



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**ESTUDIO EVALUATIVO DE LA TRANSFERENCIA DEL SISTEMA MAFA A
JARDINES INFANTILES INSTITUCIONALES PRIVADOS:**

EL CASO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

POR:

CONSTANZA PAZ LUNA GONZÁLEZ

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de Magister en Educación con Mención Evaluación de Aprendizajes.

Profesora Guía: Dra. Cynthia Adlerstein

Santiago de Chile, 2020.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....	1
1.- Justificación y relevancia del estudio	3
2.- Metodología.....	5
3.- Configuración del caso.....	
3.1 Contexto.....	8
3.2 Configuración del caso.....	16
4.- Análisis del caso.....	
4.1 FODA	
4.1.1 Fortalezas.....	26
4.1.2 Debilidades.....	26
4.1.3 Oportunidades.....	27
4.1.4 Amenazas	27
4.2 Preguntas orientadoras.....	27
4.3 Análisis y discusión del caso.....	28
4.4 Definición del problema.....	46
5. Propuesta de mejora.....	47
5.1 Posibles líneas de acción.....	47
5.2 Propuesta de acción.....	48

5.3 Planificación del plan de mejora.....	48
6.- Proyecciones y limitaciones.....	59
Bibliografía.....	

DEDICATORIA

A ti mi amor Stefanía, por tu incomparable apoyo y tu inquebrantable fuerza. Admiro tantas cosas de ti, tu paciencia, tus palabras, tu amor y conciencia que quisiera compartir para siempre desde tu luz así, juntitas.

A mi familia, por enseñarme a sobrevivir con la locura incomprendida y la dulzura de siempre.

AGRADECIMIENTOS

Eternamente agradecida de Dios y pom-póm, que en algún lugar eterno me abraza y alienta en cada uno de mis pasos.

A mi querida Cynthia Adlerstein, una profesora dispuesta a compartir sus experiencias profesionales y sus conocimientos por causas justas.

Lo que gané en esta investigación es muy superior a terminar este viaje.

En estas líneas no alcanza tanto agradecimiento al equipo mafiano, sus anécdotas y aprendizajes, que desde tantas aristas distintas como profesionales, contagian, enseñan y elevan.

Gracias por tanto

RESUMEN

En Chile el concepto de calidad, la implementación de programas educativos y el rol fundamental que cumple la Educación Parvularia en el desarrollo de los niños y niñas, es un tema relevante. MAFA (Adlerstein, Manns & González 2013), es uno de aquellos sistemas relacionados a la Educación Parvularia, que contribuyen a la Calidad en Educación pública y privada, pero por sobre todo al aprendizaje de las infancias a través de su ambiente físico. MAFA (Adlerstein, Manns & González, 2013), propone un sistema diseñado especialmente para posibilitar la habitabilidad educativa, que se materializa en artefactos interdisciplinarios y prácticas pedagógicas, y que se basa en la comprensión de los niños como habitantes, y por ende, ciudadanos con voz para incidir en sus decisiones.

Este estudio, permite acercarnos a los compromisos en relación al mejoramiento de la calidad a propósito de MAFA, su contribución al ambiente físico de aprendizaje, sus desafíos desde la divulgación y colaboración y el enfrentamiento de las debilidades a propósito de la transferencia.

Palabras claves: MAFA, educación parvularia, jardines infantiles, ambiente físico de aprendizaje, tercer educador.

ABSTRACT

In Chile, the concept of quality, the implementation of educational programs and the fundamental role of the Preschool Education in the development of children is a relevant issue. MAFA (Adlerstein, Manns & González 2013), is one of those systems related to Preschool Education , which contributes to Quality in public and private education, but above all to childhood learning through their physical environment. MAFA (Adlerstein, Manns & González, 2013), they proposes a system specially designed to enable educational habitability, which is materialized in interdisciplinary artifacts and pedagogical practices and which is based on the understanding of children as inhabitants, and therefore, citizens with voice to influence their decisions.

In this way, in the present study, a qualitative inquiry was developed, with a design that is framed in a case study that enters Chilean preschool classrooms and evaluates the pedagogies of the professionals within the framework of this system and its assessments towards the environment as a third educator, once the transfer is completed and the accompaniment of the MAFA (Architecs OWP/P furniture, & Bruce Mau Design, 2010).

This study allows us to approach the commitments in relation to quality improvement regarding MAFA, its contribution to the physical learning environment, its challenges from the dissemination and collaboration and the confrontation of weaknesses regarding the transfer.

Keywords: MAFA, Preschool Education , physical environment of learning, third educator

INTRODUCCIÓN

El presente estudio, se construye desde las nuevas concepciones del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje en la educación parvularia que ha promovido el proyecto. MAFA conducido por Adlerstein, Manns & González (2013), para y desde los jardines infantiles en Chile.

Abundantes estudios y análisis previos (MINEDUC, 2018), han determinado que el aprendizaje de niñas y niños chilenos, efectivamente, tiene relación con la calidad de la Educación Parvularia, y particularmente con el ambiente físico de aprendizaje. Sin embargo, este ambiente físico también reconocido como un tercer educador es poco conocido y explorado.

Actualmente en Chile se introduce en los jardines infantiles por medio de un sistema denominado MAFA.

Hace siete años que un equipo interdisciplinario de la Pontificia Universidad Católica de Chile, viene implementado progresivamente el sistema MAFA en jardines infantiles públicos y privados del país, alcanzando presencia en cinco regiones y transversalizando la educación de más de mil niños y trescientos técnicos y educadoras de párvulos.

Este estudio cualitativo, pretende determinar y conocer las valoraciones que realizan profesionales de educación parvularia que han experimentado lo que es habitar pedagógicamente los espacios educativos del aula. Esta investigación buscó identificar cómo en estos jardines infantiles con MAFA, o jardines-caso, las educadoras de párvulos perciben el mejoramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, y qué valoraciones tienen de estas nuevas concepciones, y quehacer pedagógico. Se evalúa cómo las educadoras y técnicos que siguen trabajando con el sistema MAFA después de la transferencia del equipo investigador entienden y valoran el pasar de un espacio de posiciones, a un ambiente de situaciones, de aconteceres, y de relaciones (Delgado, 2005).

Estas identificaciones, han permitido develar asuntos inexplorados y desconocidos desde esta institucionalidad privada, pero por sobre todo, conocer las valoraciones desde una evaluación que permite conocer sobre la calidad del tercer educador, los ambientes de aprendizaje a propósito de la transferencia, las relaciones de ello hacia el mejoramiento y la

calidad, sus fuertes compromisos a propósito de MAFA, la contribución de éste al ambiente físico de aprendizaje y sus desafíos valorados desde la colaboración y la divulgación, junto a los planteamientos en relación a los acompañamientos.

1.- Justificación y relevancia del estudio

Durante los últimos años en Chile, los esfuerzos han estado puestos en obtener y lograr que todos los niños y niñas del país accedan a la educación, en este sentido, es la cobertura desde los primeros años una cuestión prioritaria y tema central como preocupación de interés social para que todos y todas logren acceder a ella. Las prácticas docentes, la calidad, y en este caso, los ambientes físicos de aprendizaje, son conceptos relevantes a propósito del presente estudio y lo que implica la educación parvularia y el tercer educador cuando nos referimos a la calidad. “En ese marco, el modelamiento de ambientes físicos de aprendizaje, que mejoren la efectividad educativa en las aulas de Educación Parvularia y promueven el desarrollo de prácticas docentes de calidad en las educadoras de párvulos, resulta un factor clave” (Tietze, 2005; OECD, 2006)

En este sentido, el ambiente físico de aprendizaje y el tercer educador, representan un tema escasamente investigado y con insuficientes antecedentes en nuestro país antes de Modelamiento del ambiente físico (MAFA), sin embargo, este representa un proyecto de innovación en sí mismo como elemento distintivo.

MAFA es un nuevo paradigma que involucra espacios, tiempos e interacciones que promuevan la participación activa de los niños, niñas y adultos en el aula, generando experiencias de aprendizajes pertinentes y significativos. Iglesias, F. (2008, p, 52)

En la actualidad, las políticas públicas comienzan a tematizar e incorporar la idea de tercer educador. Una de las primeras evidencias en relación a ello es que las políticas curriculares de la educación parvularia chilena, han incorporado en sus nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2018) dentro de sus apartados uno llamado contexto para el ambiente de aprendizaje, en donde revelan el ambiente de aprendizaje como que “el espacio educativo es concebido como un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este” (p.115) , haciendo referencia no sólo a lo que ocurre en el aula, sino más bien los diversos espacios donde se instauran y tienen lugar relaciones educativas.

Por otra parte, la División de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Educación Parvularia (MINEDUC, 2019), crea para los equipos técnico pedagógicos orientaciones para el nivel de Educación Parvularia en relación a los ambientes de aprendizaje, definiéndolo como “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas” (p.7), involucrando en él, conceptos tales como planificación y evaluación en sus orientaciones a propósito de aquellos ambientes.

En este sentido, las precisiones y resultados a propósito de la transferencia a los jardines infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile, son datos fundamentalmente inexplorados hasta antes de este estudio, en donde no existen evidencias ni precisiones al respecto, por lo que esta investigación representa un acercamiento al área, aportando nuevas evidencias desde sus protagonistas dentro de jardines infantiles en dicha dependencia y sistematizando lo reportado en donde su importancia radica principalmente, en obtener datos que permitan relevar al tercer educador y evaluar desde jardines infantiles de institucionalidad privada.

El análisis les permite la oportunidad revisar sus propias decisiones a propósito del tercer educador y de mejora en las mismas en términos, proyectado a mediano plazo

2.- Metodología

- Revisión documental de planificaciones con MAFA, documentaciones de MAFApp y transcripción de acompañamientos en aula (N=33).
- Entrevistas semiestructuradas con educadoras, técnicos y directoras de jardines infantiles beneficiados (N=8)
- Observaciones no participantes (anotaciones de campo) (N=12).

En cuanto a la producción de datos en el presente estudio, se realiza:

1.- Recolección de información suficiente que permita una detallada cuenta y descripción del contexto como de los propios equipos pedagógicos, las evaluaciones, la estructura organizacional y de proyectos.

2.- Posterior a la evidencia, continúa un levantamiento de la información con preguntas orientadoras a propósito del análisis para posteriormente elaborar un FODA agrupando desde las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en donde se logre identificar el centro relacionado a la problemática y discusión.

Participantes:

En una primera instancia se toma contacto con la coordinadora de Jardines Infantiles pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Chile, quién solicita inicialmente, conocer detalles entrevistas a realizar, y una vez corroborado, ratifica contactar a las directoras de Jardines Infantiles en las comunas mencionadas de la región metropolitana. De esta manera se realiza un catastro de las participantes en transferencia MAFA durante el período correspondiente y son invitadas a participar de una entrevista coordinada según sus requerimientos.

Para Kvale (2008) las entrevistas son uno de los principales enfoques en la recogida de datos en la investigación cualitativa, por lo cual ésta permitiría obtener y recolectar

información, y con ello conocer sus valoraciones, sus voces y experiencias mediadas por el entrevistador con el resguardo de la libertad y confidencialidad.

La entrevista, posee como mecánica instancias de conversación individual, en donde la entrevistadora y las profesionales de la educación (participantes), sostienen un conversación profesional en relación a Educación Parvularia, en la búsqueda de las valoraciones vivenciadas desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje MAFA.

La entrevista semiestructurada utilizada en este estudio, representa una preparación de temáticas para abordar en relación al modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, pero también a la calidad en Educación Parvularia, sus experiencias y reportes de ello, el tercer educador y la calidad a propósito de MAFA, los desafíos detectados, los temores vivenciados y debilidades recogidas por cada participante, sin embargo, a partir del juego conversacional, este tipo de entrevista permite expresar cada una de sus opiniones, e incluso sacudir las preguntas o crear nuevas relaciones emergentes que den posibilidad de evaluar y profundizar en la indagación que permita conocer el fenómeno que comprenden las participantes.

En primer lugar, se contextualiza a la participante, para posteriormente en una segunda etapa de entrevista, ingresar a lo que ha significado la calidad a propósito de MAFA, la transferencia de ésta a las instituciones educativas a las que pertenecen y finalmente detectar en el juego conversacional, sus vivencias.

Se inicia con la relevancia del caso, el que debe ser explícito para conocer lo que se quiere saber o cambiar. Posteriormente, como primera etapa de construcción ingresamos a la construcción del caso, contextualización. En ella, ésta debe dar cuenta del ambiente en que se inserta en caso en relación a su contexto para levantar información.

Al configurar posteriormente el caso, estos persiguen una lógica en donde se hacen visibles los puntos de vista opuestos, teniendo un carácter descriptivo y explicativo, sin juicios u opiniones de sentido común, para luego analizar el caso como tal.

El FODA, es un recurso analítico de situaciones internas y externas reconocido como positivo por quienes han utilizado esta metodología.

Las fortalezas pretenden abordar hechos positivos y ventajas, las oportunidades aspectos favorables que pueden ser aprovechados para mantener o mejorar las condiciones. Las debilidades son aspectos negativos que infieren, y finalmente las amenazas que son esos aspectos desfavorables que podrían atentar contra la situación.

Análisis y propuesta de mejora como alternativa para enfrentar la problemática

3.- Configuración del caso

3.1.- Contexto

Las Salas Cunas y Jardines Infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile aspiran a ser centros educativos de excelencia que entreguen unas educaciones Parvularia de calidad, desarrollando un proyecto educativo pertinente y actualizado, acorde a las políticas nacionales públicas y enmarcadas por la misión, principios, voluntad de servir e identidad católica de la Universidad.

Entre sus participantes, se encuentran directoras, educadoras de párvulos, equipos técnicos y administrativos y dentro de sus principales características, se encuentra misión, visión y valores. Sus jardines infantiles se ubican en tres comunas de la región metropolitana, Chile.

Las Salas Cunas y Jardines Infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile pertenecen a distintos Jardines Infantiles ubicados en comunas de Santiago, Providencia y San Joaquín, las cuales conciernen a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estas instituciones educativas dependen del Departamento de Beneficios de la misma institución, por lo que atiende a hijos e hijas de profesoras y profesores, alumnos/as, profesionales de atención médica y finalmente, funcionarios administrativos. Todos los sujetos de este estudio, son profesionales de la Educación inmersos dentro de estas instituciones educativas, y principalmente, habitantes de aulas con Educadoras de Párvulos, técnicos en Atención de Párvulos y Directoras que conocen el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje MAFA (Adlerstein, Manns & González, 2013), por lo que son ellos, protagonistas idóneos como criterio de selección.

Salas Cunas y Jardines Infantiles UC buscan entregar un servicio confiable a las funcionarias de la Universidad y Red de Salud UC. Cristhus, atendiendo a sus hijos(as), entre los 85 días y 4 años de edad, favoreciendo con ello su desempeño laboral y cumpliendo con las normativas internas y legales vigentes, proporcionando una Educación Parvularia de calidad, donde se coloque énfasis en el respeto por los derechos de cada niño(a) en particular, potenciando su saber, saber-hacer y saber-ser.

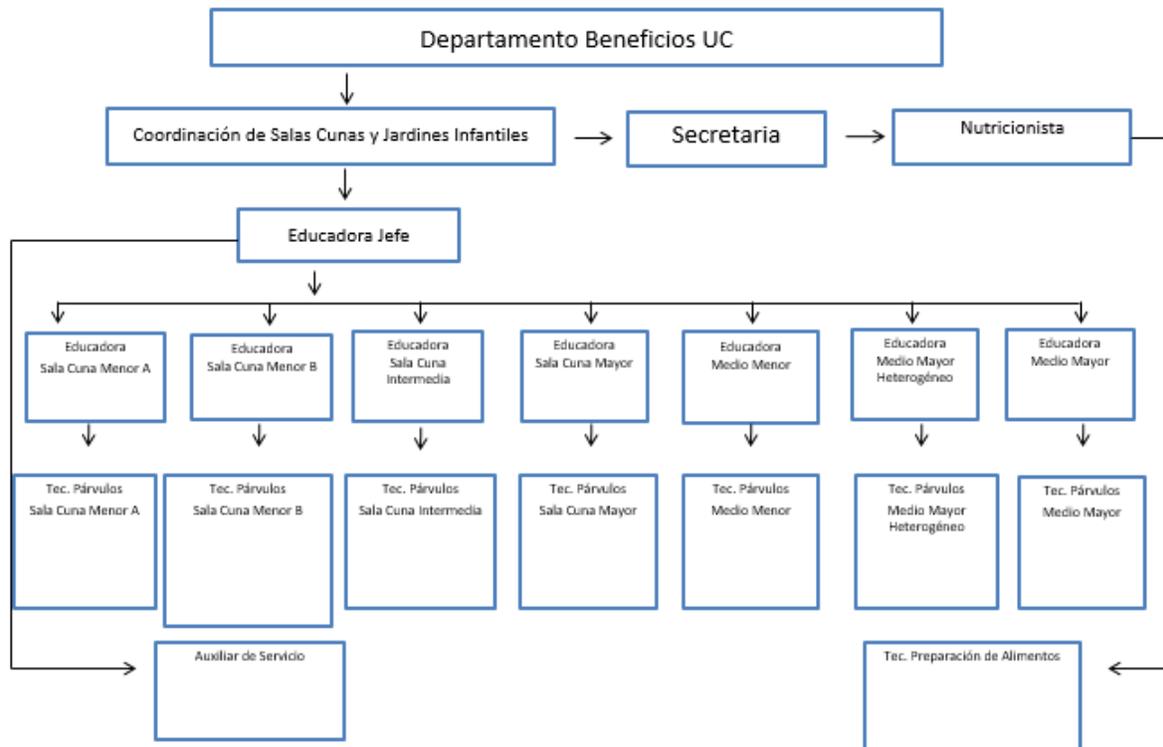
Se enmarcan en una sólida base valórica a partir de la Identidad Católica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, promoviendo el respeto, amor y la responsabilidad, la tolerancia y la aceptación, la equidad entre los hombres y las mujeres, la justicia y la solidaridad- Los valores se fundamentan de acuerdo a la modalidad Curricular Integral, los cuales se basan en los siguientes planteamientos: socios antropológicos, religiosos y pedagógicos.

Los sellos educativos que identifican a la institución son:

- Calidad Educativa para formar niños/as con sentido integral, donde se vinculen los saberes cognitivos-instrumentales, afectivos, actitudinales y valóricos
- Innovaciones curriculares activas y participativas: Trascendentes en el hacer, saber, conocer y en el convivir, tales como el Modelamiento del ambiente físico de aprendizaje (MAFA), Programa Hábitos de vida saludable (HAVISA) y campus saludable: Huerto San Francisco.

Entre otras de sus características, buscan continuar favoreciendo prácticas pedagógicas que consideren las características, necesidades e intereses de niños y niñas, acompañar las redes de apoyo de las familias, favoreciendo la retroalimentación en aula y brindar apertura, acogida y respuesta a la diversidad de todos los niños/as en el quehacer pedagógico, favoreciendo directamente los propósitos de la formación ciudadana.

ORGANIGRAMA 2019



A partir del año 2015 se implementó el proyecto MAFA (modelamiento de ambientes favorecedores de aprendizajes) en todas las salas de Jardín (niveles Medio Menor y Medio Mayor), transformando los ambientes de aprendizaje convirtiéndolo en un tercer educador, instalando una pedagogía consciente del lugar que logre impactar significativamente el aprendizaje, permitiendo acceder a una nueva metodología de trabajo que posibilita mayores y mejores experiencias en niños y niñas

En relación a Educación Física, de acuerdo a lo estipulado por HAVISA , en relación a evitar los índices de Obesidad en niños y niñas, se continúa realizando actividades regulares, al inicio de la jornada y opcionalmente durante la tarde. Estas actividades pueden ser desarrolladas en el Sector de las Canchas del Campus, en los patios, y en el Hall todo de acuerdo a la organización de las Educadoras.

Los resultados de la iniciativa HAVISA de la Universidad Católica, que además consideran una disminución del sobrepeso en 27% desde marzo del 2009, contrastan con las cifras más altas que registra la población chilena. Durante la celebración de Navidad para los niños de los centros de educación inicial realizada en el Campus Oriente, se hizo entrega de un recetario saludable para las familias, que contribuye a fomentar una alimentación sana y equilibrada.

A diez años de su implementación, la reducción de la obesidad en estos tres centros de educación inicial fue de 45% y el sobrepeso de 27%, resultados que contrastan con las estadísticas de la población chilena para este mismo grupo etario. Si la prevalencia en los jardines infantiles y salas cuna de la UC es de 23% (sobrepeso) y 4,7% (obesidad), a nivel nacional las cifras alcanzan un 28-32% y 12-18%, respectivamente.

Gradualmente se busca desarrollar cambios graduales en la alimentación, como introducir la ingestión de agua, solamente considerar la fruta como colación, incluir las leches descremadas en los mayores, la promoción de comidas saludables tradicionales chilenas, entre otras medidas. A través del apoyo que se obtiene de la Sustentabilidad UC, también los niños hacen visitas semanales al huerto y aprenden sobre el compostaje y la relevancia del respeto y cuidado del medio ambiente.

Calidad en Educación Parvularia: Diversas definiciones y políticas

La calidad en educación parvularia, sigue siendo una especie de desafío, de meta a alcanzar, más que un problema o una definición resuelta del campo (Pardo & Adlerstein, 2016). A medida que ha ido aumentando el volumen de instituciones para la primera infancia, también lo ha hecho la atención prestada al tema de la calidad. La investigación a gran escala en este campo se inició a principios de la década de los ochenta (Singer, 1993 citado en Dahlberg, Moss y Pence, pág. 15). Por otra parte, además, no existe una definición clara y única de calidad, no obstante, sí se establecen criterios básicos que establecen parámetros para lograr una medición o fijar estándares mínimos a alcanzar. Sin embargo, la Agencia de la Calidad de Educación, en su marco conceptual en la investigación sobre calidad 2015, establece las siguientes dimensiones:

- 1.- Alineamiento entre las definiciones de calidad y los principios y valores de la comunidad. Esta dimensión hace alusión a lo importante que es considerar la realidad local en la definición de calidad.
2. Niveles de Recursos. Esta dimensión hace relación con la evaluación de los recursos de los programas. Es importante considerar este nivel para establecer las expectativas de calidad y/o para analizar la necesidad de aumentar o redistribuir recursos.
3. Características físicas del espacio que permitan satisfacer las necesidades de los niños y que minimicen los riesgos.
4. Liderazgo y gestión. Esta dimensión hace relación al compromiso de los directivos, las estrategias que desarrolla para la retención de las educadoras, el cómo motiva el trabajo con las familias, entre otras.
5. Interacciones. Esta dimensión apunta a que es fundamental para el análisis de la calidad de un programa, evaluar las interacciones de los adultos con los niños, entre los niños, entre los adultos del programa y con las familias. (Agencia de Calidad de la Educación, investigación sobre la Calidad, 2015, pág. 10).

En Chile, el estudio realizado por Ofelia Revecco y Orlando Mella en conjunto al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en el año 1997, determina que existe una asociación estadísticamente significativa entre los logros obtenidos tanto en castellano como en matemáticas dentro de una institución educativa y la asistencia de estos alumnos al jardín Infantil. Cuestión que se vincula a la evidencia que muestra cómo la experiencia temprana determina las conexiones neurológicas y biológicas del cerebro que afectan el bienestar durante el transcurso de la vida, impactando en la salud, el aprendizaje y el comportamiento (Melhuish, 2008)

De esta manera, la calidad de la Educación Parvularia se torna como un predictor importante que impacta el futuro de los niños y niñas según sus intervenciones. Así lo reportan autores como Dickinson en Rolla & Rivadeneira (2006) señalando que las intervenciones de alta calidad en la primera infancia, tienen efecto de prolongada duración en diversos aspectos del desarrollo del niño. Aunque permanece el debate en cuanto a lo

que se entiende por calidad en la educación inicial (Morales, 2015; Peralta, 2008; Pardo & Adlerstein, 2016)

Actualmente diversos autores, reportan que existe una mejora en la calidad de la educación parvularia. Existen mejores condiciones de enseñanza, currículos, programas e instituciones educativas, con mayores recursos. Sin embargo, todo eso no garantiza cambios significativos que se mantengan en forma permanente, ya que niños y niñas son extranjeros de la primera infancia (Kohan, 2010). En términos globales, la evidencia existente sobre calidad no es concluyente respecto de la calidad de la educación parvularia que se imparte en el país (Pardo & Adlerstein, 2016). El desarrollo social, político y económico del país demanda, cada vez más, que el nivel de Educación Parvularia promueva, a partir del nacimiento y de manera inclusiva, una educación de calidad, oportuna y pertinente, cuyo currículum responda a la necesidad de propiciar una formación integral y favorecer aprendizajes relevantes y significativos (MINEDUC, 2018, p.10)

El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MINEDUC, 2019) es un referente elaborado por el Ministerio de Educación y la subsecretaría de Educación Parvularia, en relación a la práctica pedagógica reflexiva y pertinente.

Según lo reportado, este “es un referente que busca orientar las prácticas pedagógicas que debe desarrollar cada educador/a de párvulos para fortalecer su ejercicio ético profesional y generar las mejores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo como fundamento principal las BCEP” (MINEDUC, 2019, pág.9).

La organización del MBE, está organizado desde una estructura compuesta por cuatro dominios definidos legalmente en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903). Estos son componentes, hace referencia a diversos aspectos distintos del proceso de enseñanza y aprendizaje entre los cuales se encuentra:

- DOMINIO A. Preparación del proceso de Enseñanza y aprendizaje
- DOMINO B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
- DOMINO C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y niñas
- DOMINO D. Compromiso y desarrollo profesional

Este marco orientador MBE, contiene en su organización también componentes en relación a los ambientes para el aprendizaje y ambiente físico. Particularmente, el dominio B referido a la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, es un dominio que representa al diseño e implementación permanente de ambientes educativos.

El/la educador/a dispone ambientes físicos amplios, variados, seguros e inclusivos, con espacios y recursos educativos planificados previamente, de acuerdo con las características de todos los niños y las niñas del grupo y con las posibilidades que tiene cada establecimiento. Ambientes libres de estereotipos, con variados recursos de apoyo según los requerimientos individuales y colectivos, teniendo especial atención con aquellos que presentan necesidades educativas especiales, procurando así que todos y todas tengan acceso al juego, la participación y progreso en el aprendizaje (MINEDUC, 2019, pág.35)

Por su parte, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, constituyen un referente internacionalmente reconocido por promover la calidad. En ellas se reconoce que la calidad es un propósito central de educación parvularia, y que “busca favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como son los primeros años de vida” (MINEDUC 2001, pág. 15). Las Nuevas Bases Curriculares del nivel se gestan de acuerdo a un contexto social diferente de la infancia en Chile; y a una nueva concepción de calidad que se suma a una reconceptualización de los ambientes para el aprendizaje. Estos últimos son descritos como “sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y niñas. Estos sistemas están conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y tiempos determinados” (MINEDUC, 2018, pág.113)

Dentro de este marco curricular, el espacio y los ambientes educativos son considerados un contexto para el aprendizaje, lo cual se torna clave en el logro de los procesos de enseñanza aprendizaje de calidad. Los estándares de calidad deben considerar a cada uno de los niños y niñas, es decir, las particularidades de las diferentes culturas y contextos, desde de un enfoque de derechos (Aulicino & Díaz, 2015). Es imperante relevar el aspecto emocional que inherentemente se asocia a este contexto de aprendizaje y aquí es donde se hace referencia al Apego Espacial y la Lugaridad en el aprendizaje. “Hay un cúmulo de

sensaciones que hacen que las personas perciban el apego espacial. El vínculo puede ser transitorio o bien un proceso en el que cada vez se va construyendo más familiaridad e identidad con el lugar que acoge a diario. Está entonces la primera impresión, que puede ser impactante o muy normal según como sea el lugar y, por otro lado, está la historia personal que se va construyendo en ese espacio” Apego Especial: la lugaridad en el aprendizaje, Myriam Pilowsky¹, (JUNJI 2015, Pág. 17). Mientras más apego genera un entorno, hay más posibilidades que la pre disposición al aprendizaje sea positiva. “Todos los seres humanos necesitan establecer lugaridad” (Apego Especial: la lugaridad en el aprendizaje, Myriam Pilowsky, (JUNJI 2015, Pág. 13). En este sentido las pedagogías llamadas “flexibles” como la de Reggio Emilia, apuntan a que el ambiente educativo y los espacios estén conectados y que uno dependa del otro.

¹ Apego Especial: la lugaridad en el aprendizaje, Myriam Pilowsky¹

3.2 Configuración del caso

El caso de la transferencia de MAFA a los jardines privados de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Excepcionalmente, el año 2014 el equipo de investigadores MAFA y los tres jardines infantiles de la PUC, administrados por el Departamento de Bienestar, acuerdan una alianza para transferir la tecnología MAFA a sus jardines infantiles. Así, la Pontificia Universidad Católica de Chile y sus jardines infantiles ubicados en tres comunas de Santiago, son los llamados *early adopters*, del MAFA en desarrollo. El monitoreo de este proceso inédito de implementación en contextos no públicos conllevó un proceso adicional al diseñado en el modelo de transferencia que tradicionalmente operaba con el sector público. La alianza que enmarcó dicha transferencia definió tres niveles de transferencia y alianza en función de MAFA:

Implementación Temprana: El modelamiento del ambiente físico de aprendizaje MAFA, es una herramienta a prueba en sus prácticas pedagógicas, además el cumplirían el rol de investigadoras de las diferentes aplicaciones y así realizar ajustes que responden a una aplicación real en contextos pedagógicos. Esta implementación temprana implica un tiempo de 3 a 4 años de asociación estratégica.

Comunidades de prácticas: Los profesionales que conforman los equipos técnicos pedagógicos, serán parte de las, comunidades de práctica. Es decir, investigarán y diseñarán de manera activa los nuevos dispositivos y en conjunto ajusten aquello que ya existe.

Laboratorio: Se busca que las profesionales de la educación que conforman los jardines infantiles UC serán divulgadoras y mentoras de nuevas profesionales que se forman en estas prácticas, tales como educadoras pertenecientes al sector público que recién comienzan a implementar MAFA.

Este desarrollo estratégico duró 3 años y fue financiado con recursos propios de la Rectoría y del FONDEF IT14I10120. Cabe destacar que constituye un precedente relevante para el contexto de la Reforma Educativa de la Educación Parvularia que se encontraba en curso.

Si bien su implementación y transferencia no demandó la posesión de patentes, es fundamental reportar que para todos los efectos legales, de divulgación y de comercialización, se protegió la autoría del modelo y sus componentes a través del Derecho de Autor a nombre de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Durante los años 2016 y 2017, se implementó el sistema MAFA en tres jardines infantiles de la PUC, en 9 salas, involucrando 9 educadoras y 26 técnicos. Fueron beneficiarias de estas aulas en total 101 familias, 101 párvulos de entre 2 y 4 años de edad. Desde el año 2017 en adelante el acompañamiento del equipo investigador de MAFA y los equipos pedagógicos de los jardines infantiles dieron por cerrada la transferencia. Con ello continuaron el trabajo pedagógico autónomamente y ya no con evaluación y asesoría del equipo investigador MAFA.

Respecto de los resultados del funcionamiento pedagógico, de aprendizajes y valoraciones de los ambientes en este periodo de autonomía y post transferencia, no existen antecedentes formales. Las únicas referencias a esta transferencia y su valor para las comunidades educativas de los jardines infantiles UC circulan en una publicación institucional a propósito del aniversario de sus 50 años: “Salas Cuna y Jardines Infantiles / 50 años de historia” y en algunos agradecimientos de académicos y funcionarios cuyos hijos han aprendido en aulas

Ambientes de aprendizaje como 3° educador: variable de calidad

El ambiente físico de aprendizaje es una variable crítica de la calidad de la educación parvularia (Tietze, 2005; OECD, 2006 y 2013; Woolner, 2007; UNESCO, 2012; Cleveland

& Fisher, 2014), por su relevancia, después de su núcleo familiar y los profesionales de la educación, ha sido llamado el “tercer educador”. El ambiente físico de aprendizaje, así entendido, es un activo partícipe del proyecto pedagógico y agente de formación; es un educador más (Hoyuelos, 2005), y en la actualidad, las nuevas Bases Curriculares, proponen que el espacio educativo sea concebido como un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este.

Los ambientes de aprendizaje en Chile, ha tenido sus primeros acercamientos con el marco para la buena enseñanza, en donde uno de sus dominios llamado creación del ambiente propicio para el aprendizaje refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. (CPEIP, 2008, pág.9)

Cabe destacar que el reconocimiento de los ambientes no solo ocurre en las políticas públicas de la educación, sino que también en la evidencia científica. De ahí que se les atribuya a los ambientes el poder o impacto de un tercer educador. Asimismo, los organismos internacionales desafían a los países a pensar una política desde y para la habitabilidad educativa, en conjunto con sus agentes educativos y como respaldo de programas de aprendizaje y pedagogías flexibles es el verdadero desafío (OECD, 2009)

En nuestro país, es la política pública, la que regula el ambiente físico de aprendizaje, desde el desarrollo arquitectónico y por medio de la investigación educativa, pero, en su sentido más restrictivo: como un aula convencional, poblada con equipamiento o mobiliario normativo (Adlerstein, Manns & González, 2016). No obstante, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, reportan que los ambientes de aprendizaje refieren a sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas. (MINEDUC, 2018, pág.113).

A pesar de la escasa investigación y evidencia, las políticas públicas de nuestro país comienzan a tematizar e incorporar la idea de tercer educador. Las políticas curriculares de la educación parvularia chilena han incorporado esta perspectiva en sus Bases Curriculares (MINEDUC, 2018) declarando que “el espacio educativo es concebido como un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este” (MINEDUC, 2018, p.113). Por su parte, los estándares indicativos del desempeño (de la calidad de la gestión de establecimientos) consideran avanzado que el establecimiento ofrezca espacios para que los estudiantes compartan y muestren el fruto de sus pasatiempos e intereses personales” y los demanda a que dispongan de “espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar la individualidad”. Si bien los ambientes para el aprendizaje en educación parvularia son reconocidos como una variable de calidad y han tenido un desarrollo explosivo en las políticas públicas de la educación, son escasamente evaluados.

Los instrumentos que actualmente existen para evaluar la calidad de los ambientes físicos de aprendizaje en la primera infancia se focalizan en rasgos arquitectónicos y no consideran la post ocupación pedagógica. Los instrumentos más relevantes son los que describimos brevemente a continuación.

Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition (ECERS-R)

La escala llamada ECERS-R. Early Childhood Environment Rating Scale (Harms, Clifford y Cryer 2002), para niños de entre dos años y medio y cinco años de edad, evalúa la calidad en cuanto al entorno organizado por ellos, dentro de las cuales se encuentran 43 apartados, agrupados en las siguientes sub-escalas:

Espacio y muebles, Rutinas de cuidado personal, Lenguaje y Razonamiento, Actividades, Interacción, Estructura del programa y Padres y Personal. Cada ítem es evaluado entre 1 y 7 puntos (Herrera, Castro, Rodríguez & Merino, 2011). Todo ello por medio de una pauta de observación diseñada para evaluar cualquier centro de la primera infancia, de cualquier realidad educativa, por personal capacitado previamente para su aplicación.

The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS)

CPERS The Children's Physical Environment Rating Scale (Moore y Sugiyama, 2007), es una escala de calificación en cuanto al espacio físico de los niños y niñas, fundamentado desde una teoría constructivista. Esta es una herramienta para directores de centros, educadores de la primera infancia, responsables de políticas y reguladores para evaluar la calidad del entorno físico, preescolar, jardines infantiles y otra educación de la primera infancia. La escala de calificación diseñada (The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS) pretende evaluar la calidad del ambiente físico de instalaciones para la primera infancia

CPERS se basa en una teoría ecológica piagetiana del desarrollo infantil y el medio ambiente, la cual se compone de 143 artículos organizados en 13 subescalas que se centran en los principios generales de planificación, la calidad general del centro de cuidado infantil como un todo, módulos que incluyen bases de operaciones y espacios de actividades.

ITERS-R

Esta escala ha sido diseñada para la evaluación y mejora de centros infantiles que atienden a niños 0-3 años (Harms, Cryer & Clifford, 2013).

Su puntuación se efectúa, a partir de la cantidad de criterios existentes. Esto quiere decir que se obtiene 1 con el cumplimiento de al menos uno de los criterios, 3 cuando se cumplen todos y cada uno de los criterios que se incluyen, y como 5 cuando se cumplen todos los de este nivel, y al igual con los del 7. Cuando estos criterios no se cumplen en su totalidad se considera el número inferior, es decir, 2, 4, o 6.

En Chile, existen instrumentos propios de las instituciones educativas, que pretenden fiscalizar las distintas aristas relacionadas a la educación, no obstante, existe una evaluación coartada en cuanto al tercer educador como variable para la calidad. Y si bien, existen instrumentos relacionados a la calidad, tales como early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition (ECERS-R), the Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS) e ITERS-R, estos se encuentran situados desde un paradigma moderno por medio de subescalas dirigidas a espacios, muebles, entre otros.

Investigar las infraestructuras a partir de la lógica del tercer educador para nutrir la política pública supone el desplazamiento de la indagación desde los recintos educativos del programa arquitectónico, a la habitabilidad pedagógica como experiencia vivida (Flores, 2015; Horne Martin, 2006). También implica superar la generación adultocéntrica de datos para investigar con las voces de los niños (Clark, 2010) y trascender la perspectiva exclusivamente arquitectónica o pedagógica, hacia una aproximación interdisciplinaria que comprenda el poder de las relaciones conscientes del lugar, para reconstruir los ambientes y habitar las infraestructuras (Ellis, 2005; Gannon, 2009; Gruenewald & Smith, 2008).

MAFA como herramienta de mejoramiento de la calidad del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje

Los investigadores Adlerstein, Manss & González (2018), proponen dejar atrás la perspectiva del espacio educativo como infraestructura y mobiliario normativo, para progresar y conquistar las aulas, por medio del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje y su sistema denominado MAFA. Sus creadores, en el libro llamado “Pedagogías para habitar el jardín infantil”, proponen MAFA como un sistema especialmente diseñado para posibilitar la habitabilidad educativa.

“Abogamos por lugares de ellos donde son nativos y originarios” (Adlerstein, Manss & González, 2013, p 8). Con este sistema enfrentan el desafío de construir lo que se ha llamado las “pedagogías basada en el lugar”-*place-based pedagogies*- (Gannon, 2009; Theobald, 1997)

MAFA es un nuevo paradigma para el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje involucran espacios, tiempos e interacciones que promuevan la participación activa de los niños, niñas y adultos en el aula, generando experiencias de aprendizajes pertinentes y significativos. Iglesias, F. (2008, p 52)

Las políticas públicas nacionales buscan disminuir la desigualdad desde los primeros años y permitir “equidad desde el principio”. (Bedregal, González, Kotliarenko, & Raczynski. 2007). Equidad social, desarrollo y calidad, han hecho que Adlerstein, Manss & González

desde los conocimientos teóricos- disciplinares, propongan, comprueben y produzcan un modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, centrada en la habitabilidad educativa de quienes aprenden y se desarrollan en los jardines infantiles públicos, con la creación de un Sistema de Modelamiento de Ambientes Físicos de Aprendizaje (Sistema MAFA) que pretende conquistar y progresar en un nuevo paradigma para que la equidad y calidad existan.

MAFA (Adlerstein, Manns & González, 2013), proponen un sistema diseñado especialmente para posibilitar la habitabilidad educativa, que muestre la posibilidad de materializar en artefactos interdisciplinarios y prácticas pedagógicas, la comprensión de los niños como habitantes, y por ende, ciudadanos con voz para tomar sus decisiones.

Se propone que el Sistema de Modelamiento de Ambientes Físicos de Aprendizaje (MAFA), ingrese a las aulas chilenas, considerando sus atributos innovadores, en donde principalmente se evidencia desarrollo tecnológico de carácter interdisciplinario para los ambientes físicos de aprendizaje. Progreso, cambio y avance no menor, considerando que, en primer lugar, las políticas públicas buscan disminuir la desigualdad en los primeros años, y que aún hoy, luego de los metros cuadrados por cada niño, el mobiliario y la cobertura, responden a requerimientos de hace más de 40 años y no la actualidad, reconociendo a *The third teacher* (Architects OWP/P furniture, & Bruce Mau Design, 2010), o bien, al ambiente físico de aprendizaje como el tercer educador. “En ese marco, el modelamiento de ambientes físicos de aprendizaje, que mejoren la efectividad educativa en las aulas de Educación Parvularia y promueven el desarrollo de prácticas docentes de calidad en las educadoras de párvulos, resulta un factor clave” (Tietze, 2005; OECD, 2006)

La evaluación de los ambientes para el aprendizaje en el paradigma MAFA: Modelo Evaluativo ME.MAFA

El modelo evaluativo ME.MAFA (Adlerstein, Manns y González, 2018), es un instrumento que permite medir (evaluar), el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, y su calidad dentro de las aulas en Educación Parvularia, desde una perspectiva de interacciones,

flujos y circulaciones. Por lo tanto, el constructo evaluativo no mide cantidades de mobiliario o metraje como un tema central, sino que las oportunidades que los objetos y espacios abren para provocar oportunidades de aprendizaje y ciudadanía en las aulas de la Educación Parvularia.

ME. MAFA (Adlerstein, Manns & González 2014), se estructura sobre siete dimensiones, 18 variables y 84 indicadores, la cual se propone como una herramienta de evaluación en donde prime la colaboración, y en donde se orienta la toma de decisiones, considerándose un instrumento intuitivo, accesible y útil para generar conciencia. La graduación de cada ítem, se realiza con una escala de niveles de desempeño y correspondientes a puntaje de 1 a 7, en donde 1 punto se refiere a una ausencia absoluta (0 ejemplos de indicador durante la observación). 3 puntos (incipiente), cuando se observan de manera escasa hasta 2 ejemplos. 5 puntos (en consolidación), si se evidencian hasta 3 ejemplos, los cuales son claros y en variadas instancias. Finalmente 7 puntos (arraigado), cada vez que de manera clara se evidencian 5 ejemplos con una intencionalidad sostenida según lo observado. (Adlerstein, Manns & González 2014, pág 22, 23).

Con ME.MAFA, Adlerstein, Manns & González (2018) han probado conceptual y empíricamente que es posible valorar el desarrollo de pedagogías conscientes del lugar, capaces de redistribuir las oportunidades de aprendizaje y mejorar significativamente la calidad de los ambientes (Adlerstein, 2017). La aplicación y autoaplicación sucesiva del instrumento permite valorar la calidad del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, sin necesidad de expertos ni complejas capacitaciones especializadas. Este se propone como una herramienta de evaluación colaborativa y orientada a la toma de decisiones.

MAFA como caso de modelamiento de ambientes en educación parvularia: La transferencia de jardines infantiles institucionales-privados.

Durante los años 2012-2020, la facultad de la educación y Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos UC, han seguido desarrollando un dispositivo tecnológico para el modelamiento de los ambientes físicos de aprendizaje, orientado a la educación parvularia chilena. Todo ello, en un proceso multivocal y participativo que ha sido testeado y rediseñado en el marco

del FONDEF CA12i10234 y del IT1410120 y otros fondos de transferencia y licenciamiento propios de la PUC. Con estos recursos, el sistema MAFA se ha consolidado posibilitando la construcción de ambientes para el aprendizaje de calidad y pedagogías eficaces, técnicamente factibles y económicamente viables (IDEO, 2009). También, en este marco, la transferencia del sistema MAFA se ha focalizado en los jardines infantiles públicos de Fundación Integra y JUNJI, donde se recibe al 40% más pobre de la población infantil.

En este sentido, MAFA desde sus inicios se proyecta masificado en el sistema educativo chileno público, considerando los requerimientos de infraestructura asociados al empadronamiento de jardines (JUNJI, 2011), y junto a ello, a la investigación y actualización pertinente de la investigación científica del campo.

El prototipo se articula sobre el funcionamiento en aula de 3 componentes que se explican a continuación:

- **Sistema de soportes de práctica:** Este componente supone un conjunto de elementos materiales que soportan y provocan distintas prácticas pedagógicas, según su funcionalidad. Está constituido por 13 tipos de objetos (muebles) de madera nacional, que permiten provocar 4 tipos de interacciones: de apoyo corporal y sustentación de actividad; de organización y exhibición, de experimentación y observación, de comunicación y encuentro. Además cuenta con barras y separadores complementarios, que permiten ensamblar todos los módulos con nuevas funcionalidades socioeducativas (en lugar de apilarlos sin sentido pedagógico). El paquete final por sala (normativa de 32 niños) contiene un total de 56 unidades. (Plan de Transferencia Sistema MAFA pág.3)

- **Aplicación Virtual (MAFApp):** Este componente hace disponible una aplicación virtual para dispositivos móviles que le permite a los equipos técnicos de aula, hacer documentación pedagógica en soporte digital sobre el modelamiento del ambiente físico que llevan a cabo. (Plan de Transferencia Sistema MAFA pág.4)

- **Dispositivo de Modelamiento a Escala:** Este componente está conformado por un material orientado a los párvulos, que contiene los mismos soportes utilizados en su aula, escalados y presentados en un contenedor de madera. Es un material de uso intuitivo,

abierto y flexible, que le permite a la educadora mediar en los niños el descubrimiento de nuevas relaciones y configuraciones del ambiente físico, durante su uso y exploración.
(Plan de Transferencia Sistema Mafa pág. 4)

4.1 FODA

4.1.1 Fortalezas

1.- Los equipos educativos de los jardines infantiles de la PUC, son equipos que reciben capacitaciones y su grupo directivo toma atención de que ello ocurra de manera permanente a propósito de los aprendizajes de niños y niñas en todas sus comunidades educativas pertenecientes a distintas comunas de Santiago. Las comunidades se mantienen en estrecha relación como Jardines Infantiles pertenecientes a la misma institución educativa

2.- Los proyectos instaurados, tienen una larga duración dentro de la institución educativa. En este sentido, que un proyecto dure tanto tiempo, genera instalación de capacidades en las instituciones beneficiarias, o en la posibilidad de generar ciclos de mejora continua de los mismos proyectos considerando el tiempo que implica su aplicación, análisis fundado en evaluación de esta, y la posterior toma de decisiones

3- La experiencia en programas, pero sobre todo, aquellos asociados a la implementación de instrumentos de evaluación en relación al modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, les permite a las comunidades educativas poder realizar una pertinente recogida de datos con ME.MAFA , para así, lograr tomar decisiones pedagógicas enfocadas en la enseñanza, el aprendizaje y el modelamiento del ambiente físico

4.- Las comunidades educativas de institucionalidad privada pertenecientes a PUC, poseen un mobiliario flexible, pasando desde el normativo hacia los soportes de práctica MAFA

5.- El modelamiento del ambiente físico de aprendizaje permite que niños y niñas negocien con respecto a ello, decidan y sean considerados como ciudadanos de derecho

6.- El ambiente físico de aprendizaje en los espacios de jardines infantiles privados de la PUC, permiten exista bienestar y un ambiente inclusivo sin estigmatizaciones o segregación

7.- Comunidades educativas preparadas a propósito del 3° educador , intencionando pedagógicamente, acogiendo la vinculación de lo simbólicamente significativo y de participar y decidir, invitando a niños y niñas desde lo empoderador

4.1.2.- Debilidades

1.- Si bien los equipos pedagógicos han sido capacitados, existe una alta rotación de profesionales entre jardines infantiles de la PUC. Esta rotación no asegura que efectivamente, se logre la divulgación de los conocimientos adquiridos al interior de cada jardín, dificultándose así el uso de estos conocimientos durante y posterior a la implementación MAFA

2.- Las comunidades educativas y sus participantes, no tienen los mismos conocimientos a propósito del tercer educador, lo que constituye una barrera para perpetuar todo lo que implica el modelamiento de ambiente físico de aprendizaje.

3.- El desconocimiento en relación al modelamiento del ambiente físico de aprendizaje (MAFA), implica que elementos de ME.MAFA no sean aplicados, interfiriendo en la recogida de datos y toma de decisiones a propósito del 3° educador

4.- Las comunidades educativas pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Chile, no reporta información referente a la implementación de MAFA, una vez retirado el acompañamiento. Esta información inexistente genera una incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los indicadores de mejora de la calidad educativa evidenciados durante la implementación de MAFA en estas instituciones

4.1.3 Oportunidades

1.- El que los Jardines Infantiles, tengan una afiliación institucional a la Pontificia Universidad Católica de Chile, constituye una oportunidad para estas ya que en caso de mantener un convenio de estas con la misma universidad en el tiempo, asegurará que sus profesionales estarán recibiendo capacitaciones permanentes y realizadas por expertos en las áreas que institución requiera, junto con desarrollar nuevas competencias y enriquecer sus prácticas docentes, así como su mejoramiento y evaluación.

2.- El hecho de que los jardines infantiles sigan considerando como criterio para la elección de sus directoras a aquellas profesionales que tengan experiencia laboral en el mismo establecimiento, se tendrá mayores opciones de sostener procesos de innovación exitosos en sus comunidades ya que ejercerán un liderazgo basado en su conocimiento de las mismas. Ahora bien, tendrías que ver antes si es que esto está en tu configuración del caso, y cómo esto enlaza con el foco de tu proyecto.

3.-Dentro de los jardines infantiles, hay profesionales que si han sido capacitadas y conocen todo lo referido al 3° educador

4.- Todos los cargos directivos de los distintos jardines infantiles mantienen conocimientos y una estrecha relación directiva entre los tres jardines infantiles, por lo que ello es favorable para una eventual coordinación de escenarios favorables a propósito del tercer educador

5.- MAFA posee datos en relación a la transferencia de infantiles jardines de institucionalidad pública, lo que posibilita revisar otro contexto en donde han mejorado las condiciones de la implementación a propósito de MAFA y sus componentes.

4.1.4 Amenazas

1.- El no mantener relaciones contractuales o no mantener contactos futuros en contactos post aplicación de MAFA entre los jardines infantiles podría ser que a futuro no se podría sostener procesos de mejora continua de la calidad educativa dentro de los jardines

2.- Sobre la base que el prototipo MAFA se articula bajo 3 componentes (sistema de soportes, aplicación virtual ME.MAFA y dispositivo de modelamiento a escala), el no uso

de algunos o todos éstos, puede significar a futuro el no tener resultados esperados de mejoramiento de la calidad educativa desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, en los jardines donde este se aplique.

3.- La rotación laboral de los profesionales que conforman los jardines infantiles PUC, abre la posibilidad de que con el arribo de nuevas educadoras se pueda perder con el tiempo, el conocimiento acumulado respecto a las experiencias aprendidas desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje MAFA, con todos o algunos de sus componentes

4.-El desconocimiento de lo que ocurre a propósito de MAFA entre los jardines infantiles PUC, podría atentar contra los procesos de mejora continua de la calidad educativa.

5.- El no tener un foco posicionado en los ambientes físicos de aprendizaje, amenaza lo dispuesto por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), donde se reporta las consideraciones para organizar los ambientes de aprendizaje

4.2 Preguntas orientadoras

- ¿Qué valoraciones tienen los equipos pedagógicos de los jardines infantiles PUC, sobre la calidad del tercer educador producida por la transferencia del Sistema MAFA a sus aulas?
- ¿Qué elementos de la institución educativa involucradas en el caso, están favoreciendo y desfavoreciendo la transferencia?

4.3 Análisis de discusión del caso

A partir del análisis realizado por medio de la revisión de evidencias desde las protagonistas y participantes en los distintos jardines infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la discusión entre la teoría y lo que acontece, es posible concluir diversas situaciones a propósito del problema, sin desconocer el fuerte compromiso que tiene esta comunidad educativa con el mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia a propósito de MAFA.

Sabemos que el ambiente físico de aprendizaje, sus exploraciones y análisis, representan y permiten un acercamiento al concepto de calidad. La Educación Parvularia de calidad es fruto del esfuerzo común entre todas las personas que directa o indirectamente se encuentran comprometidas en la educación de las niñas y los niños: las familias, los equipos pedagógicos y directivos, entre otros. A todos ellos les asiste la responsabilidad de contribuir al proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los párvulos. Esto por cuanto la participación y la colaboración solidaria constituyen piezas claves, en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la infancia y su educación (MINEDUC, 2018 p. 27)

Actualmente en Chile, el ambiente físico de aprendizaje constituye aún un factor escasamente explorado y tecnológicamente desatendido (Adlerstein, Manns, & González, 2012), sin embargo, es importante mencionar que MAFA es un nuevo paradigma para el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje que ha permitido y ha contribuido al compromiso en relación al mejoramiento y la calidad en sí misma , a propósito del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, la transferencia y la valoración del tercer educador.

Los ambientes de aprendizaje involucran espacios, tiempos e interacciones que promuevan la participación activa de los niños, niñas y adultos en el aula, generando experiencias de aprendizajes pertinentes y significativos. Iglesias, F. (2008,p 52)

Las participantes reconocen el valor que el tercer educador tiene en sus aulas, relatan situaciones y vivencias, como que éste es un movilizador de experiencias, el enriquecimiento que produce en sus prácticas pedagógicas, el construir con significado, considerarlo un agente primordial, y los aportes a su convivencia, habitabilidad y decisión junto a niños y niñas, lo que evidencia, efectivamente, el fuerte compromiso en relación al mejoramiento y la calidad a propósito de MAFA. Su contribución a los modelamientos del ambiente físico.

Ese valor, y en relación a los ambientes, ello también es reportado por medio de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en donde se hace referencia que la riqueza de estos ambientes, la característica que importa construir, en la medida que su calidad dispone a los niños y las niñas a aprender. Que los ambientes de aprendizaje sean más o menos enriquecidos, depende de que las y los educadores se dispongan para ello. Así, los diversos ambientes que son posibles de distinguir en un establecimiento, no pueden resultar de la casualidad, sino de la conciencia y la intención educativa de configurarlos como tales (MINEDUC, 2018. p 13).

Esto permite considerar, que a propósito de los ambientes de aprendizaje, MAFA (Adlerstein, Manns, & González, 2013), para las participantes, es un sistema que reconoce al tercer educador, y a la vez, permite reportar datos desconocidos e inexplorados desde la institucionalidad privada en los jardines de la Pontificia Universidad Católica desde la transferencia.

En cuanto a los desafíos y temores, efectivamente, estos se fundamentan principalmente en el cambio y traspaso, la divulgación y la colaboración hacia toda la comunidad. La Educación Parvularia en relación a los espacios y mobiliario normativo tienen una vigencia y largos años de acompañamientos en las aulas de nuestro país. Los profesionales de la educación, se han formado en una comunidad con el mismo tipo de silla y mesa, por lo que no es desconocido, reconocer la posibilidad de que eso, efectivamente, fuese parte de temores.

Razón de ello es que existe una normativa vigente en cuanto al mobiliario. Las dependencias educativas mantienen vigente el uso de madera nativa, NCH 2609 of2002

(Mobiliario escolar, sillas para párvulos-requisitos funcionales), NCH 2656 of2002 (mobiliario escolar, mesas para párvulos- requisitos funcionales) y NCH 2622 of2002 (mobiliario escolar, estantes- requisitos funcionales). Sus desafíos pretenden ser extrapolados a una comunidad que ya está construida, organizada y estructurada, con una normativa vigente y un lenguaje adquirido.

Niños y niñas en movimiento, hablando, preguntando, redistribuyendo lo que sólo era transitable, hoy un espacio habitable. Esta habitabilidad, acerca a los párvulos desde las decisiones que potencia MAFA, donde niños y niñas deciden, participan y distribuyen el poder dentro del aula, no sólo habitan, son portadores de derecho. Se establece la premisa de que los niños pequeños son portadores de derechos en sí mismos.

MAFA (Adlerstein, Manns & González, 2013), proponen que este sistema diseñado especialmente para posibilitar la habitabilidad educativa, muestre la posibilidad de materializar en artefactos interdisciplinarios y prácticas pedagógicas, la comprensión de los niños como habitantes, y por ende, ciudadanos con voz para tomar sus decisiones. Entre sus valoraciones, y a propósito de sus temores y desafíos, las debilidades reportadas por los jardines infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se fundamentan en los acompañamientos.

Esto quiere decir, que efectivamente, consideran que MAFA debería considerar acompañamientos prolongados y permanentes para sus comunidades educativas.

Las profesionales de la educación con sistema MAFA en sus aulas, no saben ni conocen sobre la permanencia de todos quiénes son parte de estas unidades educativas, y por otra parte, que las nuevas profesionales de la educación que se integran a las dependencias educativas, conozcan o hayan sido capacitadas previamente por las profesionales ya mafianas experimentadas e instruidas en la habitabilidad educativa a propósito de MAFA. Esta razón, permite reconocer entonces en el presente estudio, que no sabemos la forma en que continúan los aprendizajes, en cuanto a las pedagogías para habitar el jardín infantil, y si las profesionales ya reconocidas como mafianas, revelan a otros sus conocimientos y experiencias, lo que no significa, que efectivamente, no continúen usando los dispositivos mafianos conocidos.

El sistema MAFA (Adlerstein, Manns, & González, 2018) que está presente en los Jardines Infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile, es un modelamiento del ambiente físico de aprendizaje. Ello y el tercer educador son reconocidos y valorados en la calidad de la Educación Parvularia para las participantes. Entre sus principales apreciaciones se encuentran los soportes, las intervenciones, las interacciones en donde niños y niñas habitan su espacio y le dan un sentido a su lugaridad, lo que les permitió establecer que, incluso, antes de que las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia 2018 reportaran que el espacio educativo es concebido como un tercer educador, las profesionales ya conocían sobre el modelamiento del ambiente físico aprendizaje, espacios educativos y tercer educador atribuido, claramente, a la transferencia MAFA

Hoy, desafiadas por el espacio sobre los ambientes de aprendizaje que era algo poco explorado en Chile, es hoy más explorado por ellas a propósito de MAFA, reconociendo que este sistema que desordena las aulas Chilenas, dirigido y estudiado por Adlerstein, Manns, & González, con la colaboración del fondo de fomento al desarrollo científico y tecnológico (FONDEF), ha permitido que nuevos profesionales de la Educación Parvularia en Chile, efectivamente en institucionalidad privada (y pública) logren mirar los espacios, los soportes y los ambientes, contribuyendo a la producción de datos que hasta este momento, eran inexplorados desde esa institucionalidad y particularmente, las salas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el cual alcanzó a beneficiar 9 salas, involucrando 9 educadoras y 26 técnicos, junto a 101 familias, niños y niñas .

Se puede establecer desde este estudio, como directoras, educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia, valoran los ambientes de aprendizaje a propósito de la transferencia, reflexionan y organizan con sus habitantes, quienes junto a niños y niñas permiten decidir sobre el espacio que habitan en donde son oriundos y nativos. Las valoraciones a la llegada del sistema de modelamiento físico del aprendizaje MAFA, no sólo permite concluir la curiosidad y entusiasmo del arribo, sino que esta llegada permitió establecer comunidad educativa.

La Educación Parvularia inclusiva, debe entenderse como un proceso construido junto a las familias y con toda la comunidad educativa. Para ello, resulta fundamental promover la

reflexión personal y colectiva, reconocer las características de nuestra sociedad, los prejuicios y estereotipos arraigados en nuestra cultura y generar acceso a fuentes de información respetuosas de los derechos humanos, como base para compartir significados sobre la diversidad y su valor, impulsar prácticas inclusivas en forma permanente y por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa y generar redes para apoyar iniciativas que la favorezcan (MINEDUC, 2018 p. 23)

Por otra parte, la evaluación referida a Educación Parvularia, es entendida como una instancia formadora y una herramienta de apoyo al aprendizaje, que aporta efectivamente al logro de los OA. Vista así, es una evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje, trascendiendo la noción de que solo es un juicio de qué o cuánto aprendió una niña o niño para constituirse en una oportunidad más de aprendizaje. (MINEDUC 2018, p.110).

A propósito de esa evaluación, ME. MAFA y su manual de aplicación para valorar el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje en la educación parvularia, es un instrumento de medición para evaluar la calidad (Adlerstein, Manns, & González 2016), lo que contribuye a la evaluación formadora y ser una herramienta que, efectivamente, permite decidir y que logren evaluar el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, enriqueciendo entonces, esa evaluación referida para el aprendizajes, y también, para el ambiente físico de aprendizaje.

Según lo reportado por las Bases Curriculares el equipo pedagógico recoge y analiza información en forma sistemática de los procesos y logros de los párvulos, en situaciones auténticas y funcionales, y retroalimenta a los involucrados (MINEDUC, 2018 p. 103).

A la vez, ME. MAFA en su parte, es considerada como herramienta de evaluación colaborativa y orientada a la toma de decisiones.

La configuración del espacio y la selección de recursos educativos pueden comunicar poderosos mensajes de acogida o exclusión. Asumir el principio de inclusión no es posible sin transformar también los espacios para convertirlos en ambientes apropiados a la diversidad sociocultural de los párvulos. Por ejemplo, incluir objetos característicos de los países de origen de los niños y las niñas. Al incorporar creencias, rituales, costumbres,

música, leyendas, narraciones e imágenes de su vida cotidiana y de su tradición familiar, se aumenta la significatividad de las experiencias para el aprendizaje. Asimismo, es fundamental considerar las adaptaciones necesarias tanto en los espacios educativos como respecto de los recursos, para favorecer la movilidad y uso de éstos por parte de niños y niñas que así lo requieran (MINEDUC, 2018 p.116).

ME.MAFA (Adlerstein, Manns & González 2014), refieren que con ME.MAFA, buscan responder a esta necesidad y ampliar la comprensión instrumental que ha sido predominado acerca de los ambientes de aprendizaje en las últimas décadas (p.7). Entre sus estructuras, existen dimensiones entre las cuales se encuentra empoderador, y esta dimensión reconoce que los habitantes poseen singularidades.

Finalmente, es importante destacar que los desafíos más importantes involucran a toda la comunidad educativa, y que este desafío se reconoce desde la institución, pese a que no se relacionan dentro de las mismas unidades educativas o salas todas ellas. Los resultados en relación a MAFA y las acciones de mejoramiento que las dependencias pretenden para el quehacer pedagógico de sus profesionales, permite develar que MAFA es también un disipador de temores, y así mismo, un sistema que permite una proyección a propósito de la implementación.

Por otra parte, se torna fundamental mencionar una problemática que surge en distintas unidades educativas. Efectivamente, existe en ocasiones una rotación de personal, y esto genera incertidumbres en relación a la participación y continuidad en el proyecto. En la mayoría de las ocasiones, se integran nuevos profesionales en las dependencias educativas, y deben asumir este desafío, en ocasiones, desconocido, sin embargo, MAFA (Adlerstein, Manns & González, 2013), proponen un sistema diseñado especialmente para posibilitar la habitabilidad educativa, que muestre la posibilidad de materializar en artefactos interdisciplinarios y prácticas pedagógicas, la comprensión de los niños como habitantes, y por ende, ciudadanos con voz para tomar sus decisiones. Esto se puede considerar desde sus atributos innovadores, en donde principalmente se evidencia desarrollo tecnológico de carácter interdisciplinario para los ambientes físicos de aprendizaje.

4.4 Definición del problema

Uno de los problemas que permite abordar esta investigación, es la ausencia de una estrecha relación con MAFA. Esto quiere decir que en la actualidad no existen relaciones contractuales establecidas y, a la vez, poseen reparos alrededor de esta circunstancia, y si bien, las comunidades educativas han podido establecer características enriquecedoras en favor del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, la calidad y atribuir ello al mejoramiento de sus propios espacios a propósito del tercer educador, podemos confirmar entonces, que la ausencia de relación es uno de los problemas que se han dilucidado en este estudio.

La evidencia recogida, permite por otra parte poder extender desde este punto otra problemática en relación al Modelamiento del ambiente físico de aprendizaje (MAFA), y es que lo aprendido por las comunidades educativas de tres jardines infantiles pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Chile durante los períodos expuestos, ha representado una instancia en donde efectivamente, es posible divulgar y colaborar con toda la comunidad en el modelamiento de los ambientes de aprendizaje, sin embargo la constante

rotación y movimiento del personal educativo no sólo fuera de esta comunidad, sino también, dentro de los niveles educativos que no poseen dispositivos, efectivamente dificulta la posibilidad de permear todo lo adquirido durante la formación en el área a propósito de MAFA , y justamente, poder hacer efectiva y constante la divulgación.

5. Propuesta de mejora

Una vez presentado el foco que representa un problema a partir de la investigación, se presentarán una serie de acciones para mejorar lo expuesto

5.1 Posibles líneas de acción

a.- Entre las posibles líneas de acción, es fundamental reconsiderar una nueva asesoría desde el Modelamiento del ambiente físico de aprendizaje en donde se levanten nuevos lineamientos a propósito de lo ya conocido y realizado, pero también, desde los nuevos desafíos que surgen a partir la necesidad de un mejoramiento constante en relación a la calidad, pero sobre todo, relevar la importancia del tercer educador.

- Nuevas asesorías que impliquen más actores de la comunidad involucrados en las mismas
- Generar un plan de divulgación PUC a propósito del 3° educador y MAFA
- Asesorías de planificación y evaluación a propósito del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje
- Actualización de componentes MAFA en sus versiones más actualizadas
- Atención e involucramiento de las familias que componen la comunidad PUC en los jardines infantiles de institucionalidad privada.

- ❑ Sistematizar las voces de los niños y niñas participantes como reporte a considerar en la toma de decisiones por aula

5.2 Propuestas de solución

Como propuesta, es fundamental contar con un profesional experto en Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje, asesor y orientador permanente para la comunidad educativa de los Jardines Infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En este sentido, la propuesta fundamental es asegurar un acompañamiento constante a estas comunidades educativas, y contribuir con atinencia en cada una de sus instituciones y a cada profesional que compone aquellas comunidades.

A la vez, asegurar efectivamente, la correcta divulgación a toda la comunidad educativa. En este sentido, es fundamental poder asegurar que la información, el aprendizaje y los resultados contribuyan a que pese a la rotación inminente que podría existir, cada profesional conocerá dispositivos, instrumentos y lo que se relaciona al Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje en favor de todos los niños y niñas pertenecientes a la comunidad educativa.

Entre otras propuestas, un profesional experto en planificación y evaluación para el nivel de educación parvularia que permita realizar un encuentro entre lo demandado por la Subsecretaría de Educación Parvularia y los lineamientos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), como también ME.MAFA, a propósito de la recolección de información, la mejora y la toma de decisiones en favor de los aprendizajes de niños y niñas.

5.3 Planificación del plan de mejora

A continuación, se expone la planificación del plan de mejora, detallando puntos importantes como son los objetivos, actores involucrados, recursos, entre otros.

Plan de Mejora					
Objetivos	Actividades	Medios de verificación	Recursos	Responsables	Indicadores de logro
Establecer elementos fundamentales del Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje con otros participantes involucrados en las mismas	Presentación de profesional experto en MAFA, objetivos y metodología de trabajo en Educación Parvularia	Planificación de objetivos a trabajar	-Planilla de asistencia Salones de encuentros grupales	Asesor experto	Asistencia completa de la comunidad educativa Presenta objetivos fundamentales, métodos y contenidos relacionados al Modelamiento del ambiente físico de aprendizaje
Objetivos	Actividades	Medios de verificación	Recursos	Responsables	Indicadores de logro
	Presentación de experto en planificación y evaluación en Educación	Documento de resumen elaborado por experto triangulando	Planilla de asistencia Sala de clases o de	Experto en planificación y evaluación	Asistencia de todos los participantes Presenta

	Parvularia para la comunidad educativa a propósito del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje	lo dispuesto por el Ministerio de Educación, Las Bases Curriculares y el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje.	profesorado	Directiva de Jardines Infantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile	situaciones en relación a la planificación y evaluación Presenta criterios en relación a la planificación Presenta criterios en relación a la evaluación
Objetivos	Actividades Ejecución de capacitaciones mensuales de dos horas pedagógicas en donde los equipos pedagógicos puedan agrupar según cada sala, revisar elementos propios de MAFA y su ME.MAFA,	Medios de verificación Matriz por cada equipo educativo de la sala	Recursos Espacios de encuentro (sala) Planilla de asistencia Copias de matrices organizar lo designado	Responsables Experto en el área Equipo directivo de cada jardín infantil.	Indicadores de logro Organiza contenidos fundamentales dentro de la matriz Los contenidos en cada matriz, son coherentes a lo expuesto.

	<p>organizando una matriz que incluyan las voces de niños y niñas participantes, junto a un plan de divulgación pertinente para toda la comunidad educativa involucrada,</p>				

6.- Proyecciones y limitaciones

Limitaciones

- Estudio realizado en un período cronológico anterior al año actual
- No se consideraron todos los actores involucrados en las comunidades educativas como las familias.
- No se aplicó M.E MAFA
- No se recogieron las voces de niños y niñas como protagonistas y participantes.
- El estudio se realiza en un momento complejo de finalización anual del año

Proyecciones

Nuevas asesorías que impliquen más actores de la comunidad involucrados en las mismas

- Generar un plan de divulgación PUC a propósito del 3° educador y MAFA
- Asesorías de planificación y evaluación a propósito del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje
- Actualización de componentes MAFA en sus versiones más actualizadas
- Atención e involucramiento de las familias que componen la comunidad PUC en los jardines infantiles de institucionalidad privada.
- Sistematizar las voces de los niños y niñas participantes como reporte a considerar en la toma de decisiones por aula

MAFA y su ME.MAFA, a propósito de sus investigaciones, continúan siendo parte de instituciones educativas, tanto dependiente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles transversalmente en distintas regiones del país, como también, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Actualmente, se ha firmado un convenio para traspasar desde la Pontificia Universidad Católica de Chile, hacia los jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI el sistema MAFA en zona norte, centro y sur del país, en una nueva versión que pretende contribuir a todas las comunidades educativas de institucionalidad pública, por medio de un equipo especializado de acompañamiento, con asesorías a nivel presencial dentro de las aulas, y de igual manera, un acompañamiento presencial y virtual para abordar todas las situaciones que emergen desde los equipos educativos en el país.

CENTRE, el Centro para la Transformación Educativa, será la unidad encargada de mediar en esta proyección, y así mismo, permitir este traspaso con éxito a todas las nuevas comunidades y unidades educativas durante el año 2019.

En cuanto a TRANSFERENCIA UC, celebra la licencia número 100 para la transferencia a efecto educativo, que permitirá escalar a todo Chile y LATAM.

BIBLIOGRAFÍA

Adlerstein, C., González, A. y Manns, P. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje*. Santiago: Ediciones UC.

Adlerstein, C., González, A y Manns, P. (2016). *Modelo evaluativo para el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje en la Educación Parvularia*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). *Más allá de la calidad en educación Infantil*. Barcelona: Grao.

Flick U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

MINEDUC. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC

MINEDUC (2017). *Nuevos Ambientes de Aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años*. Santiago MINEDUC

MINEDUC (2018). *Enfoque de derechos en la Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC

Rodríguez, G., Gil J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

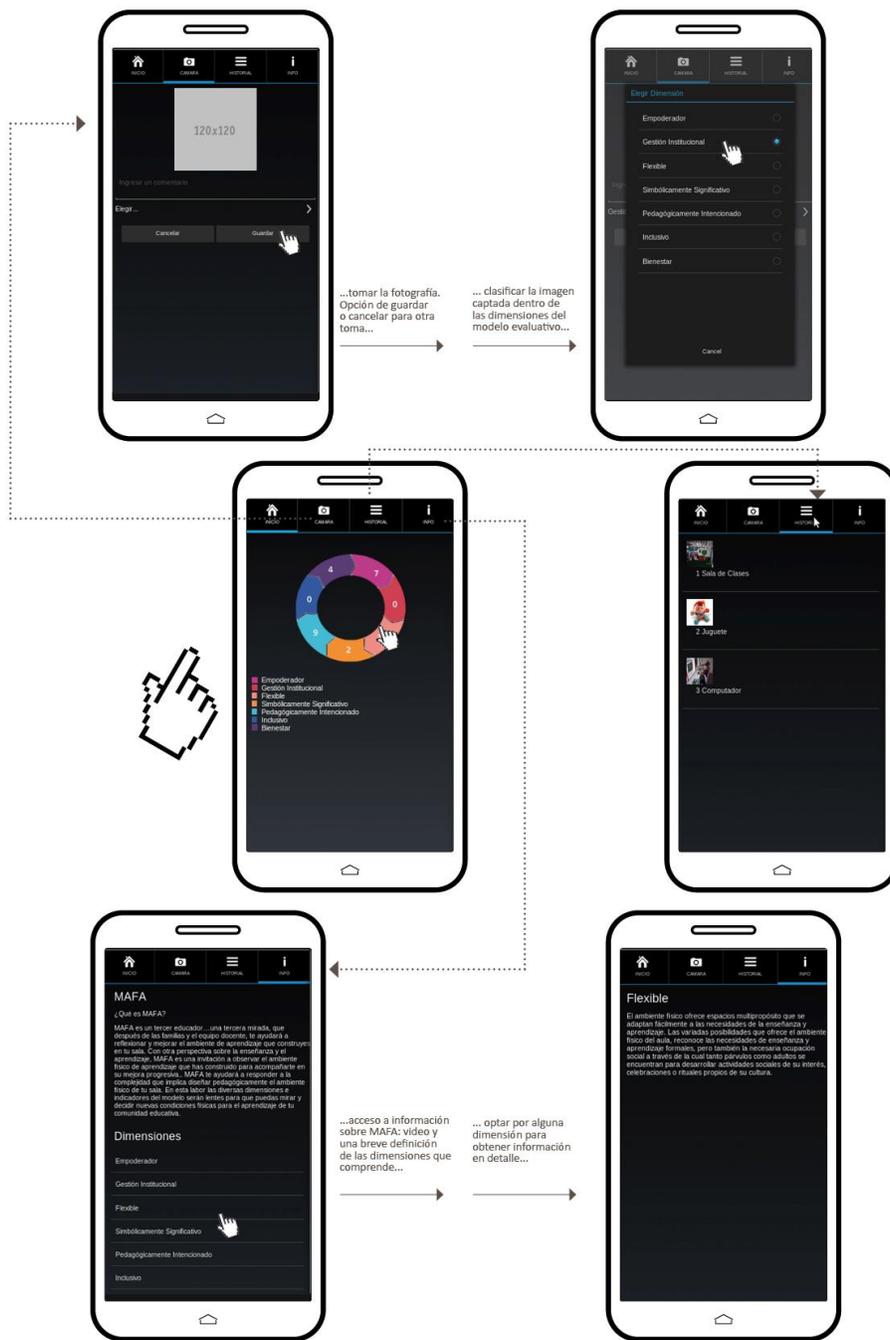
Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

ANEXOS

Aplicación Virtual (MAFApp)



Lista códigos-citas

Código-filtro: Todos

UH: ENTREVISTAS CONSTANZA LUNA 17.12.2019
File: [C:\Users\Constanza\Desktop\entrevistas plop\ENTREVISTAS CONSTANZA LUNA 17.12.2019.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2019-12-30 21:37:06

Código: Acciones de mejoramiento UC desde sus equipos educativos {1-3}

P 9: UC 3 - 9:18 [En lo personal siempre he busc..] (2:101-2:1057) (Super)

Códigos: [Acciones de mejoramiento UC desde sus equipos educativos - Familias (2): DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE, INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA]

No memos

En lo personal siempre he buscado en que indagar para mejorar mis prácticas pedagógicas, perfeccionándome en cursos, seminarios y post grado que realicé hace 2 años, y ser un aporte en mis equipos de trabajo; en donde siempre prima el tener un plan estratégico que nos permita organizar de manera sistemática e integrada los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes, metodologías, infraestructura, material didáctico, etc lo que implica también que como jardines hemos profundizado mucho más en la planificación de nuestro Proyecto educativo institucional incorporando elementos que nos permitan lograr y alcanzar una educación de calidad e integral. Así mismo el hecho de estar inserta dentro de la Universidad también favorece el tener experiencias enriquecedoras con respecto a los avances y nuevos requerimientos en Educación.

Hemos generado nuestra propia matriz de evaluación, formatos, protocolos, etc

Código: Acogida de MAFA por parte de los Equipos Educativos {2-2}

P 8: UC 2 - 8:11 [Le permitió al personal técnic..] (5:67-5:189) (Super)

Códigos: [Acogida de MAFA por parte de los Equipos Educativos - Familia: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA]

No memos

Le permitió al personal técnico considerar los ambientes físicos como un ente importante en los aprendizajes de los niños

Código: Acompañamientos como contribución al uso de herramientas relacionadas a MAFA {1-4}

P 9: UC 3 - 9:17 [El acompañamiento en el proces..] (4:430-4:758) (Super)

Códigos: [Acompañamientos como contribución al uso de herramientas relacionadas a MAFA - Familias (2): INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA, MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

El acompañamiento en el proceso, porque al igual que los niños se necesita tiempo para adaptarse a los cambios, incorporar la evaluación cualitativa de proceso generando real documentación pedagógica con todos los agentes al usar app y ME. MAFA . El que no saber si se estaba haciendo bien, utilizando como corresponde, etc

Código: Autoevaluación de Equipos Educativos a propósito de MAFA {1-2}

P 8: UC 2 - 8:14 [Que si requería algo más siste..] (5:1163-5:1440) (Super)

Códigos: [Autoevaluación de Equipos Educativos a propósito de MAFA - Familia: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA]

No memos

Que si requería algo más sistemático. Por allí fue una de las debilidades a las que nos enfrentamos nosotras. El incorporar este nuevo paradigma, en hacerlo presente, estar todos los meses evaluando, para ir mejorando la calidad de la sala y los aprendizajes de los niños.

Código: Comunidad experimentada desde los primeros estudios de MAFA {0-0}

Código: Continuidad con soportes MAFA, y valoración de las herramientas que lo componen {0-0}

Código: Desafíos a propósito de MAFA involucrando a todos los participantes de la comunidad educativa {3-1}

P 7: UC 1 - 7:19 [La verdad es que nosotros igua..] (2:2020-2:2384) (Super)

Códigos: [Desafíos a propósito de MAFA involucrando a todos los participantes de la comunidad educativa - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

La verdad es que nosotros igual partimos trabajando con MAFA hace muchos años ,cuando estaba partiendo , recogiendo información y cuando llegó MAFA específicamente a nuestro centro, la verdad nosotros lo esperamos contentas, con bastante entusiasmo. La verdad con varias expectativas, estábamos súper entusiasmadas así que fue súper bien recibido la verdad

P 9: UC 3 - 9:19 [Llego cuando yo estaba realiza..] (3:302-3:844) (Super)

Códigos: [Desafíos a propósito de MAFA involucrando a todos los participantes de la comunidad educativa - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Llego cuando yo estaba realizando mi magister en Evaluación de aprendizajes en la UC y dentro de un ramo de medición habíamos realizado un trabajo junto a 2 compañeras y nos contactamos con Cynthia Adlerstein, quién nos dio posibilidad de utilizar ME. MAFA instrumento de evaluación de espacios físico y comparar resultados con Ecers-r que era lo único que podíamos utilizar para compararlo, conocer sus dimensiones, variables e indicadores participando en su validez y confiabilidad al aplicarlo en muchos jardines JUNJI e Integra

Código: Herramientas en favor de lugares significativos para el aprendizaje {2-2}

P 9: UC 3 - 9:5 [uego se aplicó en mi sala en e..] (3:849-3:1587) (Super)

Códigos: [Herramientas en favor de lugares significativos para el aprendizaje - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Luego se aplicó en mi sala en ese momento yo era Educadora pedagógica de un Medio mayor heterogéneo- pre- kínder y bueno comencé a trabajar para

mi proyecto de magister, en donde muy inicialmente comencé a aplicar ME.MAFA , generar un diálogo con mi personal, niños y padres sobre el espacio físico del aula, tomar registros fotográficos, intentar ubicarlos dentro de las dimensiones e indicadores. Luego se fué incorporando compañeras de trabajo y jefatura en querer conocer sobre este proyecto. Hasta que pude contar con la versión 1.1 de los soportes de MAFA y poder utilizarlos y registrar la usabilidad por parte de los niños y adultos de forma muy espontanea, sin saber para qué o como debían utilizarse y/o ubicarse

Código: Incertidumbre desde la perspectiva convencional que el equipo pedagógico posee {2-0}

P 7: UC 1 - 7:8 [No saber que teníamos que hace..] (3:1256-3:1311) (Super)

Códigos: [Incertidumbre desde la perspectiva convencional que el equipo pedagógico posee - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

No saber que teníamos que hacer, miedo a algo diferente.

P 8: UC 2 - 8:13 [Puede ser este cambio de parad..] (5:761-5:962) (Super)

Códigos: [Incertidumbre desde la perspectiva convencional que el equipo pedagógico posee - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Puede ser este cambio de paradigma, que yo creo que al principio costó un poco. Si bien estábamos expectantes, todo, costó un poco esto de ir soltando y aprendiendo que tampoco era el tercer educado

Código: Insatisfacción desde los participantes a propósito de MAFA {2-2}

P 7: UC 1 - 7:14 [Las mayores debilidades son su..] (4:1566-4:2435) (Super)

Códigos: [Insatisfacción desde los participantes a propósito de MAFA - Familia: DEBILIDADES DESDE LOS PROTAGONISTAS CON SU RELACIÓN ACTUAL SOBRE MAFA]

No memos

Las mayores debilidades son su acompañamiento, diría yo, los acompañamientos, que hubiesen sido mejor.

Si el acompañamiento podría haber sido mucho más constante, llegó MAFA a nuestro centro, y después de tres meses, recién tuvimos un acompañamiento, entonces, claro, teníamos muchas dudas, muchas inquietudes, inseguridades, y no la pudimos a lo mejor ver a tiempo. A lo mejor podía haberse facilitado con una reunión antes. Yo creo que eso, el acompañamiento podría haber sido más constante, para haber provocado a lo mejor también un afianzamiento del mismo proyecto, salir de dudas a lo mejor que muchas educadoras podrían haberse quedado. Se esperaba visitas a los centros, acompañamientos a la educadora que estaban más a cargo del tema, cualquier instancia que pudiera acercar un poco más a lo que era el proyecto en sí.

Faltó más compañía

P 9: UC 3 - 9:14 [El acompañamiento sistemático,..] (5:1096-5:1363) (Super)

Códigos: [Insatisfacción desde los participantes a propósito de MAFA - Familia: DEBILIDADES DESDE LOS PROTAGONISTAS CON SU RELACIÓN ACTUAL SOBRE MAFA]

No memos

El acompañamiento sistemático, no se cumplió con fechas y retroalimentación muy necesaria para los equipos con respecto a su andar en el momento que correspondía. Cuando se efectuaron fueron muy lejanas a las visitas. Falto más comunidad y espacios de reflexión.

Código: Institucionalidad como promotor de actualizaciones para los centros educativos pertenecientes {4-4}

P 7: UC 1 - 7:2 [Yo creo que principalmente los..] (1:1643-1:1841) (Super)

Códigos: [Institucionalidad como promotor de actualizaciones para los centros educativos pertenecientes - Familia: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA]

No memos

Yo creo que principalmente los programas o proyectos que hemos participado, ya sea de HAVISA, (hábitos de vida saludable), del hospital de la UC y el proyecto MAFA, y anteriormente Educa UC.

Código: MAFA como aporte a la calidad, desde cualquier tipo de institucionalidad. {4-2}

P 8: UC 2 - 8:16 [Claro, estamos bajo las mismas..] (5:1896-5:2194) (Super)

Códigos: [MAFA como aporte a la calidad, desde cualquier tipo de institucionalidad. - Familia: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA]

No memos

Claro, estamos bajo las mismas normativas, y este sistema debe ser un real aporte, sin importar la institucionalidad. Pienso eso, que la relación es que para todos ha sido un aporte importante, aunque no manejo los resultados, pero todos los jardines infantiles tienen algún tipo de relación.

P 9: UC 3 - 9:16 [Yo creo que si, porque generó ..] (6:136-6:712) (Super)

Códigos: [MAFA como aporte a la calidad, desde cualquier tipo de institucionalidad. - Familia: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA]

No memos

Yo creo que si, porque generó un cambio de mirada con respecto a la importancia de los espacios físicos, si incide y es distinto la cantidad de niños por metros cuadrado y por sobre todo el compromiso de los agentes educativos desde la Dirección, educadoras, técnicos en atención de párvulos. Los cambios nos cuestan a los adultos, pero creo que todos los fundamentos de MAFA requieren tiempo para internalizarlos y practicarlos y para eso es necesario ser rigurosos y sistemáticos para su continuidad, pero por sobre todo entender que NO es sólo los soportes MAFA.

Código: MAFA como desafío para todos los actores de esa comunidad educativa {6-1}

P 7: UC 1 - 7:7 [de que teníamos que hacer, nos..] (3:979-3:1143) (Super)

Códigos: [MAFA como desafío para todos los actores de esa comunidad educativa - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

de que teníamos que hacer, nos generaba cierto miedo de si lo estábamos haciendo bien, miedo a lo distinto, sin duda el no saber si lo estábamos haciendo bien

P 8: UC 2 - 8:4 [Fue súper novedoso la verdad e..] (3:400-3:603) (Super)

Códigos: [MAFA como desafío para todos los actores de esa comunidad educativa - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Fue súper novedoso la verdad es que no solo nosotras si no que los niños estaban súper expectantes a lo que iba ser este nuevo cambio de soportes o muebles como nosotras los

conocíamos principalmente

P 8: UC 2 - 8:7 [Yo creo que uno de los princip..] (3:1319-3:1670) (Super)

Códigos: [MAFA como desafío para todos los actores de esa comunidad educativa - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Yo creo que uno de los principales desafíos en esta transferencia era como sacarse este aprendizaje previo que teníamos respecto a los muebles que estaban en un lugar y que los dispone solo el adulto. Ahora se incorpora a los niños en esta transferencia, saber cuáles eran sus intereses, conocer de qué forma ellos ven y viven el espacio físico.

P 9: UC 3 - 9:7 [Provocó un cambio por parte de..] (3:2206-3:2848) (Super)

Códigos: [MAFA como desafío para todos los actores de esa comunidad educativa - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Provocó un cambio por parte de todos los agentes educativos de mirar los espacios físicos, mobiliario, decoración, etc por nombrar algunas cosas y reflexionar en torno a la importancia de este. Antes estaba centrado en la mirada del adulto las decisiones, ahora se le otorgaba real participación a los niños sobre las decisiones de cómo quieren tener sus sala, como ubicar los soportes, como utilizarlos, darles utilidades distintas, fue un experimentar y descubrir. Fue otorgar real protagonismo al niño siendo accesibles a todos, ya que nosotros generalmente tenemos niños extranjeros. Todos podían usar todo muy intuitivamente.

Código: MAFA como disipador de temores {5-3}

P 7: UC 1 - 7:6 [mira de repente yo creo que ig..] (3:496-3:893) (Super)

Códigos: [MAFA como disipador de temores - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

mira de repente yo creo que igual si bien estábamos ansiosas y contestas de esta transferencia igual teníamos el temor, porque igual nosotras teníamos una estructura anterior estructurada, entonces el mobiliario estaba siempre de una cierta forma y ahora la verdad cuando llego MAFA era todo tan distinto, que de repente sentíamos ¿Qué hacemos ahora con esto? La verdad fue un gran desafío,

P 8: UC 2 - 8:8 [Bueno yo creo que uno de los t..] (3:1783-3:2428) (Super)

Códigos: [MAFA como disipador de temores - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Bueno yo creo que uno de los temores era justamente como conocer algo nuevo, el incorporar algo nuevo. Más que como temor, era como un desafío, el desafío de saber cómo adaptarlo a nuestras propias creencias, a las creencias del personal técnico y a las mismas creencias de los niños que si bien eran participes de los ambientes de aprendizaje, no lo eran de manera tan activa como lo hacen ahora los equipos, Ahora por ejemplo con el soporte MAFA creo que como te digo no hay que hablar de temores si no que de desafíos, y yo creo que esos fueron grandes para todo el equipo, pero de alguna manera se fue incorporando en los equipos

Código: MAFA como experiencias pionera en Educación Parvularia {2-1}

P 8: UC 2 - 8:2 [MAFA es el único en el cual he..] (2:108-2:308) (Super)

Códigos: [MAFA como experiencias pionera en Educación Parvularia]

No memos

MAFA es el único en el cual he participado en masa. Fue una buena experiencia , porque falta de alguna manera poder participar, poder llevarlo a la práctica, poder transmitirlo también en las aulas

Código: MAFA como proveedor de lugares con sentido para niños y niñas {4-2}

P 7: UC 1 - 7:9 [Es súper importante, porque to..] (4:220-4:377) (Super)

Códigos: [MAFA como proveedor de lugares con sentido para niños y niñas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Es súper importante, porque todo las instancias que debe tener un centro educativo, deben apuntar a favorecer los aprendizajes de los niños definitivamente

P 7: UC 1 - 7:13 [Un cambio la verdad, un cambio..] (4:1249-4:1478) (Super)

Códigos: [MAFA como proveedor de lugares con sentido para niños y niñas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Un cambio la verdad, un cambio en nuestros paradigmas, en como considerar el ambiente yo creo. El ambiente debe darle espacio de aprendizaje, debe favorecer que el niño transforme su espacio y creo que lo logra definitivamente

P 9: UC 3 - 9:13 [Le otorgo significancia para t..] (@455-@397) (Super)

Códigos: [MAFA como proveedor de lugares con sentido para niños y niñas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Le otorgí significancia para todos los agentes educativos en el aula. Niños y personal técnico, dejó de ser visto como el espacio en donde se ubicaba la decoración, los muebles que se cambiaban delugar para tener más espacio en decisiones que se tomaban principalmente por los adultos

Código: MAFA como sistema que permite transmisión de conocimientos entre equipos educativos {2-2}

P 7: UC 1 - 7:17 [el tercer educador es parte de..] (5:833-5:1007) (Super)

Códigos: [MAFA como sistema que permite transmisión de conocimientos entre equipos educativos - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

el tercer

educador es parte de ellos, y los niños están súper empoderados con el sistema, con el proyecto. De hecho el lenguaje ya es cotidiano, para ellos igual es parte.

P 9: UC 3 - 9:9 [Transmitirlo a todos los equip..] (4:218-4:318) (Super)

Códigos: [MAFA como sistema que permite transmisión de conocimientos entre equipos educativos - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Transmitirlo a todos los equipos de los 3 jardines y comprometerse en tener una comunidad de apoyo.

Código: MAFA permite construir y decidir a niños y niñas desde sus experiencias {5-5}

P 7: UC 1 - 7:5 [Fué muy importante sin duda en..] (3:158-3:382) (Super)

Códigos: [MAFA permite construir y decidir a niños y niñas desde sus experiencias - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Fué muy importante sin duda en como lo plantea y lo que quiere demostrar el proyecto, que es ser un tercer educador. Yo creo que empodera a los niños de todas maneras y ellos se hacen parte activa del ambiente, sin duda

P 7: UC 1 - 7:11 [Mira resultados, sí, realmente..] (4:576-4:726) (Super)

Códigos: [MAFA permite construir y decidir a niños y niñas desde sus experiencias - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Mira resultados, sí, realmente hay de parte de los niños un empoderamiento total de eso. Osea, de todo su ambiente, organizarlo, disponer totalmente.

P 8: UC 2 - 8:5 [fue el tema de que los soportes..] (3:812-3:1205) (Super)

Códigos: [MAFA permite construir y decidir a niños y niñas desde sus experiencias - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

fue el tema de que los soportes ya no estaban estáticos en un lugar, nos permite tener la sala ambientada en distintos lados, utilizar los soportes de una manera flexible que permita tener distintas áreas de trabajo, distintos lugares. Creo que fue súper importante en cuanto a la calidad de los ambientes físicos para que efectivamente sean considerados como un tercer educador.

P 8: UC 2 - 8:9 [Bueno creo que el tercer educa..] (4:502-4:1183) (Super)

Códigos: [MAFA permite construir y decidir a niños y niñas desde sus experiencias - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Bueno creo que el tercer educador es sumamente importante para propiciar y trabajar aprendizaje en los niños y las niñas para observar los avances va a depender como nosotras y los niños y niñas ambientamos los pasos pero sirve mucho por ejemplo para incorporar las áreas donde los niños puedan cooperar ambientar decidir también que áreas de trabajo quieren implementar en la sala creo que es súper importante en que el el material este a la vista en que esté dispuesto y al alcance de todos en tema en el podamos mover los soportes también es sumamente importante porque les permite a los niños tener un control conocer sus espacio participar de este elegir ,

P 9: UC 3 - 9:8 [Favoreció la creatividad, perm..] (3:2851-4:104) (Super)

Códigos: [MAFA permite construir y decidir a niños y niñas desde sus experiencias - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Favoreció la creatividad, permitió flexibilidad en aula cada uno de los niños podía estar trabajando al mismo tiempo en distintas actividades y en cada rincón de la sala adecuada de acuerdo a los intereses. Permitted trabajar metodológicamente en zonas, grupos chicos

Código: MAFA potencia relaciones entre niños y niñas, ejerciendo ciudadanía en el lugar donde habitan. {1-1}

P 8: UC 2 - 8:10 [Bueno yo creo que uno de los r..] (4:1316-4:2203) (Super)

Códigos: [MAFA potencia relaciones entre niños y niñas, ejerciendo ciudadanía en el lugar donde habitan. - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE] [MAFA y la validación que permite sobre el ambiente físico de aprendizaje en las comunidades educativas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Bueno yo creo que uno de los resultados y de los más importantes es el empoderamiento que tuvo el equipo técnico y los niños respecto a los nuevos soportes que estaban en la sala. El que se sientan parte el, que no se sientan incómodos para el traslado.

Las salas las utilizamos para todo, para dormir, para actividades, para almorzar etc

El tema que los soportes los pudiéramos trasladar, pudiéramos cambiar ambientes fue súper importante también para los niños porque al preguntarle a ellos, ellos también decían como cambiarlos, como moverlos, de que manera pueden cooperar en esto. Yo creo que otra de las cosas importantes fueron las mesa tanto la mesa de luz como la mesa de experimentación, que es algo que no teníamos por ejemplo y que facilito mucho a los niños todo lo que el tema más científico a poder realizar experimentos que antes no los hacíamos.

Código: MAFA y la validación que permite sobre el ambiente físico de aprendizaje en las comunidades educativas {4-2}

P 7: UC 1 - 7:10 [el ambiente es propicio para e..] (4:385-4:455) (Super)

Códigos: [MAFA y la validación que permite sobre el ambiente físico de aprendizaje en las comunidades educativas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

el ambiente es

propicio para eso, osea, genial, que mejor la verdad

P 8: UC 2 - 8:10 [Bueno yo creo que uno de los r..] (4:1316-4:2203) (Super)

Códigos: [MAFA potencia relaciones entre niños y niñas, ejerciendo ciudadanía en el lugar donde habitan. - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE] [MAFA y la validación que permite sobre el ambiente físico de aprendizaje en las comunidades educativas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Bueno yo creo que uno de los resultados y de los más importantes es el empoderamiento que tuvo el equipo técnico y los niños respecto a los nuevos soportes que estaban en la sala. El que se sientan parte el, que no se sientan incómodos para el traslado.

Las salas las utilizamos para todo, para dormir, para actividades, para almorzar etc

El tema que los soportes los pudiéramos trasladar, pudiéramos cambiar ambientes fue súper importante también para los niños porque al preguntarle a ellos, ellos también decían como cambiarlos, como moverlos, de que manera pueden cooperar en esto. Yo creo que otra de las cosas importantes fueron las mesa tanto la mesa de luz como la mesa de experimentación, que es algo que no teníamos por ejemplo y que facilito mucho a los niños todo lo que el tema más científico a poder realizar experimentos que antes no los hacíamos.

P 8: UC 2 - 8:12 [bien nosotras siempre ambienta..] (5:195-5:672) (Super)

Códigos: [MAFA y la validación que permite sobre el ambiente físico de aprendizaje en las comunidades educativas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

bien nosotras siempre ambientamos la sala, ponemos

los materiales de manera tal que le permita a los niños otro tipo de aprendizajes, creo que la

transferencia hizo que lo viéramos de manera más permanente y presente, que no fuera solo como lo teórico, sino también en la práctica. El tercer educador se ve como un movilizador de experiencias, de aprendizajes, de creación de nuevos ambientes que le permitían a los niños justamente enriquecer sus prácticas cotidianas.

P 9: UC 3 - 9:12 [Que el ambiente físico se conv..] (5:75-5:491) (Super)

Códigos: [MAFA y la validación que permite sobre el ambiente físico de aprendizaje en las comunidades educativas - Familia: MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

Que el ambiente físico se convierte en un tercer educador activo en donde favorecen y permiten a los niños estar a su servicio, es decir son ellos quienes le otorgan significatividad, este responde a los intereses, otorga oportunidades de exploración dinámica, entregando el espacio, oportunidades de que generen aprendizajes de distinta forma y en distintos momentos a cada uno de los habitantes del aula.

Código: Modelo Evaluativo MAFA como recurso inexplorado {1-1}

P 7: UC 1 - 7:12 [Ahora, resultados con relación..] (4:728-4:1179) (Super)

Códigos: [Modelo Evaluativo MAFA como recurso inexplorado - Familia: DEBILIDADES DESDE LOS PROTAGONISTAS CON SU RELACIÓN ACTUAL SOBRE MAFA]

No memos

Ahora, resultados con relación a la MAFA APP, por ejemplo. Siento que a lo mejor los resultado podrían haber sido mucho mejor, osea, encuentro que es un súper buen recurso, pero de repente nos faltan los tiempos, el portar a lo mejor con la tecnología apropiada, la capacidad apropiada como para poder manejar y aprovechar bien ese recurso y el modelo evaluativo es una importante herramienta para ver cómo está el y poder seguir mejorando

Código: Proyección a propósito de implementación MAFA {1-1}

P 8: UC 2 - 8:17 [si es que fue en el 2015 o 201..] (3:365-3:603) (Super)

Códigos: [Proyección a propósito de implementación MAFA - Familia: DESAFÍOS Y TEMORES EN RELACIÓN AL MODELAMIENTO DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

si es que fue en el 2015 o 2016.

Fue súper novedoso la verdad es que no solo nosotras si no que los niños estaban súper expectantes a lo que iba ser este nuevo cambio de soportes o muebles como nosotras los conocíamos principalmente

Código: Relación con soportes MAFA en la actualidad {3-1}

P 7: UC 1 - 7:15 [Mira nosotros igual estamos ob..] (5:139-5:531) (Super)

Códigos: [Relación con soportes MAFA en la actualidad - Familia: DEBILIDADES DESDE LOS PROTAGONISTAS CON SU RELACIÓN ACTUAL SOBRE MAFA]

No memos

Mira nosotros igual estamos obviamente, con todo lo que son los soportes. Estamos con las tres salas en la cual se hizo el convenio. Los niños siguen participando activamente, se empoderan, de hecho igual nosotros, hicimos modelo evaluativo a comienzos de año, sentimos que es una herramienta súper positiva. Si la APP, lo de documentación pedagógica, siempre fue una parte complicada.

P 8: UC 2 - 8:15 [Al menos acá en casa central, ..] (5:1582-5:1757) (Super)

Códigos: [Relación con soportes MAFA en la actualidad - Familia: DEBILIDADES DESDE LOS PROTAGONISTAS CON SU RELACION ACTUAL SOBRE MAFA]

No memos

Al menos acá en casa central, es el mantener los soportes. No sé si existe otra relación, pero creo que se mantienen los soportes, los triángulos que les encanta a los niños.

P 9: UC 3 - 9:20 [Continuamos trabajando, lo ten..] (5:1504-5:1905) (Super)

Códigos: [Relación con soportes MAFA en la actualidad - Familia: DEBILIDADES DESDE LOS PROTAGONISTAS CON SU RELACION ACTUAL SOBRE MAFA]

No memos

Continuamos trabajando, lo tenemos en todas las salas de jardín infantil de los 3 jardines, inclusive se ha incorporado a sala cuna mayor paulatinamente. La mirada de MAFA si está presente desde los niveles de Sala Cuna, existe un cambio de mirada en las decisiones y disposiciones de los materiales, mobiliarios y por sobre todo utilizar el lenguaje de MAFA basado en las dimensiones y ME.MAFA

Código: Satisfacción profesional desde los multipropósitos que su cargo permite {2-0}

P 7: UC 1 - 7:1 [más disfruto es poder abarcar ..] (1:1226-1:1546) (Super)

Códigos: [Satisfacción profesional desde los multipropósitos que su cargo permite]

No memos

más disfruto es poder abarcar muchas cosas la verdad. En realidad porque el estar a cargo de un jardín implica trabajo en diferentes dimensiones ya sea padres , personal, niños, hasta temas de mantenimiento de infraestructura de todo . La verdad es bien variado y eso, la variedad hace que cada día sea distinto.

P 9: UC 3 - 9:1 [El desafío día día de liderar ..] (1:1291-1:2074) (Super)

Códigos: [Satisfacción profesional desde los multipropósitos que su cargo permite]

No memos

El desafío día día de liderar un equipo de 41 adultos y cerca de 200 niños y niñas. Estar inserta dentro de una comunidad universitaria, en donde somos un campo clínico para muchas facultades, en donde nuestros niños pueden tener un montón de variadas experiencias pedagógicas tanto de Fonoaudiología, Odontología, Educación, psicología, nutrición, etc
Promover y ser un agente activo que busca mejorar la Calidad de la Educación Parvularia dando espacios para reflexionar con mis equipos y buscar redes de apoyo y nuevas estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades actuales de nuestros niños/as. Mantener una comunicación clara y directa con las familias, invitándolas a participar de las distintas actividades de nuestra Sala Cuna y Jardín Infantil

Código: Satisfacción Profesional en Educación Parvularia {4-0}

P 8: UC 2 - 8:1 [más disfruto de mi cargo, es j..] (1:1354-1:1573) (Super)

Códigos: [Satisfacción Profesional en Educación Parvularia]

No memos

más disfruto de mi cargo, es justamente estar con los niños. Compartir con ellos, ver sus avances, sus aprendizajes, conversar. Finalmente disfruto como el día a día con ellos, lo que hacen, lo que logran hacer.

Código: Valoración positiva de MAFA por sus beneficios a la comunidad educativa {5-2}

P 7: UC 1 - 7:18 [estamos súper contentas con MA..] (5:1383-5:1572) (Super)

Códigos: [Valoración positiva de MAFA por sus beneficios a la comunidad educativa - Familias (2): INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA, MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

estamos súper contentas con MAFA, Porque sentimos que es una posibilidad real, cercana de que los niños se apropien del espacio y su medio. Están súper empoderados, contentas la verdad.

P 9: UC 3 - 9:6 [fue un momento único sacar tod..] (3:1598-3:2046) (Super)

Códigos: [Valoración positiva de MAFA por sus beneficios a la comunidad educativa - Familias (2): INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU COMPROMISO CON EL MEJORAMIENTO Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A PROPÓSITO DE MAFA, MAFA COMO SISTEMA CONTRIBUYENTE EN FAVOR DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE]

No memos

fue un momento único sacar todo el mobiliario antiguo y ver las caras de los niños, personal técnico y padres..ya que lo hicimos emn la tarde del día anterior y dejamos sal cerrada... fue realmente una sorpresa para todos, iban niños y padres de otros niveles a ver la sala, el cambio inmediato que señalaron los niños fue que podemos moverlos, el personal dijo que bajo la intensidad de colores, sonidos, daba sensación de tranquilidad , etc
