestar”. De igual manera, a lo largo de la entrevista las educadoras manifiestan que el centro del proceso educativo son los niños y niñas, protagonismo que se expresa en la consideración de sus opiniones e intereses, el respeto a sus ritmos de aprendizaje y la relevancia del juego, procurando el bienestar y desarrollo integral de los niños.

Las diferencias observadas muestran que a pesar de que todas las educadoras identifican aspectos distintivos propios de la Educación Parvularia, la puesta en práctica revela un distanciamiento entre las educadoras de jardín infantil y las de colegio dado el rol institucional. Por un lado, la implementación llevada a cabo por las educadoras de jardín

pareciera estar alineada con los principios pedagógicos emanados del documento curricular promoviendo el bienestar y desarrollo pleno de los párvulos.

Por otro lado, el quehacer de las educadoras de colegio, estaría definido por el carácter asistencial y la presencia de prácticas propias de la organización escolar, que tendrían como propósito aprestar a los niños y niñas para la enseñanza básica, "esto socava radicalmente el enfoque holístico de la primera educación [...] destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia" (Paralta , 2012, p. 70), así como la identidad profesional de las Educadoras.

7.1.2. Lugar de las educadoras en las decisiones curriculares

A partir del análisis del relato de las educadoras de párvulos, siguiendo a Gimeno Sacristán (2011) respecto del rol que desempeñan en el proceso decisional, como mediadoras decisivas entre el currículum prescrito y el aprendizaje se derivan diferencias dependiendo del tipo de institución educativa en el que desempeñan su labor educativa. Cabe señalar que si bien todas las educadoras coinciden en estimar aspectos como las características de los párvulos, la consideración de aprendizajes previos, y la utilización de las BCEP (2018) como referente, para el diseño de las experiencias de aprendizaje, existen diferencias a partir de elementos adicionales que parecieran determinar cómo se configuran sus decisiones para el desarrollo de aprendizajes en los párvulos.

Siguiendo las ideas de Grundy (1998), se identifica en primer lugar que las decisiones tomadas por las educadoras de colegio, -a partir de lo declarado por ellas- se situarían más bien desde una racionalidad técnica en tanto la concreción del currículum prescrito se limita a la idea de eficacia. Se toman decisiones ajustadas y ordenadas, acciones que se sintetizan en los fines que se desean alcanzar, seleccionando las experiencias de aprendizaje y evaluando lo conseguido (Gimeno Sacristán, 2010), sin la consideración de aspectos claves del contexto. Se observa por ejemplo que las decisiones estarían relacionadas con una prioridad formativa -mediadas por las decisiones de la institución educativa- que guiaría el diseño de las experiencias de aprendizaje con el propósito de aprestar a los párvulos para la enseñanza básica.

Se revela por lo tanto, que el rol de las educadoras en el proceso decisional es limitado, considerando que “tienen un margen para tomar decisiones dentro de su aula y de la escuela, pero actúan e interactúan en una institución relativamente homogénea y rutinaria, regulada y supervisada (Gvirt, Palamidessi, 2011, p. 180). Este ordenamiento se advierte en el relato de una de ellas quien señala desarrollar su labor educativa bajo un horario, bajo una asignatura y tiempos limitados, que le impide atender o dar espacio a situaciones espontáneas y al juego, Lo anterior evidencia que los PEI jugarían un rol decisivo en las decisiones llevadas a cabo por las educadoras para el diseño de las experiencias de aprendizaje.

En este caso, pareciera que la toma de decisiones curriculares de las educadoras se caracteriza por hacerse cargo de una lectura que les viene dada por la institución, no en base criterios pedagógicos aportados por ellas mismas. Esto nos abre la pregunta sobre cómo se expresa su rol profesional, pues pareciera alejarse de este, donde “la educadora va perdiendo su autonomía al ejercer prácticas pedagógicas de carácter funcional lo que se aleja del real sentido de la educación parvularia” (Pardo y Woodrow, 2014 en Robinson, Tejada y Blanch, 2018, p, 126.).

Este espacio decisional reducido, en el que las decisiones parecen teñidas de códigos institucionales propios de un contexto escolar que prioriza e incorpora aspectos académicos por sobre la formación integral, se tensiona el rol que se espera cumplan las educadoras desde los lineamientos propios de la política pública del nivel educativo como las Bases Curriculares (2018) y que se reitera en el Marco para la Buena Enseñanza (2019) que se expresa lo siguiente.

Ejercer su rol profesional significa, por tanto, valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable (a través de un código ético específico) la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático. Asimismo, requiere disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor (P. 29).

En el caso de las educadoras de jardín infantil, las decisiones curriculares se acercan a una interpretación del currículum basada en la práctica y que dialoga con lo que acontece en el aula (Stenhouse,1984). Manifiestan contar con mayor autonomía lo que les permite “prestar atención al vínculo entre el contexto local, sus actores, y las prescripciones curriculares de carácter nacional” (Espinoza, Riquelme y Salas, 2017, p. 3), permitiéndoles tomar decisiones pertinentes y contextualizadas.

Se distingue una “lectura compleja del currículum [...] en el sentido de comprender la aproximación al texto curricular como un diálogo situado” (Espinoza, Riquelme y Salas, 2017, p. 6). Esto incluye aspectos emanados del Proyecto Educativo Institucional, -elaborado en conjunto con las familias, párvulos y equipos pedagógicos- ; opiniones, intereses y necesidades de los párvulos considerados protagonistas del proceso educativo; apreciaciones de las familias; la atención equilibrada de todos los núcleos de aprendizaje considerando la transversalidad del ámbito de desarrollo personal y social; la consideración del juego como principal estrategia pedagógica, los principios pedagógicos y la utilización de referentes institucionales.

Otro aspecto que orienta las decisiones curriculares de acuerdo con las educadoras es la flexibilidad y adecuación de las planificaciones ante situaciones emergentes durante la implementación y la consideración de los principios de educación parvularia emanados la política curricular que tienen como propósito el bienestar, el protagonismo y desarrollo integral de los niños y niñas.

Finalmente, uno de los aspectos que influirían en las decisiones llevadas a cabo por las educadoras, sería el rol de los Proyectos Educativos Institucionales puesto que la Contextualización Curricular implicaría un proceso de análisis y resignificación en que los sentidos y propósitos formativos locales e institucionales, juegan un rol clave (Meza, Pascual y Pinto, 2004 en Espinoza, Riquelme y Salas, 2017). Este aspecto resulta especialmente revelador, considerando que dicho documento en ambos jardines infantiles es fruto de la colaboración y participación de los párvulos, las familias, los equipos

pedagógicos y la comunidad en general, proyecto que recoge las singularidades de cada establecimiento. Aspecto que no es mencionado por las educadoras de colegio.

Considerando lo descrito por las educadoras, respecto las decisiones curriculares que buscan dar pertinencia y relevancia al currículum nacional, en diálogo con el contexto, se identifica la existencia de dos tipos de prácticas que podrían ser determinantes en el desarrollo de la formación integral. Por un lado, se advierte que en el entorno de los jardines infantiles, existe una lectura más alineada del currículum, que reconoce su especificidad y en base a ésta se toman decisiones contextualizadas, un diálogo coherente con la prescripción curricular, que favorecería la formación integral. Se aprecia además que las educadoras poseen un rol clave, son consideradas “actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico...mediando pedagógicamente entre todos ellos” (BCEP, 2018, p. 28).

Por otro lado, las decisiones curriculares, en los establecimientos escolares, parecían ser tomadas principalmente desde el nivel Meso y bajadas a nivel Micro, la educadora implementa mediante su habilidad “para producir el aprendizaje buscado en el alumno” (Grundy, 1998, p. 45), poniendo en duda su rol profesional en la toma de decisiones curriculares al estar inserta en un ambiente escolar que delimita su quehacer, poniendo trabas a la flexibilidad y autonomía para realizar una contextualización curricular relevante y pertinente, favorecedora de la formación integral.

Dentro de este marco, en que existen aspectos que limitan la autonomía decisional, Gvirt, Palamidessi (2011), señalan que las educadoras tienen el deber profesional respecto del qué y cómo enseñar agregando que “La tarea reflexiva del docente es necesaria y posible. Siempre se puede -dentro de un marco de restricciones razonables- realizar una tarea docente bien hecha, honesta y seria” (p. 180).

A partir de lo descrito por las educadoras en las entrevistas, se observan los siguientes puntos relevantes a considerar. Desde el nivel Meso, cuando la Educación Parvularia se desarrolla en un colegio, pareciera relevante equilibrar los requerimientos institucionales con los lineamientos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia y los Estándares Indicativos de Desempeño (2020), considerando los principios de ésta y el rol relevante que tienen las educadoras como mediadoras del Currículum. Pareciera clave asimismo atender desde el nivel Macro orientaciones más claras de implementación, en especial en los casos en que los niveles de jardín infantil se encuentran insertos en contextos escolares.

7.2. Rol del centro educativo

7.2.1. Escolarización de la Educación Parvularia

El análisis de la información permitió establecer que existen prácticas de escolarización llevadas a cabo por las educadoras de colegio en función de cumplir con los requerimientos de los establecimientos donde desempeñan su labor educativa. La escolarización supone la incorporación de metodologías propias del sistema escolar, poniendo “énfasis en la lectura, la escritura y las matemáticas, en desmedro de la promoción de habilidades socioemocionales, artísticas y motoras de los niños” (Moss 2012, OECD, 2006 en Pardo, Opazo y Rupin, 202, p. 145).

El sello o modelo formativo es el primer aspecto revelador de la intención formativa de los establecimientos, las educadoras señalan de manera explícita que la orientación del colegio es principalmente “academicista” y que el foco estaría en la “preparación” de los párvulos para cursar los primeros niveles de Educación Básica, así como para rendir pruebas estandarizadas. De esta manera, de acuerdo con las educadoras existe una prioridad por aquellos aprendizajes asociados al pensamiento matemático, y al lenguaje oral y escrito asociados a resultados evidenciables a través de evaluaciones. Sin embargo, existe evidencia que llevar a cabo este tipo de prácticas durante la Educación Parvularia no traería beneficios a largo plazo. (Sharp, 2002 en Grau et al. 2018).

La organización del tiempo escolar apreciada en los tres casos -en que el nivel NT1 se encuentra inserto en un contexto de colegio- presentan características propias de la estructura escolar de educación básica y media se observa por ejemplo la distribución de la jornada en horarios y asignaturas estables, “que regulan el tiempo escolar, un ordenamiento respecto de qué se enseña y que se aprende así como los tiempos en que esto se lleva a cabo” (Gimeno Sacristán, p. 24), alejándose de cómo se espera se organice la jornada en educación parvularia.

El ordenamiento de la práctica educativa traduce los ámbitos y núcleos de aprendizaje en asignaturas, jerarquizando y dando prioridad a aquellas que tienen como finalidad aprendizajes evidenciables, asociados a las matemáticas y al lenguaje dado que, de acuerdo con las educadoras de colegio, serían decisivas en la enseñanza básica y media y en la obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas. Lo anterior conduce a estimar que el énfasis en los contenidos evaluados en dichas pruebas llevaría a un estrechamiento curricular y una pedagogía mecanicista (Bellei, 2020), distante de la organización curricular de Educación Parvularia que contempla la integralidad del aprendizaje.

Llama la atención, que solo una de las tres educadoras señale estar en desacuerdo con estas prácticas, acusa que la rigidez y limitación del tiempo impuesto por el colegio, impide o acota instancias de juego “cuyo marco se reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno” (BCEP, 2018, p. 26). De igual manera señala que la rigidez de los horarios no da espacio a la flexibilidad y adaptabilidad a diversas instancias que se puedan ir presentando durante la jornada.

Otras prácticas de escolarización que se aprecian son la utilización de al menos tres textos escolares, cuadernos de apresto, realización de dictados, evaluaciones escritas, disertaciones, el aprendizaje de los números del 0 al 15 que incluye la representación gráfica de éstos, operaciones básicas, aprendizajes de vocales y consonantes de forma oral y escrita. Este tipo de prácticas, de acuerdo con María Victoria Peralta (2012) “tiene muchas posibles causas, que van desde las normativas oficiales equívocas que se

entregan, hasta los fracasos que en general tiene la educación primaria” (p. 68), de esta manera, según la autora se va instalando la creencia de que en la medida que se practiquen más estos ejercicios de lectura, escritura y matemática, obtendrán mejores resultados en la Enseñanza Básica.

Si bien existen periodos en que los niños y niñas de nivel transición son más sensibles y tienen la capacidad de “avanzar en el desarrollo de la conciencia fonológica, comenzando a asociar fonemas con sus respectivos grafemas” (MBE_EP, 2019, p. 30), así como la adquisición del razonamiento lógico matemático que les permite solucionar problemas, cuantificar, descubrir, establecer relaciones entre aspectos (BCEP, 2018), las sugerencias de experiencias para el aprendizaje de estos núcleos por parte del documento curricular, son variadas y contemplan el protagonismo de los párvulos en la construcción de sus aprendizajes a través del juego, la exploración, creación y el descubrimiento, distante de las prácticas llevadas a cabo en los colegios, en donde pareciera que los párvulos “son reactores, no actores en la situación de aprendizaje” (Grundy, 1998, p. 53). Es decir, no es que los párvulos no deban adquirir estos aprendizajes, sino que las metodologías no son las adecuadas.

Cabe señalar, que aunque las educadoras de jardín infantil entrevistadas no mencionan llevar a cabo ninguna de estas prácticas, sí comparten su preocupación respecto a lo que ocurre en los colegios, haciendo hincapié en el distanciamiento que existe entre ambos tipos de institución educativa.

De esta manera se observa que la educación parvularia en estos establecimientos se transforma en una especie de apresto para la educación básica, una articulación malentendida que se tensiona con los fines y principios de este nivel educativo, cuya educación “instrumentalista y restrictiva, lesiona el ser de un niño pequeño, lúdico y curioso, produce un temprano aburrimiento hacia el sistema escolarizado y lesiona la curiosidad y alegría del aprender en todo momento (Peralta, 2012, p. 70), priorizando solo un ámbito del desarrollo en desmedro de la formación integral.

En síntesis, los hallazgos muestran que en los contextos institucionales donde se desempeñan algunas de las educadoras entrevistadas existe una lectura distorsionada o parcial de la prescripción curricular, que desconoce la riqueza y complejidad del documento curricular de Educación Parvularia, “concebido como un referente para la organización integral de una trayectoria formativa de calidad, respetuosa de las características, intereses, fortalezas y necesidades de las niñas y los niños, de modo que potencien el desarrollo y el aprendizaje en esta etapa decisiva” (BCEP, 2018, p. 10).

De igual manera, la trayectoria formativa adquirida durante la Educación Parvularia, tiene como propósito que los párvulos tengan una articulación adecuada hacia la Educación Básica, momento en que será pertinente formalizar aprendizajes asociados a la lectura, la escritura y el pensamiento matemático, en base a aprendizajes previos adquiridos desde metodologías pertinentes y principios pedagógicos de este nivel educativo.

7.2.2. Decisiones curriculares

La estructura curricular de las BCEP (2018) sustentada en las distintas dimensiones del desarrollo de los niños y niñas expresadas en ámbitos de experiencias para el aprendizaje, se organiza desde el principio de integralidad en la que los párvulos construyen sus aprendizajes, con el propósito de favorecer la formación integral. Dicha integralidad se refleja en la consideración equilibrada de los núcleos de aprendizaje, además de la transversalidad del ámbito del Desarrollo Personal y Social en el diseño de las experiencias de aprendizaje, expresado en los OAT (Objetivos de Aprendizaje Transversales).

A nivel discursivo, todas las educadoras entrevistadas definen la formación integral de manera similar, reconocen el valor de ésta durante la educación parvularia y señalan que trasciende a lo “académico”, sin embargo, las diferencias se establecen a nivel de diseño e implementación de las experiencias de aprendizaje.

Lo primero que se identifica es que si bien, las educadoras de colegio manifiestan tener la intención de propiciar oportunidades para favorecer la formación integral, la realidad institucional que regula el tiempo y prioriza ciertos aspectos de la formación, limita el quehacer de las educadoras. Señalan que en la medida que pueden, incorporan los

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en las planificaciones pedagógicas, sin embargo esta tarea no siempre se lleva a cabo dada la falta de tiempo o la dificultad de diseñar planificaciones que solo contemplen este ámbito.

Se advierte también, el vínculo que las educadoras establecen entre la formación integral y los OAT, consideran que incorporarlos en las planificaciones favorecería la formación integral, no obstante, se identifica una lectura distorsionada y superficial del documento curricular, dado que, si bien el carácter transversal del ámbito del Desarrollo Personal y Social enriquece las experiencias de aprendizaje, la integralidad se entiende como la consideración equilibrada de todos los núcleos en las experiencias de aprendizaje que promoverían “el aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos. (BCEP, 2018).

Llama la atención además, la interpretación que hace una de las educadoras de colegio respecto a la transversalidad del ámbito del Desarrollo Personal y Social, asociándolo a la importancia que los niños adquieran “hábitos de autonomía” relacionados con la higiene, identificar sus prendas y saludar, asimismo expresa que para que los niños adquieran autonomía es importante que puedan “pararse delante del curso y disertar.” Se hace evidente, que la educadora centra el foco de este ámbito en un solo aspecto, que pareciera tener una finalidad utilitaria para la formación escolar, desaprovechando su cualidad articuladora de aprendizajes, cuyo propósito es que “los párvulos adquieren una concepción y aprecio de sí mismos como personas únicas, con determinadas características físicas, habilidades, gustos, preferencias, opiniones e iniciativas, con confianza para aventurarse a explorar el entorno y desenvolverse en él en forma autónoma” (BCEP, 2018, p. 47).

Lo descrito por las educadoras a lo largo de la entrevista, evidencia que gran parte de las decisiones -que incorpora elementos curriculares propios de la enseñanza básica- llevadas a cabo en el contexto escolar no estarían favoreciendo la formación integral de los párvulos, dado el foco en determinados aspectos académicos. Considerando la gestión curricular asociada al desarrollo de las planificaciones, lo anterior no cumpliría con uno de los Estándares Indicativos de Desempeño (2020) relacionado con la distribución

equilibrada secuenciada e integrada de los Objetivos de Aprendizaje y de los campos curriculares de la Educación Parvularia” (p. 54).

Al considerar lo declarado por las educadoras de jardín infantil, se advierte a través de su discurso, que existirían aspectos que eventualmente se reflejarían en el diseño y la implementación y que estarían alineados con el desarrollo de la formación integral. Un aspecto determinante que mencionan las educadoras es que toda la jornada tendría una intencionalidad pedagógica, en la que momentos como la alimentación, la higiene y el juego, abren espacios de conversación que permiten potenciar el lenguaje o el ámbito del Desarrollo Personal y Social. Se evidencia, además, que una de las características principales de las planificaciones es la consideración equilibrada de los Núcleos de aprendizaje, la transversalidad del Ámbito del Desarrollo Personal y Social, la consideración del juego como estrategia de aprendizaje y los intereses de los niñas y niñas.

En los dos puntos descritos hasta acá, se observa el lugar de los párvulos a partir de las decisiones curriculares tomadas en los distintos tipos de institución educativa. La afirmación anterior se sostiene al estimar que “toda práctica educativa implica por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo.” (Freire, 1990, p. 63). No hay ninguna educación que no tenga detrás la noción de persona que desea formar, lo que nos conduce a preguntar, ¿qué expectativas de formación se están poniendo en las niñas y niños? y ¿cómo en estos diversos contextos educativos se entiende a los párvulos en tanto sujetos de educación?

Atendiendo a la categorización de Schiro (2008), las respuestas a estas interrogantes revelan lo que subyace en las decisiones curriculares en cuanto propósitos formativos a los que se aspira. Al observar el lugar de los párvulos en los jardines infantiles, pareciera estar más cerca de la ideología Centrada en el Estudiante, considerando que las educadoras constantemente señalan tomar decisiones considerando la centralidad de ellos, sus preferencias, características individuales, ritmos de aprendizaje, un rol protagónico en la construcción de aprendizajes y la búsqueda constante de su bienestar.

“La meta de la educación es el crecimiento de cada uno de los individuos, en armonía con sus propios atributos intelectuales, sociales, emocionales y físicos” (Schiro, 2008, p. 5).

Al contemplar las decisiones llevadas a cabo en los establecimientos escolares, es posible señalar que la ideología predominante -respecto al lugar que ocupan los niños y niñas en el proceso formativo- es la Eficiencia Social, caracterizada por la necesidad de satisfacer las necesidades de la sociedad. “Los educadores deben hallar la forma más eficiente de generar un producto -la persona educada- que cumpla los objetivos terminales del currículo, y que, por lo tanto, resuelva las necesidades de la sociedad -o del cliente-” (Schiro, 2008, p. 5). En esta ideología, lo nuclear de la formación tiene un fin externo a los niños y niñas, su rol es pasivo y reactivo, distante de la idea de centralidad y protagonismo de los párvulos presente en las B CEP (2018).

La caracterización del proceso de decisional para el desarrollo de la formación integral levantado a partir de las percepciones y significados que las educadoras atribuyen a dicho proceso en distintos tipos de institución educativa, permiten identificar cuál es el rol de las educadoras en tanto “mediadoras decisivas” entre el documento curricular del nivel y los párvulos en dicho proceso. De igual manera es posible determinar cómo los propósitos formativos institucionales influenciarían las decisiones curriculares llevadas a cabo por las educadoras, el nivel de alineamiento con la prescripción curricular nacional y la interpretación de la calidad de la educación asociada en una realidad a resultados académicos evidenciables y en la otra al bienestar y desarrollo integral de los párvulos.

Teniendo en cuenta, que las decisiones en el contexto escolar no estarían alineadas con lo señalado en el documento curricular respecto a la formación integral, pareciera relevante subrayar las orientaciones emanadas de los documentos curriculares del nivel educativo, que contemplan entre otros aspectos la centralidad de los párvulos en el proceso educativo y su desarrollo integral. Si bien la educación parvularia no es obligatoria, la LGE (2009) la reconoce como nivel educativo teniendo como finalidad formativa favorecer la formación integral de los párvulos.

A nivel Macro y a partir de los resultados, se sugiere explicitar con mayor claridad aquellas prácticas de implementación que no estén alineadas con la formación integral, así como lineamientos respecto a una adecuada articulación entre la Educación Parvularia y la Enseñanza Básica, velando que esto se cumpla a través de la fiscalización a establecimientos que imparten Educación Parvularia.

VIII. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

8.1.Limitaciones

Algunas de las limitaciones que se desprenden de esta indagación, se relacionan con las dificultades de acceso al campo dada la situación contextual que hubiesen permitido realizar un análisis curricular de las practicas decisionales de las educadoras de párvulos.

8.2.Proyecciones

En virtud de lo desarrollado en este Proyecto de Investigación, se aprecian temas en los que se puede profundizar considerando que las decisiones curriculares para el desarrollo de la formación integral han sido poco o no investigado con anterioridad en Chile. Ampliar esta indagación adquiere relevancia dada la importancia de los primeros años de vida y los beneficios personales, sociales y económicos a largo plazo que tiene la atención e inversión en una educación de calidad, tendiente al desarrollo integral de los niños y niñas (Hekcman, 2014).

De igual manera, las transformaciones que actualmente estamos viviendo como sociedad y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, invitan a poner la mirada en cómo se está implementando el currículum actual en este nivel educativo y el impacto de ésta en los párvulos considerando que más del 90% de los niños y niñas que asisten a NT1 en Chile lo hacen en establecimientos escolares que imparten Educación Básica y Media (MINEDUC, 2019). Lo anterior puede ser objeto de una investigación a partir de una muestra más amplia en número de educadoras y establecimientos, la revisión de planificaciones pedagógicas, y la incorporación de la percepción de los párvulos.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Adlerstein, C. G. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Revista Docencia*, (48), 30- 46.
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303.
- Araujo, M. C., & López-Boo, F. (2010). Invertir en los primeros años de vida: Una prioridad para el BID y los países de América Latina y el Caribe. *Nota Técnica División de la Protección Social y Salud N 188, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*.
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., ... & Rojo, V. (2011). Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4544>
- Barrionuevo, B. C. (2016). La educación integral: indicador de calidad y éxito escolar en el siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 111-125.
- Bellei, C. C. (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto?. *En Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. (pp. 79-103). Santiago: Biblioteca Nacional de Chile / Colección Senado
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación*, (15).
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blanco, R. G. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Revista Docencia*, (48), 4-17.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-81
- Castillo, E. G. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española De Pedagogía*, 58(215), 39-57.
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/5697316/primera-infancia-una-mirada-desde-la-neuroeducacion>
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *CASEN Informe de Desarrollo Social*. Recuperado de http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/IDS2017_2.pdf
- Chile. Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.

- Chile. Ministerio de Educación. Centro de Estudios MINEDUC. (2019). *Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14428/EVIDENCIAS45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Orientaciones para elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en establecimientos de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. Centro de estudios MINEDUC. (2013). *Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Enfoque de derechos en la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2017). *Currículo*. Documento elaborado con colaboración de la Dra. Peralta, M.V. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz Monsalve, A. E., & Quiroz Posada, R. E. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17-29.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- Espinoza, O., Riquelme, S., & Salas, A. (2017). Contextualización curricular (documento de trabajo de curso). *Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile*.
- Eming Young, M., & Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 85-123.
- Fitch, R. I., Esparza Parga, R., Romero Sánchez, M. D. C., & Rubio Barrios, J. E. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez Duarte, S. A., & Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue Roa, D., López, V. y Whitebread, D. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Proyecto FONIDE. Santiago: MINEDUC. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX21615-Grau_apDU.pdf
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hare, J. (2010). *La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB*. Recuperado de <https://docplayer.es/16633598-La-educacion-holistica-una-interpretacion-para-los-profesores-de-los-programas-del-ib.html>
- Heckman, J. J. (2004). Importancia del desarrollo en la primera infancia: invertir en la primera infancia. Recuperado de <https://www.encyclopedia-infantes.com/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia/segun-los-expertos/invertir-en-la-primera-infancia>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- Ley General de Educación. (2009) N° 20.370. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista iidh*, 52, 321-328.
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral." *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Mayring, P. (2000). Análisis cualitativo de contenido. In *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- Nova Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181-200.
- ONU. (2005). *Observación General No. 7, Comité de los Derechos Niño, Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 40o período de sesiones*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>
- Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (54), 143-172.
- Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile/Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92.

- Peralta, M. V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Revista Docencia*, (48), 59-7.
- Peralta, M. V. (agosto, 2019). *La sobre escolarización es un problema actual en la Educación Parvularia*. Universidad Católica del Maule. Chile.
- Peralta, M.V. (2017). *Currículo. El sujeto de la Educación Parvularia: revisión de una construcción histórico social, en el marco de la reforma curricular del nivel*. Recuperado de <https://docplayer.es/78006268-Curriculo-el-sujeto-de-la-educacion-parvularia-revision-de-una-construccion-historico-social-en-el-marco-de-la-reforma-curricular-del-nivel.html>
- Perera Coello, E. D. R., & Carrera Hernández, C. (2014). La educación integral en primaria: un análisis curricular. *Revista iberoamericana de educación*, 64(1), 1-12.
- Papalia D; Feldman R; Martorell G. (2012). *Desarrollo Humano*. (12ª ed.). Recuperado de https://www.academia.edu/36792745/Desarrollo_Humano_Papalia_12a_edicion_1
- Pérez, J. B. (2010). El currículum de la Educación Infantil. En Sacristán, J. G. (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 399-420). Madrid: Ediciones Morata.
- Reveco, Ofelia, V. (2012). ¿Calidad o cualidad de la educación infantil?. Lo que muestra la investigación. *Revista Docencia*, (48), 19- 29.
- Robinson Seisdedos, M. S., Tejada Fernández, J., & Blanch Gelabert, S. (2018). ¿ Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 104-130.
- Ruiz, L. L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*,(1), 1-3.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones Universidad de la Duesto.
- Sacristán, J. G. (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schiro, M. S. (2008). *Teoría curricular. Visiones en conflicto y preocupaciones permanentes*. Recuperado de https://kupdf.net/download/schiro-teoria-curricular_5b64a64ee2b6f5451ca1575c_pdf
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Recuperado de <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Torres, Jurjo. S. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la educación Toda persona tiene derecho a la educación*. Recuperado de <https://inee.org/system/files/resources/212715spa.pdf>

UNICEF. (2004). *La equidade se juega em la primera infancia*. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/95/Infancia4.pdf

Veas G. (2016). *Currículo con enfoque integrado en Educación Parvularia*. Recuperado de https://caue.junji.gob.cl/pluginfile.php/194/mod_page/content/58/OCHO.pdf

Zabalza M, Á. (2016). *Didáctica de la educación infantil* (Vol. 6). Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2009). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

ANEXOS

Consentimiento informado



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Magister en Educación Mención Currículum Escolar

Consentimiento para participar en una investigación

Esta es una invitación para participar en una investigación en educación, cuyo propósito es indagar en las decisiones de contextualización que toman las educadoras de párvulo del nivel transición menor para el desarrollo de la formación integral. Con esta investigación se espera contribuir con un mayor conocimiento sobre el desarrollo de aprendizajes para la formación integral en Educación Parvularia. Por esta razón su participación es muy importante.

Si desea participar, puede colaborar respondiendo 1 entrevista que tendrá una duración aproximada de 1 hora. En esta entrevista se preguntará sobre su práctica pedagógica en la institución y las decisiones que toma para el desarrollo de la formación integral. Siempre se respetará su participación voluntaria. Las entrevistas se realizarán en un horario conveniente para usted y donde sienta que está cómoda.

Al participar y registrar su entrevista quedará protegido su anonimato. Cuando la investigación termine el informe de la investigación estará disponible y en este no aparecerá su nombre ni ningún dato que permita identificarla.

Si desea mayor información sobre la investigación, su participación, o tiene otra duda relacionada, se puede contactar con la estudiante responsable de la investigación. Estos son los datos de contacto:

Paulina Espinoza Lizama, estudiante de Magíster en Educación mención Currículum Escolar, Pontificia Universidad Católica de Chile. Teléfono (celular) 966279825. Mail psespinoza1@uc.cl.

En caso que tenga cuestionamientos sobre cómo se está llevando a cabo la investigación, y que no puede aclarar con la investigadora responsable, se puede comunicar con la profesora guía de la investigación:

Nelly Córdova Caro. Pontificia Universidad Católica de Chile. Mail nacordova@uc.cl.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____
(nombre) estoy de acuerdo en participar en la entrevista para aportar datos al proyecto de investigación. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por la investigadora responsable, señora Paulina Espinoza. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con la profesora guía responsable en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar a la investigación en cualquier momento.

Nombre de la Participante : _____

Firma de la Participante : _____

Nombre del Establecimiento : _____

Fecha : _____

Nombre de la Investigadora Responsable: _____

Firma de la Investigadora Responsable : _____

Guion de la entrevista semiestructurada

Buenas tardes, mi nombre es Paulina Espinoza, soy alumna de la Pontificia Universidad Católica de Chile del programa de Magister en Educación mención Currículum Escolar. Como parte de mi proyecto de investigación, me corresponde entrevistar a una educadora de párvulos con el propósito de indagar sobre las decisiones curriculares de contextualización que toma para el desarrollo de la formación integral en el establecimiento en donde se desempeña.

Quiero agradecer su participación en la entrevista y el tiempo que me brinda para entregarme su punto de vista. Su opinión es muy valiosa dado que ayuda a comprender con mayor profundidad las decisiones curriculares.

Sus respuestas son muy relevantes para la realización de esta tarea, serán confidenciales y solo se utilizarán con fines académicos. Si está de acuerdo, esta entrevista será grabada y tendrá una duración aproximada de una hora.

Por último, antes de empezar, revisemos el consentimiento informado, donde está la mayoría de la información que ya hemos compartido sobre el objetivo de esta tarea (*lectura y firma del consentimiento*).

Le dejo una copia por si quiere contactarme o a mi profesora. Es muy importante que se sienta en libertad de interrumpir o suspender en cualquier momento la entrevista si algo le incomoda. ¿Tiene alguna duda o pregunta hasta aquí? Empecemos entonces:

Tema: Caracterización de la Educación Parvularia.

- Primero te realizaré algunas preguntas relacionadas con las características que de acuerdo con tu experiencia como educadora posee la educación parvularia:
 1. ¿Desde tu punto de vista que aspectos distinguen a la educación parvularia en relación con los otros niveles educativos?
 2. ¿Qué entiendes por formación integral?

Profundización: ¿Cuál es el lugar que tiene en la educación parvularia?

Tema: Sello o modelo educativo de la institución.

- Ahora te haré algunas preguntas sobre cómo desarrollas tu labor como educadora de acuerdo con las características de la institución donde trabajas.
 3. ¿Cómo es el jardín o colegio donde trabajas? ¿sigue o tiene un modelo educativo propio (PEI, sello, metodología) que defina el tipo de formación que desarrollan?

Profundización: ¿Ves alguna relación en este con la formación integral?

4. Con respecto a las Bases Curriculares de Educación Parvularia ¿En tu práctica como educadora en esta institución existen aprendizajes a los que les des mayor prioridad hay otros que agregas? ¿por qué?

Profundización: ¿En qué basas esta selección en general? ¿Existen algunos lineamientos institucionales o de contexto que te llevan a tomar esas decisiones?

Profundización: ¿De acuerdo con las características de los niños y niñas de transición, qué aprendizajes consideras importantes o relevantes de desarrollar en ellos y ellas?

Tema: Decisiones de contextualización para el desarrollo de la formación integral.

- A continuación, haré algunas preguntas que se relacionan con tu práctica pedagógica y las decisiones que tomas para el desarrollo de la formación integral.
5. ¿Cómo incorporas en tu práctica como educadora en esta institución la formación integral en los niños y niñas? Me podrías dar un ejemplo de alguna experiencia de aprendizaje.
 6. ¿En qué basas tus decisiones para desarrollar experiencias de aprendizaje para la formación integral?

Por último, te haré algunas preguntas relacionadas con las decisiones que tomas en la realización de las planificaciones pedagógicas y su relación con la formación integral. Antes de llegar a las preguntas me gustaría que me comentaras muy brevemente algunos aspectos generales:

- ¿Qué tipo de planificación usan?
 - ¿Qué aspectos de la rutina diaria programan?
 - ¿Cómo la construyen?
 - ¿Qué documentos ocupan como referentes?
7. ¿A tu juicio qué aspectos (elementos, consideraciones) es importante que estén presentes en las planificaciones pedagógicas de educación parvularia para promover la formación integral?
 8. ¿Cuándo planificas la experiencia de aprendizaje principal, la vinculas con objetivos de otros ámbitos?

Profundización: ¿Cómo se integran los objetivos transversales en las planificaciones pedagógicas?

Matriz análisis categorías deductivas

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	CITAS DE LA ENTREVISTA
<p>Concepciones sobre la formación integral</p>	<p>Caracterización de la Educación Parvularia</p>	<p>Percepción de las educadoras respecto a lo que caracteriza a la Educación Parvularia</p>	<p>E1: Basada en el afecto en la ternura, en el sentir del niño, obviamente en el juego todo el tiempo, eh... en lo lúdico, en un trato como cálido de bienestar, como que en el fondo el niño decide en realidad, más que tanto ceñirse por los, como por los, el quehacer pedagógico en si que pueda brindar una no sé, un programa curricular como que esta mas flexibilizado siento yo.</p> <p>E2: La educación parvularia es mucho más cercana, hay un lazo más afectivo, más fuerte con los niños, eh tú te compenstras más con cada uno de ellos por ser más chiquititos, por tener eh...es como una cosa un poquito más asistencial que la educación básica</p> <p>E3: Cada uno de los 45 o 20 niños que tengas en aula, tienen su ritmo de aprendizaje, eso ha ayudado a que no se asigne una nota, a las evaluaciones propiamente tal o a los procesos de aprendizaje sino que son niveles inicial medio y avanzado y ahí tu vas viendo a través de observaciones, una evaluación propiamente tal como una hoja, que el niño responda o la niña no va a ser totalmente determinante para su nivel de logro [...] de los 3 a los 6 años, no puedes determinar que un niño por ejemplo puede que no sepa encerrar en un círculo entonces eso no puede determinar si aprendió el contenido o no</p> <p>E4: A ver, es que la parte por ejemplo de la educación parvularia hoy en día, pese que los niños están un poco escolarizados, aún así en la parte de la educación parvularia es un poco también eh... más que pedagógica, también una parte eh, digamos asistencial, donde tú estas ahí para acogerlos, para brindarle apoyo en algunas cosas [...] los niños aún dependen de algún adulto, por ejemplo, entonces en eso yo creo que se diferencia digamos de los otros niveles, entonces eso yo creo que diferencia hoy en día a la educación parvularia digamos de los otros niveles.</p> <p>E5: Mira bueno yo creo que lo principal, eh... es la cercanía, ya, lo principal es la cercanía, el trato que uno tiene con los niños, el conocimiento que uno tiene sobre ellos, su aspecto cognitivo, su desarrollo evolutivo y el contacto estrecho.</p>

	<p>Caracterización de la formación integral</p>	<p>Concepción de las educadoras de párvulo respecto a la formación integral.</p>	<p>E1: Que se abarcan todas las dimensiones, todas las áreas, del niño o la niña, que lo consideran desde su totalidad, no como un ser aislado, sino que desde el todo. Yo diría que es como el pilar fundamental siento yo, no se como que trabaja en si con todo, con el niño y su entorno, con su familia, con todo lo que el viene, entonces como que esta súper ligado.</p> <p>E2: Bueno yo encuentro que una, un currículum más integral, quiere decir que abarca todas las áreas del desarrollo de los niños, que no solamente ve la parte académica si no que también la parte emocional, la parte social, eh, todo lo que implica eso, que es fundamental para las educadoras de párvulo, creo yo, y sobre todo la parte emocional,</p> <p>E3: Mira la formación integral, yo la entiendo como que el niño y la niña, se puedan desarrollar a nivel académico, que quiero decir con esto con los contenidos propiamente tal establecidos como el ministerio de educación, por ejemplo, un ejemplo que aprenda no sé que aprenda los números, del 0 al 15 en pre kínder por ejemplo o que aprenda las vocales, las consonantes segmentación silábica, etc. Pero también hay que abarcar como lo abarcan las BC, la formación del desarrollo personal y social</p> <p>E4: Educación integral que es como la que conforma digamos como todos los aspectos a trabajar con los niños, no solo la parte académica, sino que digamos también la parte emocional, social, y todas esas cosas digamos trabajamos con los más pequeñitos, que ahí vendría siendo como una formación más integral.</p> <p>E5: Según mi opinión personal, la formación integral abarca todo, tanto la parte emocional, cognitiva, afectiva, sociocultural, con la que viene el niño.</p>
--	---	--	--

DIMENSIÓN	CATEGORIAS DEDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	CITAS DE LA ENTREVISTA
Rol de la institución educativa	Sello o modelo formativo de la institución	Apreciación de las educadoras de párvulo respecto al sello o modelo formativo del establecimiento educacional	<p>E1: Integra no se casa con un currículum específico, sino que es integral, ya... eh desde esa mirada tenemos lineamientos institucionales que seguir, pero cada jardín tiene también la posibilidad de crear su propio proyecto educativo institucional rigiéndose como te decía anteriormente por los lineamientos institucionales que tenemos, entonces mi trabajo donde yo me desempeño tiene características en donde ponte tu las metodologías que usamos están al servicio de los trabajos que nosotras vayamos a realizar con los niños y las niñas, son flexibles, siempre basándose en el juego, en el bienestar emocional del niño y la niña</p> <p>E2: Eh, formación en valores con los niños, es una escuela chiquitita, no es una escuela muy grande por lo tanto hay una parte bien familiar en ese sentido, eh es como bien carismático el colegio en ese sentido, porque insisto, es gente que siempre, ósea es como familia no sé si me explico, entonces hay una formación fuerte de valores</p> <p>E3: Mira la verdad es que, en el colegio en el cual yo trabajo, hay dos cosas bastante importantes uno que es un colegio totalmente academicista, ósea apunta totalmente al resultado, que el niño y la niña adquirieran conocimientos para un fin educativo, pero más académico. Ya prepararse para la PSU, eh, en el SIMCE, porque esto mucho hablábamos que también que es la base ósea educación parvularia es la base para que después tengamos un buen puntaje en PSU, un puntaje en SIMCE en básica. Entonces por un lado era eso. También otra de las aristas importantes del colegio era el inglés, los niños desde play group.</p> <p>E4: A ver lo que pasa es que acá en el colegio, es muy, tiene como muy marcada la parte académica, están muy escolarizados los pequeños, entonces el colegio trabaja como con un currículum dice como integral, pero en el fondo yo creo que es muy poco lo que tiene de eso, porque se basa mucho en el puntaje y en números que el colegio le entrega</p> <p>E5: en el jardín donde yo trabajo actualmente tiene un PEI que es el proyecto educativo del jardín, que lo realizamos en conjunto con el personal, la familia, la comunidad externa y era en base a las características y necesidades que tenía esta comunidad y el entorno y tenía sello, visión, misión y el sello era un sello medioambientalista y tiene un currículum integral.</p>

	<p>Prioridad formativa de la institución</p>	<p>Apreciación de las educadoras de Párvulo, respecto a la prioridad formativa del establecimiento educacional.</p>	<p>E1: Si, yo, desde mi punto de vista como que, bueno uno siempre trata de potenciar, eh el lenguaje, eh o las matemáticas que es lo que te puede mandar quizás un sistema más macro no sé, pero la formación social es el pilar, por lo menos lo que es la primera infancia, el desarrollo emocional del niño, si el niño esta bien va a poder aprender lo que quiera. Hay que preocuparse de eso, de que aprendan armonía, en convivencia bien tratante, eh no sé en donde pueda ser autónomo, pueda expresar lo que siente, pueda validarse, fortalecer su autoestima, como que eso es lo primordial creo yo.</p> <p>E2: La matemática y lenguaje son los pilares para que después los chicos puedan tener una buena educación general básica y media, creo yo. Ósea te estoy hablando además de los aprendizajes que son transversales, no se si me entiendes, a parte de eso creo, esas dos son importantes por lo mismo, porque son como la base de la educación a posterior. En el SIMCE se miden esas dos que es lenguaje y matemática, entonces por eso te digo que es como fundamental tratar de darles una buena base en esas dos asignaturas o en esos dos objetivos.</p> <p>E3: Se le daba un énfasis mayor a lo que es el inglés, al proceso lecto escritor, en pre kínder y kínder, pre kínder era como, comenzar algo más escolarizado, pero kínder era prácticamente un primero básico, como iniciación al primero básico...se buscaba a pesar de que no es requisito, que la mayoría de los estudiantes saliera leyendo [...] copian de la pizarra, no obviamente grandes textos, pero si ellos tienen esa capacidad. Y en matemática por ejemplo lo que es operaciones matemáticas lo que es comenzar con sumas y restas, bueno el desafío de pre kínder del 0 al 15.</p> <p>E4: La parte del lenguaje verbal, la parte comprensión y la parte digamos de eh... ósea más que nada es la comprensión más que la parte propiamente tal del lenguaje oral por ejemplo la parte de la comprensión, que por ejemplo porque acá por ejemplo le aplican pruebas a los niños, donde ellos tienen que marcar alternativas y desde chiquititos marcar alternativas entonces el tema del lenguaje eh con la comprensión lectora por ejemplo eh, pese a que es con dibujo son las alternativas, pero igual tienen que tener una comprensión, entonces si, se trabaja mucho lo que es la parte del lenguaje. También se trabaja hartito matemática, pero es una de las cosas que más se trabajan en realidad la parte de lenguaje y de matemática eh, pero yo siento que acá le dan mucho más a lo que es el lenguaje más que las matemáticas.</p> <p>E5: Mira no, no hay aprendizajes a los cuales que se les da mayor prioridad, generalmente se trabajan, todos los que estén de acuerdo a la edad o madurez del grupo de niños que te toca, generalmente son elegidos o nosotros los elegimos de acuerdo previo a una entrevista con la familia, a antecedentes que uno va recopilando, y en base a eso uno selecciona los aprendizajes, pero son equitativos. Tú tienes que pensar que los aprendizajes que uno selecciona son transversales, ósea tu no puedes dejar de lado, eh, uno y trabajar más otro, lo que si, por ejemplo si de acuerdo al diagnóstico que tú realizaste te das cuenta que el grupo requiere mayor reforzamiento en ciertas áreas, o ciertos núcleos, tu potencias eh..., de otra manera o más esas áreas, pero en general se trabaja todo lo que sea necesario para un desarrollo integral del niño.</p>
--	--	---	---

DIMENSIÓN	CATEGORIAS DEDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	CITAS DE LA ENTREVISTA
Decisiones de contextualización para el desarrollo de la formación integral	Criterios y referentes para la contextualización	Documentos y criterios considerados por las educadoras de párvulo para el diseño de las experiencias de aprendizaje.	<p>E1: Bases Curriculares, proyecto educativo, referente curricular institucional, eh... que eso es como lo principal, nuestro referente curricular, tiene todo lo que tu puedas necesitar, ósea todo, todo lo que tu requieras para tu planificación. Ahora otros insumos que uno pueda tener pueden ser no se, eh mis evaluaciones que yo tenga, sugerencias de la familia, también las sugerencias de los niños y las niñas, como que todo eso al servicio de la planificación. yo selecciono los objetivos de aprendizaje a trabajar que se desprender de acuerdo a la evaluación diagnóstica que yo voy a hacer o realizar con los niños y las niñas, de ahí desprendo mis objetivos a trabajar. Ahora otros insumos que uno pueda tener pueden ser no se, eh mis evaluaciones que yo tenga, sugerencias de la familia, también las sugerencias de los niños y las niñas, como que todo eso al servicio de la planificación. El rescate de ideas previas, eh también, lo que ellos sepan de alguna temática entonces, lo que ellos sepan y desde ahí, yo partir como, trabajando o hablando o convocando al grupo para la experiencia, que este eh todas las planificaciones que nosotras hacemos o las que yo hago tienen el juego presente.</p> <p>E2: Las BC y obviamente que se trabaja con los niños con textos, y tú sacas los objetivos que tu obviamente, necesitas trabajar en base a eso, ósea, objetivos, actividades, y ahí en las actividades tú puedes ósea tener un montón de recursos para usar. Nosotros planificamos más que nada la parte académica, la parte pedagógica, eso es lo que me piden a mi obviamente, como te digo ahí va toda la parte integral, los OAT van dentro de la planificación en forma, como te lo explico, ósea la rutina diaria, los rincones, todo ese tipo de cosas, me entiendes, pero si se pide más que nada lo hacemos en base a la parte académica de los niños. mira es importante ver la parte de la evaluación de los chiquillos, ir midiendo como van sus aprendizajes, evaluar sus aprendizajes para así ir incorporando nuevas técnicas, nuevas prácticas, no sé si se entiende. Uno va haciéndose ese tipo de análisis, puede ir logrando a lo mejor un poco más de superar o de hacer más objetivos, con los chiquillos y poder lograr los objetivos que uno se trazo, entonces por eso es importante la evaluación que uno pueda hacer de esto.</p> <p>E3: Mira utilizamos las BC, pero más que nada las cartas Gantt que estaban eh, hechas en base a esta, en kinder se utilizaban el envisionmath que era de matemática, en pre kinder se utilizaba los pequeños matemáticos y usábamos el de caligrafía, ya, utilizábamos bueno caligrafía era pre escritura en pre kinder, el de matemática y el de lenguaje, el de matemática eran los que te mencionaba y los de lenguaje eran textos institucionales, que eso los hacían las directoras de estudio de los colegios y después se iban a todos los colegios y después utilizábamos un libro de inglés que ese era comprado.</p> <p>E4: Las BC y los libros de los niños porque ahí viene digamos como la guía del docente, entonces también tenemos que ver de acuerdo a eso también nuestras planificaciones entonces nos regimos mucho por las BC y también por la guía del docente con los libros que estamos trabajando. Usamos tres libros, uno de lenguaje, uno de matemática eh... y hay uno que es como una planilla que es así como de ejercicios que es de grafo motricidad, esos tres ocupamos.</p>

			<p>E5: Las Bases Curriculares, nosotras no trabajamos con libros de caligrafía, ni con libros del Ministerio de Educación TN1 o TN2, no.</p> <p>Entonces un ratito uno se junta con su equipo técnico y uno evalúa el día, evalúa las planificaciones, las experiencias que uno ha realizado, como resultaron, como estuvo el ambiente, el espacio, los recursos, la disponibilidad de los niños, como fue el interés de los niños con respecto a la experiencia que se presento, si hubo intervención, si no hubo intervención, cuales fueron las dificultades que se presentaron , entonces todo eso, uno lo va colocando en una bitácora, entonces después cuando tu vas a hacer tu reunión mensual con el equipo, antes de la planificación, del próximo mes, tu dices haber mira, y empiezas, sacas tu bitácora y empiezas a analizar, tenemos que preocuparnos más del ambiente, tenemos que usar otros sectores para que sea más motivador para los niños, para las niñas, entonces uno va evaluando, el día, hay que reforzar más eh...la parte que conozcan el entorno, ah, ya entonces vamos a trabajar de nuevo este aprendizaje pero lo vamos a enfocar de otra manera, esto es lo que se hace. También, nosotras siempre, antes de que termine el mes, tú les preguntas a los niños, si les gusto lo que hicieron, hacemos como una recopilación de los contenidos que hemos trabajado en el mes entonces, entonces tu después les preguntas que les gustaría que viéramos la próxima vez, o la próxima semana todos los comentarios, todo lo que ellos proponen queda escrito en un papelógrafo y eso te sirve de insumo para poder realizar tu propio... su próximo proyecto, si ellos quieren trabajar en algún proyecto específico también en las planificaciones tiene que estar el protagonismo del niño</p> <p>Claro, lo que pasa es que las decisiones que uno toma, para poder desarrollar de forma integral todos los aprendizajes o la experiencia de los niños, ver como va desarrollándose en sí el grupo día a día, los saberes de la familia también son muy importantes, las entrevistas personales que uno realiza con ellas, las entrevistas formales e informales que uno hace con los niños y niñas, también son importantes, el poder visualizar ciertas conductas, ciertas actitudes en los niños, te permite también el orientar tu trabajo pedagógico, porque no es mecánico, ósea no es que tú no sé poh, tengas un panorama de aprendizaje y tú tenis que pasar, este tipo de no sé poh, programa educativo y tenis que pasarlo sí o sí, no es así, no es así, nuestro trabajo es más flexible, es más centrado en la necesidad e intereses que tienen los niños.</p>
	Estrategias para contextualizar la formación integral	Como son las decisiones de contextualización llevadas a cabo por las para el desarrollo de la formación integral	<p>E1: yo diría que es como el pilar fundamental siento yo, no se como que trabaja en si con todo, con el niño y su entorno, con su familia, con todo lo que el viene, entonces como que esta súper ligado.</p> <p>Las experiencias que uno pueda realizar en sala, eh no sé te voy a inventar, dentro de las estrategias metodológicas que yo pueda implementar por ejemplo, un juego de rincones supongamos en una experiencia específica y va a ver un rincón destinado a lo artístico ya, eh independiente de la experiencia que yo vaya a realizar o del objetivo que yo vaya a fortalecer del niño, a trabajar o de la habilidad, el va a poder desplegar esas habilidades a través del rincón que quiera , dentro de ese rincón va a tener la posibilidad de esa expresión artística que puede ser no se a través dela grafica, del modelaje perdón de moldear, de no sé, del dibujo, de una recreación dramática, de una canción, de un cuento, como el quiera y ahí se manifiesta él sentir del niño, la emoción, como esta él.</p>

			<p>Desde las experiencias previas que ellos tengan, , desde lo significativo, desde lo que ellos conocen, de su realidad local, desde lo que las familias comparten o la cultura que puedan tener ellos.</p> <p>Los principios pedagógicos que te mandatan las BC yo creo que eso es como lo primordial siento yo que teniendo eso como que tu ya abarcaste todo. Si, si, por ejemplo, si voy a trabajar matemática al cruzarlo con un objetivo transversal.</p> <p>El año pasado trabajé lenguaje y matemática era una variable cada uno y esas las cruzaba, eh obviamente con un transversal. Los otros ámbitos los tenía que cruzar con personal y social, siempre, si yo voy a trabajar lenguaje, matemática, no se eh, lenguaje artístico, eh expresivo, lo tengo que cruzar con cualquiera de los transversales.</p> <p>Intencionar quizás un aprendizaje más social o un desayuno más colectivo nosotros, donde los niños puedan estimular el compartir con otros y el lenguaje, con otros no se estoy inventando, pero también dándoles el espacio que si ellos quieren hacer otra cosa lo hagan, si quieren jugar con sus compañeros lo hagan, con el material que esta ahí, que uno dispone, pero dándole esa flexibilidad, como que el niño también decide y el adulto se incorpora eh de manera respetuosa, al juego de ellos o al espacio de ellos. Su rol es el rol protagónico, jugar, jugar, jugar. Puedes trabajar matemática o lenguaje lo que sea a través del juego, de cualquier juego, de lo que el niño decida hacer.</p> <p>E2: los Objetivos Transversales que son los más importantes que esos se trabajan durante todo el año, más que nada autonomía, identidad, convivencia, ciudadanía, todos esos son como los más importantes porque cumplen un rol fundamental en la formación de los niños, ósea, la formación social académica, más que nada emocional y social. Si se puede hacer una vinculación con otro, por ejemplo si yo voy a hacer una planificación, a los seres vivos o a los animales domésticos, ahí estoy viendo el lenguaje de los niños, la parte verbal, la fonética, estoy viendo la parte social, en el sentido, perdón en la parte eh, relación con el entorno natural porque ellos tienen que hablar sobre el animalito que responde, hay una parte de autonomía también, el hecho de pararse delante del curso, el niño ya esta siendo autónomo y capaz de llevar y poder llevar la disertación, que no es una cosa grande pero si ya pueden desenvolverse y entender lo que están haciendo. La parte eh, los OAT son súper fundamentales en educación parvularia, no los podía dejar de lado, siempre tiene que estar eso, independiente de la planificación académica, creo yo que los OAT son súper importante, fundamentales diría yo y obviamente que la parte más pedagógica que tiene que ver con desarrollar habilidades de entender eh... las vocales, eh habilidades para entender los números y así un sin fin de cosas.</p> <p>En la rutina diaria. Lo que implica el saludo, identificar sus prendas, la parte de higiene, la parte de colación (autonomía). La parte de hábitos más como de casa que los tenemos en el colegio, ósea esa parte va siempre, siempre esta ahí, ahí se aplica esa parte mas transversal en ese sentido, la parte del saludo del como esta, eso.</p> <p>E3: Yo considero que sin duda tiene que haber un OAT, eh, pero creo que es muy importante que a veces nos complica siendo sincera, porque es muy importante el OAT, ¿Por qué? porque ahí se plasman objetivos que quizás tu nunca vas a trabajar en una planificación de forma independiente.</p> <p>Entonces por ejemplo no se la escritura de su nombre, tu nunca, ósea personalmente quizás no voy a hacer una actividad, porque tampoco da para una actividad completa, motivadora en que el estudiante escriba su nombre,</p>
--	--	--	--

		<p>entonces sin embargo si lo utilizas como OAT, eh puede ser que el estudiante escriba su nombre, no se estas evaluando y eso va a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, el OAT porque sin menospreciar el OAT o la habilidad a desarrollar eso enfoca netamente a un contenido especifico. Entonces ahí dejamos un poquitito de lado lo integral lo que nos brinda el OAT.</p> <p>E4: Si también, tratamos en lo posible de hacer, hacer como una unión entre uno y otro, como, por ejemplo, tenemos que trabajar los proyectos por ejemplo no sé por darte un ejemplo trabajamos los pueblos originarios entonces dentro de eso tratamos como de involucrar varias cosas entonces si tratamos de involucrar otros ámbitos también. En cuanto al tiempo que tienen ellos como digamos como de convivencia o como relaciones o como de habilidades sociales, en esa parte cada vez el tiempo se acorta más, entonces como que se deja muy de lado y tenemos a los pequeños toda la mañana haciendo actividades que requieren mucho de su concentración y poco tiempo para que puedan convivir con el resto. La verdad es que bien poco, bien poco y porque lo que pasa es que como el colegio tiene ya una ya como una línea digamos a seguir de acuerdo a lo que ellos quieren en la pre básica entonces es como difícil que los objetivos transversales se toman bien poco en cuenta digamos, entonces se basan más en lo específico que en lo transversal</p> <p>E5: Yo creo que es fundamental, porque eh..., uno en el aula, no trabaja solamente un aspecto, sino que, trabaja muchos y varios a la vez, y eso permite un desarrollo completo en el niño, involucra a la familia que es muy importante en este proceso. uno va desarrollando y trabajando las diferentes áreas, en forma integral, en general tú no puedes por ejemplo hacer una experiencia sin eh... dejar de lado otra, ósea si vas a hacer una experiencia no se poh, de matemáticas, no puedes dejar de lado, lenguaje, o no puedes dejar de lado, convivencia oh... autonomía, todas van ligadas unas con otras, entonces al final tú vas trabajando un conjunto de elementos que te permite eh... un aprendizaje integral. Siempre tienen que estar presente eh, el ámbito de formación personal, siempre, ya porque esa es transversal, ese ámbito es transversal entonces se cruza en todos lados, lo que vayas a realizar vas a trabajar autonomía, vas a trabajar identidad, convivencia y los otros ámbitos, se va trabajando de acuerdo, se van trabajando en forma equilibrada, lo que tiene que tener la planificación que tiene que ser eh... equilibrada y tiene que tener como súper claro el foco, qué es lo que tú pretendes con esa planificación.</p>
--	--	---

Matriz análisis categorías inductivas

DIMENSIÓN	CATEGORIAS INDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	CITAS DE LA ENTREVISTA
<p>Concepciones sobre la Educación Parvularia</p>	<p>Lugar de los niños y niñas</p>		<p>E1: Las metodologías que usamos están al servicio de los trabajos que nosotras vayamos a realizar con los niños y las niñas, son flexibles, siempre basándose en el juego, en el bienestar emocional del niño y la niña. También era parte de la crianza de los niños y las niñas, entonces como que todo tenía sentido, no viene al caso en un jardín de acá, trabajar lo mismo si no es pertinente localmente, si ellos no lo conocen pero en base, ósea los conocimientos previos que ellos tengan y eh como la cultura, las pautas de crianza que la familia también tengan poh como eso.</p> <p>En el bienestar del niño y la niña, como ellos estén o como ellos se sientan, eh no sé yo puedo tener destinado quizás a realizar, cierta actividad el día de hoy, pero a lo mejor no sé poh, no quieren hacerla, y a como ellos estén, a las necesidades que ellos tengan.</p> <p>pero también dándoles el espacio que si ellos quieren hacer otra cosa lo hagan, si quieren jugar con sus compañeros lo hagan, con el material que esta ahí, que uno dispone, pero dándole esa flexibilidad, como que el niño también decide y el adulto se incorpora eh de manera respetuosa, al juego de ellos o al espacio de ellos. Su rol es el rol protagónico, jugar, jugar, jugar de manera espontanea a lo que ellos quieran, que ellos decidan.</p> <p>E3: Bueno yo considero que uno de los factores principales de la educación parvularia es tomar al niño bueno al estudiante o la niña como un individuo particular, a que me refiero con esto, que se toma, claro tu estableces contenidos en BC según planes y programas, pero también tomas en consideración que el estudiante, cada uno de los 45 o 20 niños que tengas en aula, tienen su ritmo de aprendizaje, eso ha ayudado a que no se asigne una nota, a las evaluaciones propiamente tal o a los procesos de aprendizaje sino que son niveles inicial medio y avanzado y ahí tu vas viendo a través de observaciones, una evaluación propiamente tal como una hoja, que el niño responda o la niña no va a ser totalmente determinante para su nivel de logro entonces eso es yo creo que es lo primordial y esto es fundamental más que nada porque si lo ves segundo ciclo eh, de los 3 a los 6 años, no puedes determinar que un niño por ejemplo puede que no sepa encerrar en un círculo entonces eso no puede determinar si aprendió el contenido o no</p> <p>E4: No en el fondo decirte eso, que igual por ejemplo, la educación hoy en día esta tan escolarizada con los niños que igual como que se pierde esa parte asistencial o esa parte como emocional, eso de jugar y hacer más cosas con los niños como que se ha perdido eso en mi experiencia ahora en colegio porque también trabajé en jardín y en el colegio claro es una cosa totalmente distinta donde tus tiempos a realizar actividades de tipo más social con los chiquititos esta como muy apartada de eh...de la realidad que tienen acá en el colegio, entonces</p>

			<p>como igual como que en las actividades que ellos ya te tienen a seguir, tú tienes que tratar de involucrar eso en el poco tiempo que tienes para hacer esas cosas más sociales, eso nomás.</p> <p>E5: Entonces si te das cuenta, es completamente distinto el trabajo que uno realiza, es más personalizado, más hacia las necesidades o debilidades si lo puedes llamar así que tiene cada uno de los niños, entonces tu después les preguntas que les gustaría que viéramos la próxima vez, o la próxima semana y ellos te van eh... como nosotras planificamos mensual, entonces uno va a notando cada quince días o a fin de mes, uno va a notando los intereses que ellos tienen... tía me gustaría que habláramos de eh, de los bichitos, ah ya, y que te gustaría aprender de los bichitos?</p>
--	--	--	--

DIMENSIÓN	CATEGORIAS INDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	CITAS DE LA ENTREVISTA
Rol de la institución educativa	Presencia de práctica de escolarización	Descripción de procesos dentro de la práctica educativa propios del sistema escolar.	<p>E1: siempre se centra en lenguaje y matemática, pero hay muchas otras áreas que son importantísimas de desarrollar, entonces como que, digo uno se centra más en lenguaje y matemática porque el deber que te mandata desde un ministerio, de los planes y programas que puedan tener, de las Bases, desde lo que hay que fortalecer para después cuando los niños puedan llegar a un sistema escolar, pero también hay otras áreas súper importantes igual. Como que decir que matemáticas y lenguaje es súper importante es porque esta establecido así, a nivel país, como que... cachai, una cosa así. como que los tiempos en que uno... bueno en los colegios es más así que lo he podido ver por la formación de mi hijo cuando va en el colegio, es como ahí tiene que hacer tal cosa.</p> <p>E2: en cuanto a contenidos, en realidad es como, la educación parvularia es obvio que se articula con la básica, esta claro que se van entregando los contenidos que se van, que luego van a articular para tener una buena educación básica, cachai, eso. El ministerio de educación entrega un texto, ese libro abarca yo te diría que casi todos los objetivos que tienen los núcleos que se trabajan en los ámbitos, te diría que ese texto es súper completo en ese sentido, abarca de todo, desde el ámbito personal, eh formación personal, abarca comunicación, abarca pensamiento lógico matemático, todo metido ahí. Nosotras además también trabajamos con libros también que desarrollan la parte lenguaje y la parte lógica, pensamiento lógico, la parte comunicación, en sus dos formas la comunicación verbal y la comunicación artística, ósea lenguaje artístico, entonces se trabajan esos dos textos además dentro del texto que viene del ministerio. (tres textos) Obviamente que la parte más pedagógica que tiene que ver con desarrollar habilidades de entender eh... las vocales, eh habilidades para entender los números y así un sin fin de cosas. En el SIMCE se miden esas dos que es lenguaje y matemática, entonces por eso te digo que es como fundamental tratar de darles una buena base en esas dos asignaturas o en esos dos objetivos</p> <p>E3: Es un colegio totalmente academicista, ósea apuntaba totalmente al resultado, que el niño y la niña adquirieran conocimientos para un fin educativo, pero más académico. Ya prepararse para la PSU, eh, en el SIMCE, porque esto mucho hablábamos que también que es la base ósea educación parvularia es la base para que después tengamos un buen puntaje en PSU, un puntaje en SIMCE en básica.</p> <p>Desde que los niños tienen dos años que era donde comenzaba la educación en el colegio, tenían siete bloques de ingles, que quiero decir con esto, los cinco días de la semana tenían un bloque propiamente tal de inglés, donde la Miss les hablaba toda la clase en inglés, eh y tenían dos bloques que era ciencias y artes en inglés, ósea, eran</p>

		<p>contenidos de la asignatura que mencioné, pero eran eh, verbalizados en ingles, todo en inglés, las instrucciones contenidas en inglés.</p> <p>En pre kínder ya escribían su nombre, en kínder copian de la pizarra, no obviamente grandes textos, pero si ellos tienen esa capacidad. Y en matemática por ejemplo lo que es operaciones matemáticas lo que es comenzar con sumas y restas, bueno el desafío de pre kínder del 0 al 15 y en kínder del 0 al 30, tanto grafía y las operaciones matemáticas.</p> <p>En pre kínder trabajábamos las vocales y las consonantes, la M, la P, la L y la S. y como ya, durante el segundo semestre trabajamos dictados, con las vocales y las consonantes trabajadas. Y en matemática del 0 al 15 grafía numérica, asociar numero cantidad. Patrones, clasificación.</p> <p>Porque según el desarrollo en el cual se encuentran los estudiantes entre 4 y 5 años, son totalmente concretos, entonces por ejemplo matemática, si va a cuantificar, va a hacer patrones va a clasificar, material concreto, ¿Por qué? Porque, en pre kínder y kínder, generalmente se trabaja con libros, entonces pasar de lo concreto a lo abstracto, en el desarrollo.</p> <p>Luego para volver a la evaluación la lectura que se hacia en clases hacíamos una prueba, pero con las mismas preguntas, que se hacia en el mapeo de historias, esta estrategia, esto era una prueba escrita entre comillas claramente, el estudiante escribía su nombre, lo tenían pegado en su mesa para el que no lograba escribir de forma independiente y lo hacíamos solamente a través de imágenes.</p> <p>Entonces mira para que te lo imagines, poníamos en un extremo eh, en el extremo izquierdo una estrella, entonces decíamos ya ponga su dedito en la estrella porque hay muchos niños y niñas que no tienen organización espacial, entonces iba a marcar cualquier cosa y no iba a saber donde posarse, entonces ponga su dedito en la estrella y le leíamos la pregunta. Por ejemplo, dedito en la estrella nosotros decíamos, ¿cuales eran los personajes del cuento? Y abajo salían tres imágenes y nosotras decíamos un perro, un gato o un oso, marca con una X la alternativa correcta y ahí marcaba, íbamos pregunta por pregunta y una pregunta tenía una estrella, otra una carita feliz, un corazón y ahí le proporcionábamos</p> <p>E4: entonces a los niños desde play group, bueno en este caso a pre kínder, eh... trabajan ellos por ejemplo bajo un horario que ellos tratan de implementar mucho lo que es el colegio desde primero básico, lo han tratado de implementar en la pre básica, entonces que pasa que los niños tienen que trabajar bajo un horario, bajo una signatura, te rigen el tiempo, entonces no te permite muchas veces, hacer como cosas que uno generalmente hace así como que te salgan del momento, así como que queda muy poco tiempo para eso, dado que tienes que trabajar un sinfín de cosas que el colegio te pide, eh... muy escolarizando a los pequeños en este caso y los cuadernos, entonces no te da el tiempo para hacer cosas así como más lúdicas.</p> <p>El día lunes trabajan ciencias y matemáticas, por ejemplo, el día martes trabajaban sociedad y lenguaje, y así le iban colocando, inclusive también tienen profesores que le hacen ramos distintos, ósea nosotras no le hacemos todo, tienen profesor externo de inglés para la asignatura de inglés, para la de música y para la de educación física. Ya sea con los libros o con los cuadernos, entonces nos hacían horarios igual que los que llevan los niños de primero básico en adelante.</p>
--	--	--

			<p>Porque acá por ejemplo le aplican pruebas a los niños, donde ellos tienen que marcar alternativas y desde chiquititos marcar alternativas entonces el tema del lenguaje eh con la comprensión lectora por ejemplo eh, pese a que es con dibujo son las alternativas, pero igual tienen que tener una comprensión, entonces si, se trabaja mucho lo que es la parte del lenguaje.</p> <p>E5: Entonces por eso es que muy distinto a los programas educativos escolares de los colegios o de los kínder o pre kínder en los colegios, porque tienen como una malla curricular que tiene que ser cumplida y que tiene que ser desarrollada en un tiempo determinado y que sé yo. Uno cuando realiza un trabajo y uno se propone expectativas, de acuerdo al desarrollo evolutivo de los niños, de acuerdo a las características, de acuerdo a todo lo que tu recopilaste en tu diagnóstico, tu te pones ciertas metas, te las puedes poner, semestral o te las puedes colocar anual, pero el día a día, te va permitiendo si tu puedes ir avanzando o no, a lo mejor tu te puedes quedar pegada en un aspecto, ya y puedes pasar tres meses en eso, pero tu tienes que visualizar que es por algo, es porque hay necesidad dentro del grupo que te impide seguir avanzando, tu tienes que ir logrando eso para ir avanzando más adelante, no sé si tú me entiendes?. Es completamente distinto que en otros lados, porque en otros lados, ya dicen hacemos los números ya, listo, el que aprendió, aprendió y el que aprendió más o menos aprendió más o menos pero ya pasaste el programa, pasaste los números, esperamos un mes, listo ya lo pasamos, mandemos tarea para la casa para que la familia refuerce, pero acá no poh, acá es distinto porque acá si tu ves que, por eso que cuando uno trabaja uno siempre visualiza los focos, uno no trabaja en forma grupal, con el nivel, te propones aprendizajes grupales de acuerdo a la edad, de acuerdo a las características cognitivas, pero cuando tú trabajas, tú trabajas de forma individual, entonces tú te planteas un foco de aprendizaje suponte para el día, y tú lo haces de acuerdo, puede ser uno o dos o tres focos depende de la cantidad de funcionarios que tengas en la sala, entonces tú dice ya haber, tú vas a ver, mira yo me di cuanta de que este, este, Juanito, Rosa, Agustín y Felipe tienen problemas de expresión de lenguaje entonces hay que trabajar esa área, entonces tú te vas a preocupar de este foco, vas a observarlo, vas a verlo, vas a tratar de intervenir en forma no invasiva, para que sea una cosa espontánea de parte de ellos, su participación, al hablar y yo me preocupo de otro grupo.</p>
	Oportunidades y limitaciones para la contextualización	Cómo son las decisiones de contextualización llevadas a cabo por las educadoras de párvulo para el desarrollo de la formación integral.	<p>E1: Ponte tu las metodologías que usamos están al servicio de los trabajos que nosotras vayamos a realizar con los niños y las niñas, son flexibles, siempre basándose en el juego, en el bienestar emocional del niño y la niña, son flexibles, siempre basándose en el juego, en el bienestar emocional del niño y la niña, tiene la posibilidad de ser flexible ante todo, entonces desde ahí podemos también, eh... innovar, eh, siempre teniendo presente los principios pedagógicos que nos mandatan las Bases Curriculares y todo eso, entonces dentro de ese marco lo que nosotras podemos hacer como te decía es implementar estrategias metodológicas.</p> <p>En el bienestar del niño y la niña, como ellos estén o como ellos se sientan, eh no sé yo puedo tener destinado quizás a realizar, cierta actividad el día de hoy, pero a lo mejor no sé poh, no quieren hacerla eh, no se cuenta con el personal, estoy inventando por que existen ene variables, en relación como a la rutina diaria y a como ellos estén, a las necesidades que ellos tengan, y a como ellos estén, a las necesidades que ellos tengan.</p> <p>E2: Nosotros planificamos más que nada la parte académica, la parte pedagógica, eso es lo que me piden a mi obviamente, como te digo ahí va toda la parte integral, los OAT van dentro de la planificación en forma, como te lo</p>

			<p>explico, ósea la rutina diaria, los rincones, todo ese tipo de cosas, me entiendes, pero si se pide más que nada lo hacemos en base a la parte académica de los niños.</p> <p>E4: Entonces a los niños desde play group, bueno en este caso a pre kínder, eh... trabajan ellos por ejemplo bajo un horario que ellos tratan de implementar mucho lo que es el colegio desde primero básico, lo han tratado de implementar en la pre básica, entonces que pasa que los niños tienen que trabajar bajo un horario, bajo una signatura, te rigen el tiempo, entonces no te permite muchas veces, hacer como cosas que uno generalmente hace así como que te salgan del momento, así como que queda muy poco tiempo para eso, dado que tienes que trabajar un sinfín de cosas que el colegio te pide, eh... muy escolarizando a los pequeños en este caso y los cuadernos, entonces no te da el tiempo para hacer cosas así como más lúdicas</p> <p>E5: Todo momento del día es intencionado, nada en el día es al azar y tampoco que no este consensuado, pero igual tiene que quedar súper claro que todas las planificaciones que uno realiza en transición o en cualquier otro nivel son flexibles no son rígidas, pueden tener cambios. Depende también mucho de la disponibilidad, de la atención, de como están ellos, porque todo lo que uno realiza, todo lo que uno puede tener planificado o puede tener estructurado, puede no hacerse, porque el grupo o el niño o el mini grupo no esta en condiciones para poder desarrollar eh, o poder hacer lo que tenías pensado, entonces tú tienes que siempre, fijarte cómo esta el grupo, en que condiciones está, eh, si esta atento, si esta demasiado disperso, cambiar, hacer otra cosa</p>
--	--	--	---