

**REFERENTE CURRICULAR
DE INTEGRA**

Versión Preliminar

**Dirección de Educación
Abril 2015**

Referente Curricular 2014

Producción de la Dirección de Educación

Fundación Integra ° 2014

www.integra.cl

Derechos reservados

Prohibida su reproducción

Realizado por:

Carolina Muñoz G. (Coordinadora)

Mónica Basaure E.

Flor France A.

Colaboradoras del proyecto:

Marisol Contreras O.

Karen Pérez M.

Patricia Valdera M.

Ela Valladares R.

REFERENTE CURRICULAR DE FUNDACIÓN INTEGRAL:

AVANZANDO EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Nuestra Fundación se ha caracterizado por ser una institución en permanente búsqueda del cumplimiento de su compromiso con nuestra sociedad; el de acompañar al Estado Chileno en su rol de garantizar el derecho a la educación para sus nuevas generaciones.

Es así que, conscientes de la gran responsabilidad que significa la formación de las personas en sus primeros y más delicados años de vida, Fundación Integra hace un nuevo aporte a la Educación Parvularia de calidad, a la altura que los niños y niñas de nuestro país se merecen.

Hoy, propio de los procesos educativos, los cambios sociales, el mayor desarrollo humano y el avance teórico, presento el Referente Curricular de Fundación Integra, el que ha sido elaborado a través de un proceso participativo, con el propósito de ofrecer un marco curricular amplio dentro del cual tanto nuestras educadoras de párvulos como nuestras agentes educativas como equipo en el jardín infantil, puedan orientarse y avanzar en calidad educativa a través de la construcción de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de manera pertinente y contextualizada a cada comunidad.

Este documento, que debe hacerse vida en los establecimientos, representa un avance en el empoderamiento de los equipos educativos de los jardines infantiles, frente a su labor pedagógica y así desarrollar prácticas más reflexivas y significativas para los niños y niñas de Fundación Integra.

Por todo lo anterior, es motivo de gran alegría para mí, el poder hacer entrega de este valioso aporte, el que fue posible gracias al trabajo cooperativo de los diversos actores involucrados, cuyos ideales les impulsan a valorar la responsabilidad que significa la educación de calidad para la Primera Infancia en nuestro país.

Oriele Rossel Carrillo
Directora Ejecutiva

INDICE

- 1. Presentación**
- 2. Importancia de la Educación Parvularia y avances en nuestro país**
- 3. Nuestro camino hacia una Educación Parvularia de calidad en Fundación Integra**
- 4. Fundamentos curriculares**
 - 4.1 Niños y niñas personas únicas , ciudadanos y ciudadanas*
 - 4.2 ¿Qué concepción de desarrollo y aprendizaje tenemos?*
 - 4.3 ¿Cómo entendemos a la familia y comunidad?*
 - 4.4 ¿Cuál es nuestra concepción de Educadora y de trabajo en equipo?*
- 5. Propuesta pedagógica**
 - 5.1 Ambientes educativos enriquecidos y confortables*
 - 5.1.1 Ambiente Humano*
 - ❖ *Interacciones afectivas*
 - ❖ *Interacciones cognitivas*
 - 5.1.2 Ambiente físico*
 - 5.1.3 El juego*
 - 5.2 Organización del tiempo*
 - 5.3 Planificación educativa*
 - 5.4 Evaluación*
- 6. Trabajo con familias y comunidad en Fundación Integra**
- 7. Reflexión educativa y formación continua en Fundación Integra**
 - 7.1 Instancias del Jardín Infantil*
 - 7.2 Instancias del nivel regional*
- 8. Consideraciones finales**
- 9. Bibliografía consultada**

1. PRESENTACIÓN

Esta actualización del referente curricular de Fundación Integra representa la culminación de un largo y significativo camino recorrido por nuestra institución para desarrollar un currículo flexible que permita mayores niveles de autonomía y participación en la toma de decisiones pedagógicas en los jardines infantiles y salas cuna- tanto de las modalidades convencionales como no convencionales¹-, por parte de los equipos educativos y los niños, niñas y sus familias, con el fin de desarrollar prácticas pedagógicas más reflexivas, pertinentes y relevantes.

La intención es ofrecer una propuesta educativa general, que pueda ser tomada por los equipos educativos y recreada permanentemente a la luz de la práctica pedagógica, y con las particularidades que demanda la realidad local, de manera de responder en forma adecuada y desafiante a las características, necesidades y fortalezas de las niñas y niños de hoy, en un mundo que ha cambiado y sigue cambiando y que otorga, cada vez, nuevas y variadas situaciones y oportunidades de aprendizaje.

Más aun considerando el tránsito en que estamos como institución hacia la formulación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) por parte de cada centro educativo. Este desafío, que implica tener al año 2018, al 100% de nuestros jardines infantiles y salas cuna involucrados en la construcción de sus PEI, significa equipos educativos más empoderados, capaces de revisar críticamente su quehacer, conocedores de sus niños y niñas y sus familias, y de las características particulares de su comunidad.

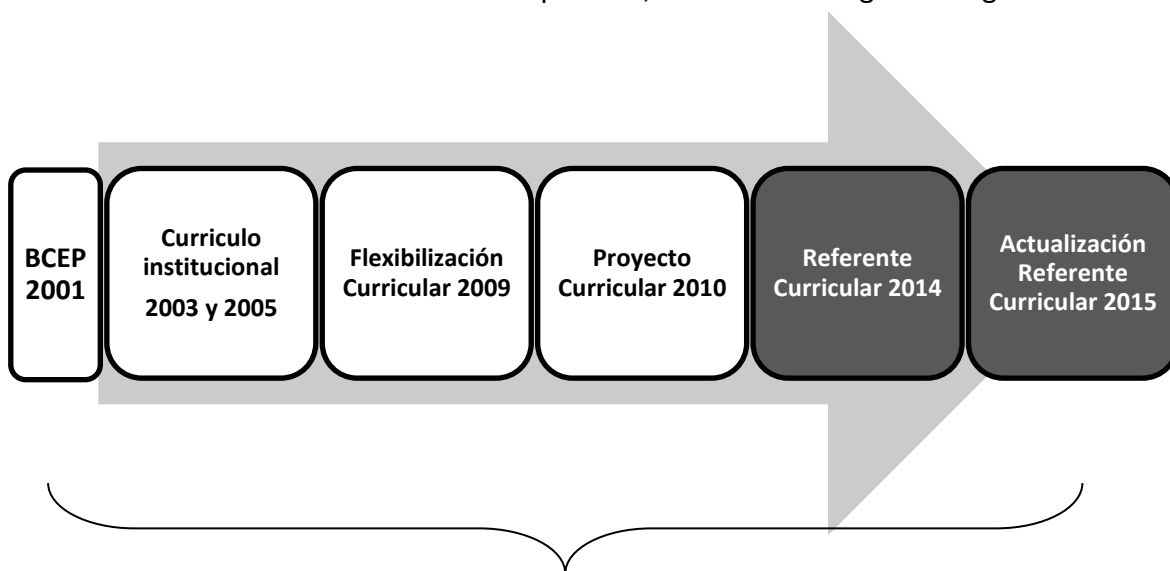
Será crucial, por tanto, el conocimiento y apropiación en profundidad por parte de los equipos educativos, de los sentidos y contenidos del Referente Curricular, lo que permitirá a las comunidades educativas, en un trabajo de construcción conjunta, elaborar sus propios Proyectos Educativos Institucionales y específicamente diseñar el Proyecto Curricular de cada establecimiento a la base de un referente amplio, flexible y orientador en esta materia.

¹ Con la intención de facilitar la lectura de este documento, en adelante hablaremos de *Jardines Infantiles* para referirnos a los jardines infantiles, salas cuna y modalidades no convencionales de atención, existentes en Fundación Integra. Las modalidades no convencionales corresponden a una estrategia institucional para dar respuestas diversificadas a necesidades específicas de comunidades o contextos en los que habiendo población de niños/as menores de seis años, no tienen acceso a educación inicial. Estas modalidades son las siguientes: Jardín Sobre Ruedas, Mi Jardín al Hospital, Sala Cuna en la cárcel, Residencia de niños.

El referente curricular elaborado el 2014, se sustenta al igual que el Proyecto Curricular 2010, en las Bases Curriculares de la Educación Parvulario Chilena, inspirándose en sus fundamentos, estructura curricular y contextos para el aprendizaje.

En esta propuesta se avanza un paso más en la flexibilización curricular que veníamos desarrollando a partir del año 2009, generándose un referente curricular que, fruto de la revisión crítica realizada al Proyecto anterior por parte de los equipos educativos regionales y nacional, se alza como una propuesta enriquecida y propia de Integra, que viene a dar respuesta al contexto nacional e institucional.

Podemos visualizar más claramente este proceso, a través de la siguiente figura:



MÁS Y MEJORES APRENDIZAJES PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS

El Referente Curricular que presentamos es una actualización del RC 2014, ésta se efectuó a partir de los lineamientos Institucionales en el marco de la actual Política de Calidad Educativa. Se encuentra estructurado en base a fundamentos curriculares; propuesta pedagógica; trabajo con familias y comunidad; y reflexión educativa y formación continua de nuestros equipos.

Se trata de un referente curricular amplio, que entrega un marco orientador general, bajo el cual es posible desarrollar las especificidades de lo local, de manera de disponer en cada comunidad educativa de un proyecto educativo institucional lo más pertinente posible a las características y necesidades particulares de los niños, niñas y sus familias.

Referente curricular que comparte y adscribe a los aprendizajes esperados propuestos por las BCEP que se organizan en los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje:

Formación personal y social, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural y sus ocho núcleos para primer y segundo ciclo: Autonomía, Identidad, Convivencia, Lenguaje verbal, Lenguajes artísticos, Seres vivos y su entorno, Grupos humanos sus formas de vida y acontecimientos relevantes, Relaciones lógico matemáticas y cuantificación.

2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y AVANCES EN NUESTRO PAÍS²

La educación es un derecho de todos los niños y niñas desde que nacen. La importancia de la Educación Parvularia es iniciar el camino de una formación humana integral, en una etapa de gran plasticidad y posibilidades en todos los planos de la existencia³.

La evidencia científica muestra que lo que hacemos por los niños durante los primeros años de su vida tiene un efecto positivo en los resultados educativos posteriores y es una poderosa herramienta para reducir temprana y oportunamente las desigualdades y la segmentación social, que es uno de los principales desafíos que enfrenta el Chile de hoy⁴.

Una educación de calidad durante la primera infancia beneficia tanto los niveles de aprendizaje de los niños y niñas como sus logros académicos, sus niveles de autoestima y sus actitudes hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, mientras que una educación inicial deficiente afecta negativamente los logros cognitivos y socioemocionales de los niños y niñas, especialmente los de aquellos más pequeños y vulnerables.

El Estado ha reconocido la importancia de la Educación Parvularia y ha impulsado su implementación a través de diferentes proyectos, leyes y programas, entre los cuales podemos destacar los siguientes:

- Año 2001: elaboración de las **Bases Curriculares de la Educación Parvularia** (BCEP), como marco orientador para el trabajo en Educación Parvularia, que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas, considerando sus características y potencialidades, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía.

² Este capítulo se basa en: Fundación Integra, 2013, 2011; y Mineduc, 2011.

³ Peralta, Ma. Victoria (2011): ¿Por qué es importante la educación inicial de calidad para el Chile de Hoy?. Fundación Integra, intranet, s/n.

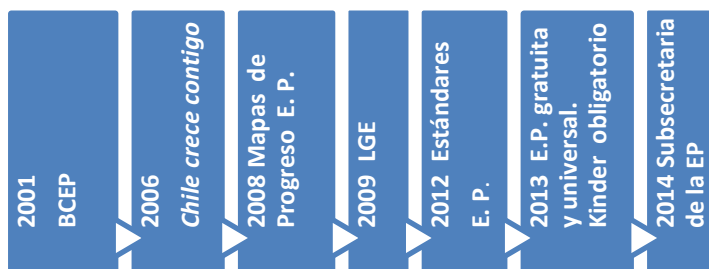
⁴ Blanco, Rosa (2011): ¿Por qué es importante la educación inicial de calidad para el Chile de Hoy?. Fundación Integra, intranet, s/n.

- Año 2006: creación del **Sistema Intersectorial de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo**, coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social, con el propósito de atender y apoyar a los niños y niñas desde su primer control de gestación en el sistema público de salud hasta que ingresan al sistema escolar. Adicionalmente, apoya a sus familias y comunidades, de forma que existan las condiciones adecuadas en un entorno amigable, inclusivo y acogedor de las necesidades particulares de cada niño y niña.
- Año 2008: formulación de los **Mapas de Progreso del Aprendizaje**, para apoyar el trabajo pedagógico que se desarrolla en la Educación Parvularia y mejorar la calidad educativa.
- Año 2009: entrada en vigor de la **Ley General de Educación N° 20370** (LGE), la que, entre otras cosas, garantiza el acceso gratuito de todo niño y niña al primer y segundo nivel de transición; establece la Evaluación Inicia para egresados de la carrera de Educación Parvularia y crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cuyo objetivo es controlar y mantener la calidad de la educación, para lo cual crea tres instituciones:
 - ✚ **Consejo Nacional de Educación:** aprueba las bases, planes y estándares de calidad concebidos por el MINEDUC
 - ✚ **Agencia de Calidad de la Educación:** evalúa y hace mejoras a la calidad educativa de los establecimientos
 - ✚ **Superintendencia de Educación:** fiscaliza el cumplimiento de las normas educacionales y las cuentas públicas; y según eso, decide si da o no el reconocimiento oficial como establecimiento educacional a cada centro educativo.
- Año 2012: establecimiento de los **Estándares para la carrera de Educación de Párvulos**. Su objetivo es “proporcionar a las instituciones formadoras orientaciones claras y precisas acerca de los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todo educador y educadora de párvulos al finalizar su formación base, para ser efectivo en el ejercicio de su profesión” (Mineduc, 2011, pág. 2).

- Año 2013: se aprueba reforma constitucional que establece la Educación Parvularia, con garantía del Estado, como un nivel educacional **gratuito y universal** para todos los niños y niñas de Chile desde los dos años de edad. Así como también el establecimiento del **kinder** como un curso **obligatorio**.
- Año 2014 Se aprueba la creación de la Subsecretaría de la Educación Parvularia, como un órgano administrativo de colaboración directa del Ministro de Educación, en la elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas en materias de desarrollo, promoción y entrega de la educación parvularia. El objeto de este órgano administrativo será la promoción y fomento de la educación parvularia, como un inicio temprano del proceso de aprendizaje de niños y niñas.

Todas estas iniciativas contribuyen a relevar la Educación Parvularia como un nivel educativo clave en el desarrollo pleno e integral del niño y niña, y a resguardar su calidad para asegurar niveles adecuados de atención educativa a los niños y niñas que participan en él.

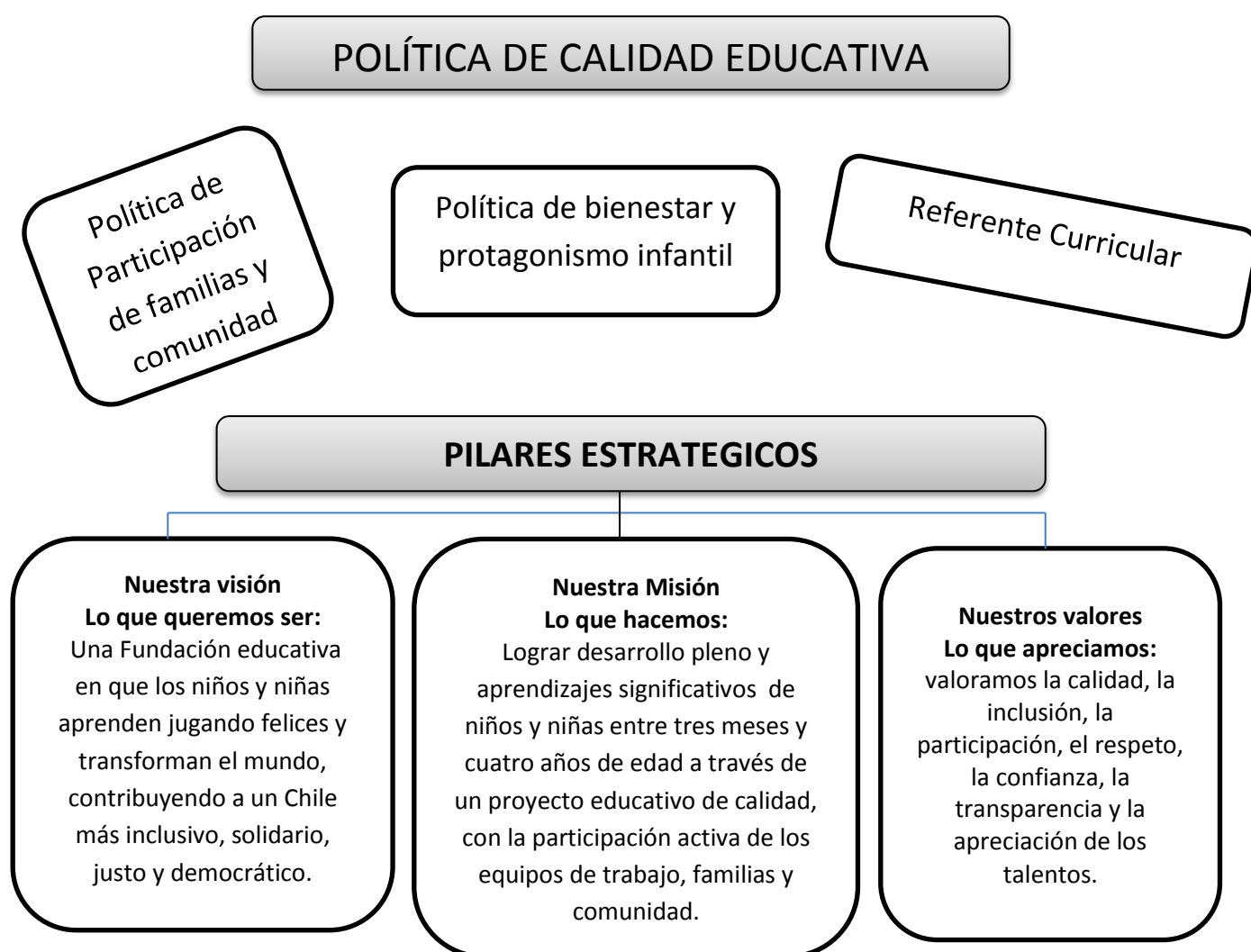
Resumiendo, podemos graficar esta “ruta de la calidad” de la Educación Parvularia chilena en el siguiente esquema:



3. NUESTRO CAMINO HACIA UNA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CALIDAD EN INTEGRA⁵

Integra se ha caracterizado por su permanente propósito de entregar una educación de calidad a los niños y niñas que atiende.

En los últimos años ha crecido, alcanzando importantes logros en cobertura y gestión; y ha enriquecido sus declaraciones institucionales, avanzando en la formulación de Políticas que potencian nuestro quehacer institucional.



⁵ Fundación Integra (2014):*Carta de navegación 2014-2018.Santiago, Chile.*

Se construye participativamente **la Política de Calidad Educativa**⁶ y en ella se declara el concepto de niño, el fin de la educación parvularia para nuestra Fundación, y los aspectos fundamentales para alcanzar la calidad educativa.

Se elabora una **Política de Participación de Familias y Comunidad**⁷, que releva la importancia de un vínculo estrecho con ellas para brindar una educación de calidad; así como también una **Política de Bienestar y Protagonismo infantil**⁸ que vela por la promoción y protección de los derechos de niños y niñas.

Se elabora el presente **Referente Curricular**, el que recoge los conceptos claves de nuestras declaraciones corporativas, integrándolos en sentidos y contenidos que orientan la reflexión y práctica pedagógica de nuestros equipos educativos.

Por otra parte, se implementan diversas estrategias de **fortalecimiento de las competencias** de los trabajadores y trabajadoras de la Fundación; se contratan **más Educadoras de Párvulos** para las salas cuna y jardines infantiles; se **mejoran los espacios físicos y climas laborales**; y se potencia más aún la atención educativa a la diversidad de necesidades de los niños, niñas y sus familias, a través de **modalidades no convencionales, jornadas extendidas de atención, y jornadas con horarios parciales de atención**⁹.

¿Cómo entendemos en Integra una Educación de Calidad¹⁰?

Fundación Integra a través de su **Política de calidad educativa**, destaca el derecho que tienen todos los niños y niñas a una Educación parvularia de calidad que les permita desarrollarse plenamente y ser felices, reconociéndolos como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego.

La Política de Calidad Educativa, señala que esta educación se basa en una convivencia bientratante, en la que se respetan y promueven los derechos de los niños, niñas y adultos, y se conforman comunidades educativas inclusivas, donde el centro es el bienestar, el aprendizaje oportuno y pertinente y el protagonismo de los niños y las niñas.

⁶Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.

⁷Fundación Integra (2011): *Política de Participación de Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.

⁸Fundación Integra (2013): *Política de Bienestar y Protagonismo Infantil*. Santiago, Chile.

⁹Fundación Integra (2012): *Nuevas familias nuevas oportunidades*. Santiago, Chile.

¹⁰ *Entendemos la calidad como un concepto relativo; pero no arbitrario, porque surge de una construcción dialogada y consensuada; es dinámico en permanente evolución y mejoramiento — puesto que considera las concepciones que cada actor de nuestra comunidad educativa tiene sobre lo que es la educación, la infancia y el desarrollo del ser humano.*

Para lograr la educación de calidad que queremos, es fundamental contar con:

- Equipos multidisciplinares, comprometidos, con su rol de agentes de cambio social, que trabajan colaborativamente, que reflexionan crítica y eficazmente, sobre su quehacer; que se relacionan desde un liderazgo apreciativo y distribuido; es decir donde se reconocen y potencian las competencias y talentos de las personas; que están en constante formación y autoformación, en condiciones de bienestar para el ejercicio de su trabajo.
 - Ambientes educativos-laborales enriquecidos y confortables donde todos los actores de la comunidad educativa, se relacionan afectiva y positivamente, reconocen el juego como forma de expresión natural y de disfrute infantil, donde se desafía al niño y niña a aprender a través de interacciones intencionadas y oportunas en ambientes físicos; cómodos y seguros.
 - Una estrecha alianza con las familias, a las que se les reconoce en su diversidad, su rol de primeros educadores y donde se privilegia su participación permanente en los procesos educativos.
 - Una estrecha alianza con la comunidad; en que los establecimientos son parte activa de las redes comunitarias, las que desarrollan iniciativas que enriquecen el proceso educativo.
 - Un sistema de gestión en completa sintonía con todos los aspectos antes mencionados, que busca la mejora continua, para alcanzar la educación de calidad.
- ❖ La Política de calidad educativa nos orienta no sólo respecto a los **resultados** que buscamos obtener como institución educativa, sino que también respecto a la **manera** de llegar a estos resultados. Así, consideraremos que la labor educativa realizada por una institución es de calidad no sólo si presenta buenos resultados de aprendizaje en sus niños y niñas, sino que también si lo hace a través de procesos “adecuados” (por ejemplo, manteniendo un buen clima emocional, una alta participación de los niños y niñas, una primacía de la colaboración por sobre la competitividad, etc.).

La Política de calidad educativa declara una visión de niño y niña, que se expresa en el siguiente concepto acordado como Fundación:

CONCEPTO DE NIÑO Y NIÑA

En Fundación Integra entendemos a los niños y niñas como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego.

- ✚ Entendemos a los niños y niñas como **personas** únicas, ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derecho, con características, necesidades e intereses propios y diversos que deben ser respetados.
- ✚ **Co-constructores activos de su identidad y cultura**, aportando sus significados, conocimientos y valores a la sociedad, y siendo capaces de producir cambios en ella.
- ✚ Se relacionan con su ambiente a través del **juego y las interacciones afectivas y cognitivas**, siendo muy importante en esto la mediación del adulto, en el marco de una cultura de buen trato.
- ✚ **Crean un mundo rico de significados y posibilidades ilimitadas para su desarrollo pleno**, en cuanto son personas en crecimiento, con gran motivación y capacidad de aprendizaje.
- ✚ **Enriquecen la sociedad**, en tanto ciudadanos y personas que piensan, cuestionan, crean, toman decisiones, y se preocupan por lo que sucede en su entorno.

4. FUNDAMENTOS CURRICULARES

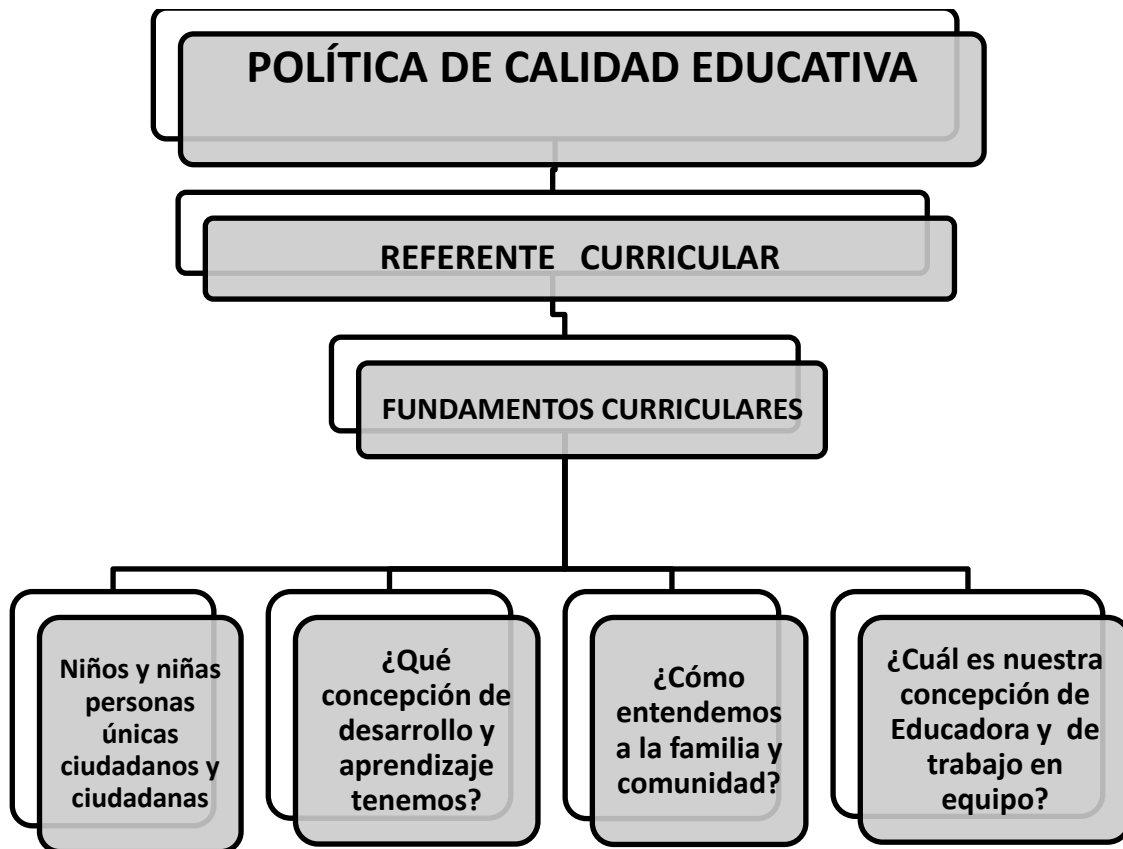
Los fundamentos de nuestro Referente Curricular se refieren a las fuentes conceptuales en las que se sustenta nuestro currículo, que constituyen los cimientos del proceso educativo institucional.

Éstos se ubican bajo el gran marco de la Política de Calidad Educativa¹¹, que reconoce al niño y niña como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego. En este documento se señala además, que la Educación Parvularia de Calidad tiene como centro el bienestar, el aprendizaje oportuno y el protagonismo de los niños y niñas, la cual debe fortalecer los aprendizajes, talentos y habilidades que permitan a los niños y niñas enfrentar el diario vivir y aportar a la construcción de una sociedad inclusiva, solidaria, justa y democrática.

De esta manera, los fundamentos presentan más específicamente nuestra concepción de niño y niña –desde la perspectiva del derecho; del desarrollo y aprendizaje; de la familia y comunidad; y de la educadora y del trabajo en equipo.

Para mayor claridad de lo planteado, proponemos el siguiente esquema:

¹¹ La Política de calidad Educativa surge a la base de la definición del concepto de calidad educativa que posteriormente mediante un proceso participativo y en concordancia con las Políticas Públicas, permite se definir institucionalmente dicha Política.



4.1 Niños y niñas personas únicas ciudadanos y ciudadanas

Nuestro Referente Curricular concibe a los niños y niñas como **sujetos de derecho**, donde la **inclusión educativa** es el vehículo que permite reconocer y valorar sus semejanzas y diferencias, asegurando la posibilidad de participación igualitaria en todas las dimensiones de la sociedad.



Niños y niñas como sujetos de derecho¹²

Los derechos humanos son atributos inherentes a toda persona como consecuencia de su condición humana, se basan en la dignidad intrínseca y el igual valor de todas las personas.

Los derechos humanos fueron reconocidos oficialmente y mundialmente por la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y en términos jurídicos, corresponden a **garantías legales universales** que protegen a los individuos y grupos contra acciones y omisiones que puedan afectar sus libertades fundamentales y su dignidad humana, obligando a los Estados a obrar de determinada forma y a abstenerse de realizar ciertas actividades, en pos de promover el respeto a estos derechos y libertades y asegurar progresivamente su reconocimiento y aplicación.

Los derechos humanos son **universales**, es decir, consideran a todas las personas sin exclusiones; y son **indivisibles, integrales e interdependientes** porque todos ellos son fundamentales para el desarrollo pleno de la persona, no siendo posible suprimir algunos para satisfacer o promover otros.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, surge el **Enfoque de Derecho**, el que busca desarrollar en las personas, sociedades y culturas, los principios éticos y legales inherentes a estos derechos.

El Enfoque de Derecho centra el desarrollo social ya no sólo en la **satisfacción de las necesidades** de las personas, sino que en la **realización de sus derechos** y en la **obligatoriedad** de que éstos sean cumplidos por parte de los actores correspondientes.

El Enfoque de Derecho facilita la formación de una sociedad desde la base del **reconocimiento, respeto mutuo, y transparencia**, en la que la satisfacción de las necesidades subjetivas y materiales de todas las personas y colectividades, sea una **obligación jurídica y social**. De este modo, este enfoque señala que el Estado debe **garantizar el desarrollo humano**; la **política social** debe ser un derecho social; y se deben impulsar políticas institucionales que alienten la **participación** activa de las personas en su propio desarrollo.

¹² Este punto *Niños y niñas como sujetos de derecho* se basa en: Belda, Boni y Peris, 2011; Guendel, 1999; Nash, 2004; ONU, 1993, 2006; Solís, 2003; UNICEF-Costa Rica, 1999; y Valverde, 2005.

El Enfoque de Derecho se materializa, en el caso de la niñez, en 1989, en la Convención de los Derechos del Niño, la que constituye el marco jurídico-legal internacional más importante que rige a los Estados firmantes (entre ellos Chile, en 1990) respecto a las relaciones y responsabilidades de lo público y privado, en torno a los niños y niñas.

Esta Convención establece tres principios fundamentales:

a) Los niños y niñas son considerados sujetos de derechos civiles, sociales y políticos, reconociendo así su condición ciudadana. Se señala expresamente que en la construcción de ciudadanía de los niños y niñas, actúan personas adultas vinculadas a ellos.

b) El Interés Superior del niño y niña debe sustentar toda medida que se tome respecto de ellos, es decir, estas medidas deben siempre basarse en lo que mejor favorezca la integridad y bienestar de los niños y niñas.

c) La no discriminación, que significa que los derechos deben ser aplicados a todos los niños y niñas sin excepción, siendo obligación del Estado garantizar su cumplimiento.

La Convención señala, también, que todo niño y niña debe contar con las condiciones económicas, sociales, políticas y socio-psicológicas que le permitan su crecimiento y desarrollo pleno; y establece la atención particular que requieren los derechos de los **sectores más vulnerados** por la sociedad y la generación de oportunidades reales de desarrollo para ellos.

La visión de los niños y niñas bajo el Enfoque de Derecho significa una nueva consideración social de la infancia. Los niños y niñas ya no son concebidos como “menores”, objetos de compasión y represión, beneficiarios pasivos de asistencia, con carencias o déficit por ser niños, sino que son considerados sujetos plenos de derechos, formándose como agentes de transformación social y ciudadanos.

Educación en la diversidad¹³

En consonancia con el Enfoque de Derecho descrito, en Fundación Integra abogamos por la **inclusión educativa**. Es decir, por una educación abierta a todos, que propicia la diversidad, valorando a todos por igual, independientemente de sus características personales y culturales (aptitudes, formas de conocer el mundo, género, nacionalidad, religión, raza, etc.) y que considera las diferencias entre las personas como un valor, como una fuente de enriquecimiento mutuo y una oportunidad de mejora para las prácticas educativas.

La inclusión educativa implica:

- Tener la convicción de que todos los niños y niñas pueden aprender y desarrollar sus potencialidades, si se les dan oportunidades educativas de calidad.
- Reconocer las semejanzas pero también las diferencias entre todos los niños y niñas, asumiendo que no todos aprenden de la misma manera, ni en los mismos tiempos y contextos.

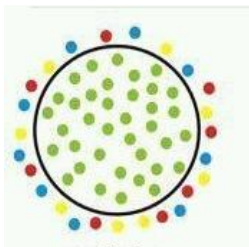
La educación inclusiva emerge en torno al debate de la **Educación para Todos de la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia (1990)**, como respuesta a los enfoques anteriores en educación, que eran de naturaleza más o menos excluyentes.

La educación inclusiva asume que el **sistema educativo debe responder** a la diversidad de los niños y niñas que atiende, modificándose y reestructurándose en función de sus características y necesidades, en vez de que los niños y niñas deban adaptarse al sistema.

Es decir, las acciones deben orientarse a modificar las condiciones del sistema educativo (currículo, métodos de enseñanza, evaluación, normas de convivencia, cultura de la comunidad educativa, etc.), preparándolo para que sea capaz de acoger a todos quienes acuden a él y no sólo a cierto tipo de niños y niñas, siendo el mayor desafío responder a aquellos niños, niñas y familias que tienen **mayor riesgo de exclusión social**, ya sea porque se encuentran en situación de vulnerabilidad social; tienen necesidades educativas especiales; y/o presentan amplia diversidad cultural.

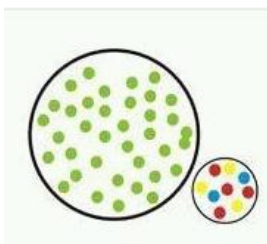
¹³ Este punto *Educación en la diversidad* se basa en: Baltodano, 2006; Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2012, 2002; Booth, Ainscow y Dyson, 2006; Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Centro Virtual Cervantes, 2009; Consejo Nacional de Educación del Perú, 2011; Fundación Integra, 2011; y Sartoy Venegas, 2009.

A través de las siguientes figuras, podemos ilustrar gráficamente la evolución que ha habido en la sociedad respecto a cómo los sistemas educativos abordan la condición de diversidad inherente a los seres humanos:



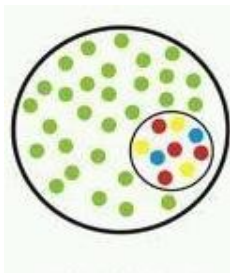
Exclusión

Se **marginan** o excluye del sistema educativo a ciertas personas, por ser distintas. Ejemplo: en épocas pasadas se tendía a relegar a sus casas a los niños y niñas con discapacidades importantes, excluyéndolos de los sistemas educativos existentes.



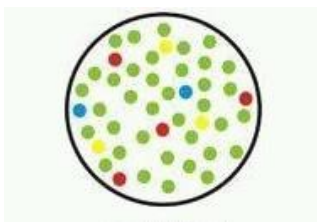
Segregación

Se incluye a los niños y niñas "diferentes" en sistemas educativos separados de los comunes, es decir, se **diferencia** a los niños y niñas según sus características. Por ejemplo: niños y niñas con dificultades de aprendizaje en escuelas especiales.



Integración

Se integra a los grupos excluidos, al sistema educativo común, esperando que se adapten o **asimilen** a ese sistema.



Inclusión

Se incluyen todos los niños y niñas en el sistema educativo común y es éste el que se adapta para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada cual, intentando entregar una enseñanza lo más **personalizada** posible.

La inclusión educativa significa dejar de atribuir las dificultades educativas a déficits de los niños y niñas y mirar, en cambio, las barreras que existen en el sistema educativo para que los niños y niñas aprendan y participen adecuadamente en él.

Booth, Ainscow y Kingston(2006) desarrollan el concepto de **barreras que limitan el juego, el aprendizaje y la participación** de los niños y niñas en la Educación Parvularia, barreras que pueden darse en las siguientes dimensiones:

- **En la cultura del centro educativo:** valores, creencias y actitudes que existen en los distintos actores educativos (niños, niñas, familias, equipos educativos) en torno a la inclusión/exclusión.
- **En la política del centro educativo:** procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección del centro, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.) y su consonancia o no con la inclusión como derecho.
- **En la práctica del centro educativo:** prácticas pedagógicas en aula, metodología de enseñanza, tipo de relación entre los niños y niñas, prácticas evaluadoras, recursos, etc. y su grado de consideración de la diversidad.

También pueden existir barreras fuera del centro educativo: a nivel de las políticas nacionales, sistemas educativos, sistemas de formación de los educadores, presupuestos, recursos, familias, comunidades.

“La oferta curricular, la gestión educativa, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los educadores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y participación de los niños y niñas en el proceso educativo. El mismo niño puede tener dificultades en un centro educativo y no en otro, dependiendo de cómo se aborden en cada uno las diferencias. Esto significa que si el centro educativo puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. El centro educativo tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan **en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales**, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper” (Booth y Ainscow, 2002, pág. 6).

Es importante señalar que actualmente la inclusión educativa apunta al igual acceso y participación de **todos** los niños y niñas en el sistema educativo, incluyendo dentro de éstos a la diversidad de **grupos culturales** existentes en una comunidad. De esta manera, la inclusión educativa promueve también la **interculturalidad**, es decir, la relación entre grupos culturales diferentes. La interculturalidad significa intencionar una relación de diálogo y encuentro entre las distintas culturas, a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se pretende fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que se busca enriquecerlas creativa y solidariamente. No se concibe a algún grupo por sobre otro, propiciándose, en vez, una interacción horizontal, que favorezca el encuentro y la convivencia armónica de todas las personas.

“Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas” (Booth y Ainscow, 2002, pág. 6).

*Resumiendo lo señalado en este punto 4.1, podemos decir que nuestra visión de los niños y niñas, y su participación en el mundo, está permeada por el **Enfoque de Derechos**, el que promueve el respeto a los niños y niñas en su integralidad y en su **diversidad** tanto individual como colectiva, propiciando la **inclusión** social de todos y todas, a favor de una sociedad más justa e igualitaria.*

4.2 ¿Qué concepción de desarrollo y aprendizaje tenemos?

La concepción de desarrollo y aprendizaje que está a la base de este Referente Curricular es la consideración del niño y niña como una persona cuyo desarrollo se da inmerso en diferentes contextos de relación (**enfoque ecológico**); que construye activamente y con otros sus aprendizajes (**enfoque socioconstructivista**); y que tiene un enorme potencial que es especialmente importante de desarrollar durante sus primeros años de vida, en que el cerebro está particularmente sensible a determinados aprendizajes (**aportes de las neurociencias**).

A continuación explicamos más en profundidad cada una de estas concepciones:

El niño y niña se desarrollan como parte de un amplio sistema de relaciones¹⁴

El enfoque ecológico, propuesto por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner en 1979, señala que el desarrollo humano supone una “progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo (en proceso de desarrollo) y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona vive” (Fundación Integra, 2011, pág. 16).

Es decir, el desarrollo es resultado de una interacción bidireccional entre la persona y los diversos sistemas de su entorno, que -en forma directa o indirecta- influyen en y son influidos por ella.

De esta manera, se plantea que, al analizar el desarrollo del niño y niña, no podemos mirar sólo su comportamiento de forma aislada o como fruto exclusivo de su maduración, sino siempre en relación al ambiente en el que se desarrolla (Fuertes y Palmero, 1998; en García Sánchez, 2001, pág. 3).

Bronfenbrenner distingue una serie de sistemas, que se incluyen unos a otros, en que los primeros contienen el entorno inmediato donde se encuentra la persona en su día a día, y los siguientes hacen focalizar la atención en otros elementos importantes para el desarrollo humano, que si bien pueden no estar en relación directa con la persona, son de fundamental importancia para su proceso evolutivo.

¹⁴ Este punto *El niño y niña se desarrollan como parte de un amplio sistema de relaciones* se basa en: Bernard Van Leer Foundation, 2008; Bronfenbrenner, 1987; Fundación Integra, 2011; García Sánchez, 2001; Lebeer y Garbo, 2000; Monreal y Guitart, 2012; y Villalba, 1993.

Otra característica de la Teoría Ecológica tiene que ver con el rol que desempeñan los niños en su propio desarrollo: los niños no sólo reciben la influencia de su ambiente sino que además lo transforman activamente (Bronfenbrenner, 1986; en Bernard Van Leer Foundation, 48s, 2008, pág. 29).

El modelo ecológico entiende la evolución del niño y niña como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que realizan, de su rol y de las interacciones que mantienen con el ambiente, siendo particularmente importantes las que desarrollan con sus padres y sus pares.

El enfoque ecológico nos permite conocer las interacciones entre los sistemas de las personas y, por tanto, dónde y cómo generar una educación más pertinente e inclusiva, considerando las redes de apoyo social, y su funcionamiento, así como el papel y desempeño de cada profesional y agente ligado al área.

Los sistemas señalados por el Enfoque Ecológico son los siguientes:

MACROSISTEMA

Marco cultural o ideológico de la sociedad que puede influir transversalmente a los otros sistemas.
Dentro de esto podemos encontrar los valores culturales y políticos de la sociedad, los modelos económicos, las condiciones sociales, etc. Por ejemplo: una depresión económica en la sociedad influirá a los otros sistemas y, por tanto, al niño o niña.

EXOSISTEMA

Áreas de la vida social en las que no participan los niños y niñas, pero que les influyen indirectamente, a través de los microsistemas.

Dentro de estas áreas, pueden estar: el trabajo de los padres; el círculo de amigos de los padres; el entorno religioso; las organizaciones comunitarias. Por ejemplo: las características de los trabajos de los padres (distancia del centro educativo y del hogar, horario, condiciones de trabajo, etc.) incidirán en los microsistemas familia (disponibilidad que puedan tener para cuidar a sus hijos e hijas en el hogar), centro educativo (posibilidad de acompañar a sus hijos e hijas al jardín infantil), entre otros.

MESOSISTEMA

Interacciones entre 2 o más microsistemas, en los que la persona participa.

Ejemplo: relación entre las prácticas y sistema de valores del hogar y las del centro educativo.

MICROSISTEMA

Experiencias e interacciones de los niños y niñas en sus entornos o ámbitos más próximos y cotidianos.

Ejemplo: en su familia, centro educativo, vecindario, etc.



CRONOSISTEMA: efecto del tiempo y los cambios históricos sobre los sistemas

Los niños y niñas co-construyen sus aprendizajes¹⁵

El constructivismo es una teoría sobre cómo conoce y aprende el ser humano.

Constituye una visión distinta a la sostenida por los principales enfoques anteriores, el conductismo y el cognitivismo, que consideraban que lo que se conoce es una realidad objetiva, real y externa a la persona. En este marco, la meta de la instrucción era representar la estructura de este mundo externo dentro del sujeto.

El constructivismo señala en cambio que "el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias" (Ertmer y Newby, 1993, pág. 16).

No se trata de un enfoque totalmente nuevo del aprendizaje. Así como muchas otras teorías del aprendizaje, posee múltiples raíces en la óptica tanto filosófica como psicológica de este siglo, especialmente en los trabajos de Piaget, Bruner y Goodman.

Dentro del constructivismo existen visiones encontradas respecto a sus desarrollos y ha habido muchos intentos de clarificar posiciones y confrontar maneras diferentes de entenderlo. Podría decirse que las diversas explicaciones constructivistas del funcionamiento psicológico responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo.

Serrano y Pons (2011) señalan la existencia de tres tipos de constructivismo:

- a. un constructivismo cognitivo vinculado con los trabajos de Piaget y su epistemología genética,
- b. un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) cuyo referente son los planteamientos de Lev Vygotski, y
- c. un constructivismo asociado al construccionismo social de Berger y Luckmann y a los enfoques posmodernos en psicología.

En términos generales, el constructivismo asume que "nada viene de nada y que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo" (Cerezo, 2005, pág. s/n).

¹⁵ Este punto *Los niños y niñas co-construyen sus aprendizajes* se basa en: Carretero, 1997; Cerezo, 2005; Coll, 1989; Ertmer y Newby, 1993; Flavell, 1985; Glaser, 1991; Gramajo, 2006; Hein, 1991; Herrera, 2008; Ivic, 1994; Jonassen, 1991; Mayer, 1981; Mendez, 2001; Parica, Bruno y Abancin, 2005; Ryder, 2003b; Serrano y Pons, 2011; V.V.A.A., 1989; y Vygotski, 1985, 1979.

Uno de los planteamientos esenciales del constructivismo es que el aprendizaje es un proceso esencialmente activo. Al aprender algo nuevo, incorporamos dicha información a las experiencias previas y a nuestras propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente, como resultado podemos decir que el aprendizaje es un proceso subjetivo que cada persona va estructurando de modo continuo a la luz de sus propias experiencias.

El constructivismo aporta al proceso de aprender, los aspectos psicológicos (habilidades, destrezas, desarrollo del pensamiento) y lo social (interacciones entre entes culturales e intelectuales).

El constructivismo puntualiza más específicamente las siguientes ideas (Hein, 1991, págs/n):

- El aprendizaje es un proceso activo en que el aprendiz usa los sentidos y construye significado a partir de eso.
- Las personas aprenden a aprender en la medida en que aprenden. El aprendizaje consiste tanto en construir significados como sistemas de significados.
- La acción de construir un significado es mental, ocurre en la mente.
- El aprendizaje involucra al lenguaje: el lenguaje que usamos influye el aprendizaje.
- El aprendizaje es una actividad social, está íntimamente relacionado con otros seres humanos.
- El aprendizaje es contextual: no aprendemos hechos aislados: aprendemos en relación a lo que conocemos y creemos.
- Necesitamos el conocimiento previo para aprender: no es posible asimilar conocimiento sin tener una estructura sobre la cual construir aprendizajes.
- El aprendizaje toma su tiempo y no es instantáneo.
- La motivación es un factor clave para el aprendizaje.

Constructivismo Socio-Cultural:

El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev Vygotski (1985) y postula que el proceso de desarrollo cognitivo individual no es independiente de los procesos socioculturales y educacionales; esto significa que no es posible estudiar los procesos de desarrollo psicológico de las personas, sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentran inmersas, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados.

De acuerdo a esta mirada, el hombre es un ser social por excelencia, que aprende por influencia del medio y de las personas que lo rodean y, por ende, el conocimiento es un producto social. Para Vygotski (1979) los procesos psicológicos superiores (lenguaje, atención, memoria, conceptualización, razonamiento, entre otros) son producto de las relaciones sociales que tiene la persona, las que son mediadas culturalmente. En este caso, las experiencias de aprendizaje con otras personas, son interiorizadas, haciéndose parte del individuo.

En otras palabras, cada función mental superior, primero emerge desde el plano social (interpsicológico) para luego pasar al plano personal (intrapsicológico). De esta manera las interacciones juegan un papel fundamental en la construcción del conocimiento, aunque este papel no es suficiente porque no refleja los mecanismos de internalización.

“El constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional” (Serrano y Pons, 2011, pág. 8). Plantea que lo que se da es una relación entre subjetividades (personas), la cual es asimétrica (una persona, el mediador, es más competente que la otra, la que será mediada) y, en ella, mediador y mediado construyen conjuntamente el aprendizaje.

Vygotski (1979) explica que la mente tiene un origen social, y afirma que el desarrollo humano no es un mero producto de la herencia genética, sino que se forma gracias a la actividad social y cultural. Lo que el individuo aprende es fundamentalmente un reflejo de lo que ocurre en sus experiencias, contextualizadas en una sociedad determinada y en una época histórica.

Para Vygotski (1979) la educación no se reduce a la adquisición de informaciones, sino que constituye una fuente de desarrollo del individuo, siempre y cuando se le proporcione instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales, en un contexto propositivo, de colaboración e intercambio.

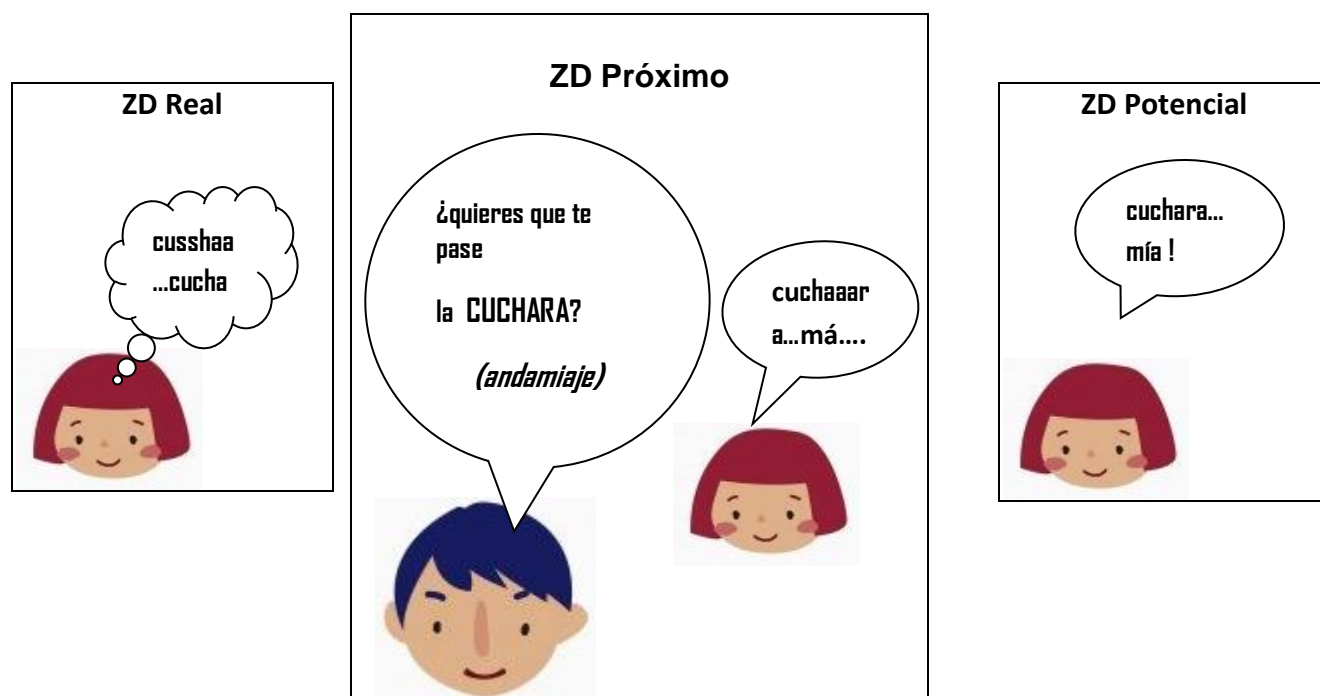
La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es uno de los conceptos principales en la teoría de Vygostki (1989, en Herrera, 2008, pág. 1), el autor la define como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más eficaz”.

Esta distancia, entre lo que el niño puede aprender autónomamente y lo que puede aprender con ayuda de un mediador, es la ZDP.

La ZDP se nutre con la ayuda de los demás, buscando potenciar de modo intencionado la interacción social, ya que el niño aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con otros.

Este concepto es muy importante en la Educación ya que define un radio donde la acción educativa tiene gran incidencia para facilitar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La posibilidad de aprender depende de nuestra capacidad como educadores de generar estas zonas de desarrollo con nuestros niños y niñas, en sus experiencias de aprendizaje.

En la siguiente figura graficamos muy simplemente un ejemplo de una mediación en la ZDP, que hace que la niña avance desde su ZD Real inicial a otra de mayor desarrollo, gracias a la mediación del adulto:



La enseñanza puede ser más efectiva si se sitúa dentro de la ZDP, ya que si se ubica por encima, se presiona al niño y éste no aprende; y si se coloca por debajo, este se aburre y no se siente desafiado ni motivado. Para favorecer este tipo de aprendizajes el educador

debe proveer de los andamiajes necesarios que permitan trabajar con los niños en la ZDP; la que se va modificando en el proceso en el que desarrolla capacidades.

Relevando las ideas principales de Vygotski, tenemos que:

- Incorpora de un modo claro y explícito la influencia del medio social. El cambio se promueve a partir del medio social, con la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal, a través de la interiorización.
- El aprendizaje antecede y explica el desarrollo. En este sentido cuando el educador es capaz de conducir a sus educandos más allá de los niveles alcanzados en un momento determinado de su vida, estaremos ampliando continuamente los límites de la zona de desarrollo real o potencial, y por tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto.
- El medio está compuesto de objetos y de personas que median en la interacción del niño con los objetos.
- El lenguaje tiene un origen cultural-social y precede al pensamiento. Primero se construye el lenguaje en el exterior, desde la interacción; y luego se construye el pensamiento en el individuo. De este modo, al trabajar el lenguaje en los niños y niñas, potenciamos sus habilidades de pensamiento.
- La educación debe estar dirigida a potenciar la Zona de Desarrollo Próximo de los niños y niñas.
- El aprendizaje debe estar en consonancia con el nivel de desarrollo evolutivo del niño, ya que hay una indiscutible relación entre nivel de desarrollo real y la capacidad potencial de aprendizaje.

Los niños y niñas tienen enormes potencialidades de desarrollo¹⁶

El extraordinario avance de las neurociencias en los últimos años ha permitido tener una comprensión mucho más profunda del desarrollo del ser humano y de la influencia del entorno en él.

Las neurociencias corresponden a un “conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el **sistema nervioso**, con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y aprendizaje” (Salas, 2003, pág. s/n).

El sistema nervioso gobierna la función organizada de todo nuestro organismo. Capta los estímulos externos por medio de receptores, los traduce a impulsos eléctricos que conduce al **sistema nervioso central** (SNC) y elabora una respuesta que es efectuada por otros sistemas o tejidos. Las células del SNC -las neuronas- se conectan por medio del proceso de sinapsis y transmiten los impulsos nerviosos desde y hacia el sistema nervioso central.

El propósito de las neurociencias es entender cómo el encéfalo (estructuras contenidas en el cráneo) produce las conductas y cómo las neuronas son influidas por el medio ambiente, incluyendo dentro de éste la conducta de los otros.

En otras palabras, podríamos decir que las neurociencias intentan comprender cómo el encéfalo incorpora y procesa las informaciones que recibe, y cómo emite una respuesta o conducta a partir de ellas.

El cerebro nace inmaduro y se termina de construir a partir de su interacción con el medio ambiente. Al nacer viene con millones de neuronas, las que se multiplican muy rápidamente, siendo los primeros tres años de vida el período de más intensa formación de conexiones neuronales (*red o cableado neuronal*). Esta es la etapa más oportuna para aprovechar las grandes posibilidades que ofrece el cerebro para la adquisición de nuevas y mejores construcciones cognitivas, puesto que en ella se produce el 25% de crecimiento del cerebro, completándose este proceso al término de la etapa infantil.

¹⁶ Este punto *Los niños y niñas tienen enormes potencialidades de desarrollo* se basa en: Caine, 2004; Caine y Caine, 2003; Cortés, Navarrete y Troncoso, 2009; Dörr y Banz, 2010; Dorr, Gorostegui y Bascuñán, 2008; Gar, 2008; Haines, 2004; Hart, 1983; Kandel, Schwartz y Jessell, 1997; Maureira, 2010; OEA, 2007; Peralta, 2002; Ríos y Rochin, 2009; Salas, 2003; y Tarcitano, 2011.

El desarrollo del cerebro es resultante de la interacción entre procesos biológicos determinados genéticamente y las experiencias físicas, cognitivas y emocionales que tenga la persona en su ambiente.

Las conexiones neuronales no vienen establecidas genéticamente sino que se van formando según las experiencias; el contexto y la historia del desarrollo celular de la persona son los que determinan en gran parte la estructura de su cerebro y no la mera información genética.

La capacidad del cerebro de cambiar – anatómica o funcionalmente- ante influencias internas o externas se denomina plasticidad cerebral.

La plasticidad se expresa tanto en la creación de nuevas conexiones neuronales como en la eliminación de conexiones poco activas o inactivas. Es el uso de las conexiones, resultante de la estimulación, lo que hace que éstas se mantengan y se desarrollen más; mientras que el desuso hace que sean eliminadas, en lo que se llama el proceso de poda sináptica.

“La plasticidad cerebral es una ventaja evolutiva porque permite a la persona no sólo aprovechar lo que ya trae ‘de fábrica’ (los genes), sino que también incorporar a su repertorio de conductas otras nuevas que no vienen necesariamente determinadas por los genes” (Gar, 2008, pág. s/n).

En este contexto de conexiones que se crean o que se pierden, un concepto muy importante es el de **períodos críticos o sensibles** en el desarrollo neurológico.

Förster, 2008 (en Dorry Banz, 2010, pág. 38), plantea que en las primeras fases del desarrollo infantil existen “períodos críticos en la maduración, crecimiento y desarrollo neurológico, en que el organismo está más sensible a la deprivación socioambiental, a la falta de estímulos, y a las enfermedades”; y también está más preparado y receptivo para determinados aprendizajes.

Ahora bien, si estos períodos críticos para desarrollar determinadas habilidades -también llamados ventanas de oportunidades- se pasan sin que el niño o niña sea adecuadamente potenciado, luego se requerirá de un mayor refuerzo del medio y un mayor esfuerzo por parte del organismo para que la habilidad tenga lugar.

Así, durante esta etapa es esencial el entorno social y cultural del niño y niña, así como la adecuada y oportuna estimulación en todos los ámbitos, de manera que las neuronas sean activadas y permitan el desarrollo pleno e integral del niño y niña.

¿Qué implicancias tienen los hallazgos de las neurociencias para la educación de nuestros niños y niñas?

Los hallazgos de las neurociencias significan importantes aportes para la educación, permitiendo orientar metodologías más pertinentes y efectivas. Una pedagogía para los niños y niñas de 0 a 4 años debiera por sobretodo respetarlos en su individualidad y favorecer el máximo despliegue de sus capacidades. Más concretamente, debiera promover la exploración y estimulación sensorial; el establecimiento de relaciones afectivas estables que brinden confianza y seguridad; y ambientes físicos acogedores, estimulantes y con materiales atractivos.

Caine y Caine, 1997 (en Salas, 2003, págs. 5 y 6), recopilando insumos de muchas disciplinas, plantean una serie de **principios de aprendizaje del cerebro**, importantes de tener en cuenta al diseñar situaciones educativas. Basándonos en éstos, presentamos las siguientes consideraciones:

El cerebro es un cerebro social: el cerebro se configura en la interacción con el entorno social, siendo excepcionalmente flexible y receptivo durante los 2 primeros años de vida. La educación debe considerar el importante rol del contexto social en el desarrollo de la persona.

Las emociones son fundamentales para favorecer el aprendizaje: lo que aprendemos es influido y organizado por las emociones. Un clima emocional apropiado es indispensable para una sana educación.

El aprendizaje implica tanto una atención focalizada como una percepción periférica: el cerebro capta información no sólo de lo directamente consciente, sino que también de lo que está más allá del foco inmediato de atención -"señales periféricas"-, y de las señales inconscientes asociadas a las actitudes y creencias interiores. Es muy importante que en la relación pedagógica el educador considere el contexto, la reflexión, la metacognición y la promoción de un pensamiento creativo en los niños y niñas.

El aprendizaje es un proceso de desarrollo: en muchos aspectos no hay límite para el crecimiento y la capacidad de aprender más durante toda la vida, porque las neuronas son capaces de hacer y reforzar nuevas conexiones siempre; pero también hay algunos momentos de vida en el niño y niña (ventanas de oportunidades) que permiten garantizar estructuras básicas de ciertos aprendizajes. La educación debe tener en cuenta estas ventanas de oportunidades para que sus intervenciones sean pertinentes y oportunas a

las posibilidades que ellas brindan. Por ejemplo: el aprendizaje de lenguas nuevas se realiza mucho más eficientemente en las etapas tempranas de la vida.

El aprendizaje complejo se incrementa por el desafío y se inhibe por la amenaza: el cerebro aprende de manera óptima -hace el máximo de conexiones-, cuando es desafiado apropiadamente, en un entorno que anima a asumir riesgos. Sin embargo, si el desafío es sentido como una amenaza, el cerebro se inhibe y se hace menos flexible y receptivo al aprendizaje. El equipo educativo debe generar desafíos, en un clima de respeto y entendimiento.

Cada cerebro está organizado de manera única: todos tenemos el mismo conjunto de sistemas y, sin embargo, todos somos diferentes. Algunas de estas diferencias son consecuencia de nuestra herencia genética y otras son consecuencia de entornos y experiencias diferentes. Debemos tener presente que una característica inherente a lo humano es la diversidad, y que ésta debe ser valorada y potenciada en su expresión, ofreciéndoles a los niños y niñas ambientes educativos “activos y modificantes”¹⁷.

*Resumiendo lo señalado en este punto 4.2, diremos que la concepción de desarrollo y aprendizaje en la que se fundamenta este Referente Curricular apunta a un niño y niña que se desarrolla dentro de **diferentes contextos** de relación, **construyendo activamente y con otros** sus aprendizajes, sobre la base de un **enorme potencial de desarrollo**, que podrá desplegar en la medida que acceda a un entorno estimulante y enriquecido.*

¹⁷ El concepto de ambientes “activos y modificantes” será desarrollado en el Capítulo 5, punto 5.1 de este texto.

4.3 ¿Cómo entendemos a la familia y comunidad?¹⁸

Para Integra, “las familias son la principal forma de organización de los seres humanos y el núcleo primario de toda sociedad” (Fundación Integra, 2011, pág. 11). Son las mediadoras entre las actitudes y procesos personales, y la convivencia y las normas sociales, por lo que se constituyen a la vez en el centro y el contexto de la vida de las niñas y los niños.

En su Política de Calidad Educativa, Integra reconoce a las Familias en su diversidad¹⁹ y como los primeros educadores, promueve una estrecha alianza con ellas, mediante su participación permanente en los procesos educativos, valora y busca fortalecer sus competencias parentales para una crianza amorosa y respetuosa de las necesidades y potencialidades de los niños y niñas.²⁰

La familia tiene un rol primordial e insustituible en la educación de sus hijas e hijos. Constituye un espacio de apego y de vínculos fundamentales, en donde los niños y niñas “desarrollan sus confianzas básicas y los primeros estilos afectivos, que les permitirán, con más o menos herramientas, desenvolverse en los otros espacios sociales que enfrentarán” (Fundación Integra, 2011, pág. 10).

“La comunidad es entendida como el contexto donde las familias habitan, el territorio social donde se construyen sus relaciones e interacciones. Es un actor que involucra a instituciones, organizaciones, sujetos particulares, organización de intereses informales, y otras instancias, que facilitan, promueven y/o permiten el logro del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en una diversidad de formas” (Fundación Integra, 2013, pág. 26).

En la Política de calidad Educativa, Integra promueve una estrecha alianza con la comunidad, en la cual la sala cuna, jardín infantil u otras modalidades forman parte activa de las redes comunitarias para desarrollar en conjunto iniciativas diversas y pertinentes que enriquezcan el proceso educativo, contribuyendo a la generación de entornos amorosos y respetuosos de las necesidades y potencialidades de los niños y niñas.²¹

¹⁸ Este punto 4.3 *¿Cómo entendemos a la familia y comunidad?* se basa en: Fundación Integra 2013 y 2011.

¹⁹ “Integra reconoce que cada época histórica y cada grupo cultural acoge distintos tipos de conformaciones familiares” (Fundación Integra, 2011, pág. 11),

²⁰ Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018. Santiago, Chile.*

²¹ Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018. Santiago, Chile.*

¿Cómo concebimos el rol educativo de la familia y la comunidad en Fundación Integra?

Fundación Integra aspira a que la experiencia educativa con los niños y niñas se desarrolle en estrecha alianza con las familias de los niños y niñas. Por esto, procura establecer una relación cercana, de confianza y apoyo mutuo con ellas, a favor de las niñas y los niños, reconociendo sus recursos, fortalezas y oportunidades para superar las condiciones adversas, de pobreza o vulnerabilidad social, en que se encuentran.

“Así, la relación con las familias ha sido una relación de respeto, que se construye a través de las confianzas mutuas, estableciendo puentes de comunicación y participación sólidos, estables y con sentido” (Fundación Integra, 2011, pág. 12). El sello de esta relación es escuchar al otro, validarlo e incorporar sus saberes y experiencias al trabajo a favor de los niños y niñas; así como también desarrollar estrategias diversificadas y pertinentes a nivel local, promover la participación organizada de los apoderados, fortalecer el rol parental, y desarrollar una comunicación fluida y cercana entre el jardín infantil y las familias.

“La participación de las familias en el Jardín Infantil tiene efectos multiplicadores en distintas esferas de la vida comunitaria, ya que un establecimiento educativo que fomenta la participación de las familias, potencia y fortalece el tejido social comunitario” (Fundación Integra, 2011, pág. 16). Por otra parte, Integra propicia la articulación con redes comunitarias y con otros actores y niveles educacionales, para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

*Resumiendo lo señalado en este punto 4.3, podemos decir que Fundación Integra reconoce a la familia en su diversidad y como la **primera educadora**, con la cual debe establecerse una **estrecha alianza** para impactar efectivamente en los aprendizajes de calidad en los niños y niñas.*

*Así mismo, promueve una estrecha alianza con la **comunidad** ya que los jardines infantiles y otras modalidades forman parte activa de las redes comunitarias, y es en este contexto donde se construyen y tienen lugar las interacciones sociales.*

*La visión institucional de la familia y comunidad está plasmada en nuestra **‘Política de Participación de Familias y Comunidad’ (2011).***

4.4 ¿Cuál es nuestra concepción de Educadora y de trabajo en equipo?²²

El escenario actual de la educación en Chile, producto de las transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales, enfrenta a las **Educadoras** día a día a nuevos desafíos, particularmente en la Educación Parvularia, nivel educativo que ha desplegado grandes esfuerzos para posicionarse en su quehacer.

Nuestro Referente Curricular ha sido diseñado teniendo como referencia las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) las que señalan lo siguiente en relación al rol de la Educadora: “Para el desarrollo de los propósitos de la Educación Parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para los niños y niñas, junto con la familia; y diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organicen en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional” (Mineduc, 2001, pág. 14)

Algunos elementos de esta concepción son congruentes con los principios explícitos en las declaraciones corporativas de la institución: educación Inicial; familias y comunidad como actores del proceso en alianza con el establecimiento; equipos comprometidos; enfoque de derechos, entre otros. Estas declaraciones aportan un marco regulador y encuadran expectativas respecto al quehacer de todos los integrantes de la Fundación, particularmente de los equipos de los jardines infantiles.

Integra, en concordancia con las BCEP, considera esencial para el trabajo educativo con niños y niñas, el **rol mediador** de aprendizajes que deben desempeñar Educadoras y agentes educativas de la Fundación.

En un sentido amplio y dicho muy simplemente, cuando hablamos de mediación estamos refiriéndonos a un tipo de interacción educativa en que la persona que media presta los

²² Este punto 4.4 *¿Cuál es nuestra concepción de Educadora y de trabajo en equipo?* se basa en: Barrera, 2009; Fundación Integra, 2013^a, 2013^b, 2013^c, 2011, 2010^a, 2010^b, Freire, 1970; Goldrine, 2012; y Mineduc, 2001.

apoyos necesarios al niño y niña para lograr cambios estructurales en su capacidad de aprender, que le permitirán resolver cada vez más autónomamente las nuevas situaciones de aprendizaje que se le presenten, y avanzar significativamente en su desarrollo.

Esto supone, por parte de la educadora y agente educativa, conocer y considerar las características de desarrollo y aprendizaje de sus niños y niñas; tener la convicción de que todos ellos tienen una enorme capacidad de aprendizaje; y estar conscientes de lo crucial de su rol de mediadoras, para facilitar la comprensión, interpretación y utilización por parte del niño y niña, de los estímulos de su mundo; en el marco de la concepción de un niño y niña activo constructor de sus aprendizajes.

Por otra parte, la mediación también puede darse entre pares –niños o adultos- en la medida que una persona más “aventajada” que otra, tiende los puentes necesarios para que esta última pueda avanzar hacia niveles mayores de funcionamiento cognitivo.

Al mismo tiempo, Integra concibe a las educadoras y agentes educativas como promotoras permanentes de ambientes bientratantes, favoreciendo **interacciones afectivas positivas** entre todos los actores de la comunidad educativa ya que sabemos que un buen clima emocional en los grupos humanos es fundamental para su bienestar y aprendizaje.

Ambos temas, mediación e interacciones afectivas, son pilares de la labor educativa por lo que serán abordados en profundidad en el capítulo 5. *Propuesta Pedagógica*, punto 5.1 *Ambientes educativos enriquecidos y confortables*.

Rol de la Educadora de Párvulos en el contexto del trabajo en equipo

Fundación Integra aspira a que la Educadora que se desempeñe en los Jardines Infantiles, reconozca y valore la dimensión distintiva de su quehacer en la institución. Esta distinción la da el trabajo educativo con niños y niñas en contextos de pobreza y vulnerabilidad social, que involucra a las Familias y Comunidad; y el trabajo orientado a instalar competencias en el equipo educativo.

En este sentido es importante que la Educadora:

- Tenga una marcada sensibilidad social. Esto significa “reconocer que la tarea de ser maestro/a es una actividad profundamente humana que ocurre entre personas y por ende, los sentimientos, los pensamientos, las condiciones físicas están

permanentemente presentes y por ello, el educador debe asumir su profesión como un quehacer integral” (Goldrine, 2012, pág. 23)

- Comparta y practique los valores que promueve la institución en torno a la educación de los niños y niñas de los sectores más vulnerables del país.
- Se sienta comprometida y con vocación de contribuir al logro de la misión institucional.
- Tenga la convicción de su rol como agente de cambio social.
- Domine elementos del saber docente²³ y del saber pedagógico²⁴ y los ponga al servicio de un buen desarrollo del trabajo educativo.
- Tenga la convicción de que todos los miembros de la comunidad educativa pueden aprender desde la teoría y desde la experiencia que viven diariamente, en la medida que ésta sea reflexionada y se constituya en un proceso consciente.
- Reconozca y valore a las familias de los niños y niñas como los primeros y más permanentes educadores.
- Reconozca, valore y potencie las competencias y talentos de todos los miembros de la comunidad educativa, relacionándose desde un liderazgo apreciativo y distribuido, compartiendo su práctica, en un ambiente de confianza, respeto y creatividad.
- Sea autodisciplinada, con capacidad de autocrítica y proyecciones personales de autocapacitación y/o interés por su perfeccionamiento.

Para que la misión institucional se concrete en el Jardín infantil hay un equipo de trabajo que despliega múltiples estrategias y funciones, todas ellas necesarias para alcanzar el fin esperado.

Es así que, como una forma de optimizar la gestión del establecimiento, este gran equipo se subdivide en equipos más pequeños que facilitan la organización y coordinación de las tareas específicas, bajo la atenta mirada y conducción de su Directora. Si bien todos ellos son fundamentales para un quehacer educativo de calidad, nos referiremos más detenidamente a dos de ellos que son especialmente importantes en el contexto del Referente Curricular:

²³ El saber docente incluye los conocimientos del saber profesional (formación del profesorado), disciplinario (diversos campos de conocimiento) y curricular (discursos, objetivos, contenidos y métodos educativos; y también los saberes de la experiencia y saber pedagógico (sistemas de representación con los que el profesor opera en su práctica profesional). (En Barrera, 2009).

²⁴ El saber pedagógico es un tipo de saber docente, pero que tiene la distinción de generarse a partir de la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica (En Barrera, 2009).

- **Sub-equipo técnico-profesional:** se encuentra conformado por las agentes educativas y es liderado por su Educadora. Es importante que este equipo adhiera a las declaraciones corporativas, ejecute un trabajo con sentido, compartido y coordinado, y se reúna periódicamente con la finalidad de planificar, transferir competencias, retroalimentar, reflexionar sobre la práctica pedagógica, propiciar el desarrollo de diálogos técnicos, e innovar pedagógicamente.

Un proceso educativo desarrollado con estas características permitirá una toma de decisiones fundada en el criterio pedagógico de los equipos, elemento transversal y clave del hacer profesional. El criterio pedagógico es la producción de conocimiento que surge de una reflexión que articula elementos del saber docente y el saber pedagógico, que deben conjugarse con componentes del contexto en el cual se está interviniendo educativamente, en este caso con los lineamientos institucionales, el Proyecto Educativo del establecimiento (PEI), antecedentes diagnósticos, y los desafíos de gestión comprometidos, de tal modo que puedan co-construirse procesos educativos que reconozcan la cultura local, y favorezcan el bienestar y desarrollo integral de niños y niñas en alianza con las familias y la comunidad.

- **Sub-equipo profesional:** se encuentra conformado por las Educadoras del establecimiento, y es liderado por su Directora. Es esperable que este equipo realice acciones periódicas y permanentes de coordinación para fortalecer la **Gestión Pedagógica** y la **Gestión de las Familias y Comunidad** del Jardín Infantil, en un espacio que privilegie la asesoría, creación, retroalimentación mutua y trabajo en equipo, donde cada profesional ponga al servicio de la gestión sus competencias personales y profesionales, aportando a una toma de decisiones con sentido, pertinente y compartida, orientada a la calidad educativa y transformándose en un referente técnico para el equipo de trabajo.

En los Jardines infantiles se plasma la misión institucional, constituyéndose en espacios privilegiados donde interactúan todos los actores, liderados por las Educadoras de Párvulos, en torno a un mismo fin: el desarrollo pleno y la felicidad de los niños y niñas, con foco en aprendizajes oportunos, significativos, pertinentes, y en contextos de bienestar y alianza con las familias y comunidad. Para que los niños y niñas crezcan, se desarrollen integralmente y aprendan en un espacio protector y desafiante, es necesario que quienes desarrollan los procesos educativos en Fundación Integra (Educadoras y Agentes Educativas), hagan suyas las distinciones que caracterizan el quehacer educativo en nuestra institución.

Estas distinciones se explicitan a continuación:

- 1. Distinguir y valorar su rol de agentes de cambio social en la medida que los principales destinatarios de su quehacer son todos los niños y niñas, desde un enfoque inclusivo, donde algunos de ellos viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad social.**

En la literatura actual podemos encontrar múltiples definiciones de pobreza, todas ellas congruentes con el contexto socioeconómico, político y cultural de los escenarios donde se precisan. Sin embargo, hay algo que es común en ellas y es la concepción de la pobreza como un fenómeno que se caracteriza por ser multidimensional y que tiene un impacto en la calidad de vida de las personas que la experimentan, afectándolas de diferentes formas y con distintas intensidades; esto las hace más vulnerables a la transgresión de sus derechos fundamentales. Sentimientos de fragilidad, indefensión, desamparo e inseguridad invaden a las familias que viven en situación de pobreza.

Sabido es que en contextos de pobreza, los niños y niñas se constituyen en el grupo etario más vulnerable al verse afectados por este fenómeno. Estudios de organismos internacionales como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) dan cuenta de que la mayor parte de los pobres son niños y niñas, antecedente altamente importante si se considera que las situaciones de pobreza y vulnerabilidad social pueden dejar huellas indelebles en el crecimiento y desarrollo de la población infantil, lo que potencia el círculo de pobreza.

Congruente con esto, Fundación Integra aspira a que la educación que ofrece, trascienda efectivamente la vida de los niños, niñas y sus familias, constituyéndose en una herramienta de transformación social, que contribuya a la superación de las situaciones de desigualdad, inequidad social y exclusión; formando ciudadanos que son agentes de cambio para mejorar la sociedad en que viven. Tal como lo señala nuestra definición de calidad educativa (Fundación Integra, 2013b, pág. 22), concebimos una educación que brinda “instrumentos de participación activa para la búsqueda de soluciones, de acuerdo con valores fundamentales de justicia social, solidaridad y respeto hacia el entorno”.

En contextos de pobreza, la educación se constituye en oportunidades para niños, niñas y sus familias, en una esperanza de mejores condiciones de vida y en un medio para alcanzar el respeto por sus derechos.

En este sentido, Educadoras y Agentes Educativas deben conocer y resignificar el impacto de su labor y la trascendencia en la vida de los niños y niñas que educan. Son ellas quienes tienen contacto privilegiado con estas personas en proceso de crecimiento y formación; es por eso que dimensionar los alcances de su rol en sus aportes al desarrollo pleno de los niños y niñas, abrir caminos, y generar mayores oportunidades, implica una práctica consciente y reflexiva.

Los equipos educativos generan procesos de cambio social en la medida que contribuyen a la formación de individuos activos, dotados de herramientas y conocimientos que abren caminos a la transformación, desde ahí hacen su aporte a la construcción de una sociedad más justa.

2. Reconocer a las familias como los principales y más permanentes educadores, piezas claves de la tarea educativa que aspira a ser de calidad.

“Sin lugar a dudas, la familia tiene un rol primordial e insustituible en la educación de sus niños y niñas. En primer lugar, es para ellos y ellas un espacio de apego y de los vínculos fundamentales al umbral de la vida, cuando se desarrollan sus confianzas básicas y primeros estilos afectivos, que les permitirán, con más o menos herramientas, desenvolverse en los otros espacios sociales que enfrentarán. La familia es fundamental en la educación de niños y niñas”, además, porque su “bienestar y cuidado constituye una de las principales preocupaciones y una de las más sentidas obligaciones familiares” (Fundación Integra, 2011, pág.10).

“La influencia de la familia en la primera infancia es aún más decisiva que en otras edades, por lo que es preciso integrar a los padres para que formen parte de los procesos educativos”(Fundación Integra, 2013b, pág. 26).

La integración a la que hace alusión el párrafo anterior debe ser congruente con las características de las familias, sus intereses, necesidades, expectativas y el rol educativo que les compete, resguardando propiciar distintas formas de participación con una oferta de estrategias diversificadas y pertinentes a su contexto.

Reconocer y valorar el rol educativo de las familias imprime un sello distintivo al quehacer de los Jardines Infantiles, esto implica que los equipos educativos deben estar comprometidos con las declaraciones corporativas, practicar los valores institucionales y desarrollar un profundo reconocimiento de las particularidades de las familias y, sobre ese saber, construir conjuntamente el trabajo educativo.

3. Concebir que niños, niñas y sus familias se desenvuelven en un contexto social más amplio, donde es necesario identificar las redes comunitarias que pueden ser un aporte a la gestión de las unidades educativas.

Visibilizar a los niños y niñas desde el Enfoque Ecológico²⁵ implica mirarlos como centro y parte de una familia, comunidad y de un sistema social más amplio donde se producen flujos de energías e interrelaciones entre quienes lo componen. La cantidad y calidad de dichas interacciones pueden ser determinantes en el desarrollo de los niños y niñas, en la medida que éstas pueden coartar y/o facilitar la generación de entornos armoniosos y respetuosos de las necesidades y potencialidades de los niños y niñas.

La comunidad inmediata es un recurso potencial que las Educadoras deben reconocer, valorar y potenciar. Esto generará efectos en la medida que se gestionen alianzas estratégicas que complementen y enriquezcan la educación de los niños y niñas, aportando a distintos aspectos de su desarrollo.

4. Reconocer y valorar los saberes del equipo técnico y desde ahí promocionar el desarrollo de nuevas capacidades para ejercer el rol de Agentes Educativas, es decir, la labor formadora de las Educadoras se orienta también hacia el equipo educativo, relevando su rol como agente clave del proceso.

En la Política de Calidad Educativa, se plantea que para que ocurra una educación de calidad, se requiere contar con cinco elementos fundamentales para concretar dicha calidad, uno de ellos alude a los equipos multidisciplinares comprometidos con su rol de agente de cambio social que, como equipos educativos, trabajan con responsabilidad, colaborativamente, valorados y con gran vocación, con capacidad para reflexionar crítica, efectiva y permanentemente sobre su quehacer y sus experiencias²⁶.

Cuando se habla de equipos educativos se hace referencia a Educadoras de Párvulos, Agentes Educativas, Asistente Administrativa, Asistentes del Programa de Extensión Horaria y Auxiliares de Aseo y/o de Servicio; liderados por la Directora del establecimiento. El equipo educativo incluye a todos los miembros de la comunidad educativa que en sus diversas funciones comparten una meta común, para lo cual ponen al servicio del trabajo sus conocimientos, habilidades, experiencias y saberes, los que se complementan y coordinan en función del desarrollo pleno de niños y niñas. "En un

²⁵Enfoque desarrollado más profundamente en punto 4.2 de este Capítulo: *¿Qué concepción de desarrollo y aprendizaje tenemos?*

²⁶ Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018. Santiago, Chile.*

equipo de trabajo cada miembro reconoce sus contribuciones a la misión y visualiza en sus compañeros los aportes que pueden hacer, aspirando a lograr niveles óptimos de participación, motivación, liderazgo positivo, comunicación, reconocimiento y relaciones humanas, de manera de generar un contexto favorable de relaciones laborales para el cumplimiento de la tarea y desarrollar así un trabajo más enriquecedor" (Fundación Integra, 2013b, pág.24). Además, bajo este marco de la Política de calidad educativa, se releva la importancia que los equipos de trabajo reconozcan, valoren y hagan suya la responsabilidad que implica trabajar para el desarrollo de niños y niñas, apelando a su vocación de compromiso permanente y a un involucramiento activo en su formación, asumiendo con ello las actitudes necesarias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, es importante destacar el rol de las Agentes Educativas que, a lo largo de la historia institucional, han evidenciado ser conocedoras de los niños, niñas y su contexto sociocultural, así como también ser figuras de apego significativas, que desde su experiencia laboral retroalimentan el quehacer profesional. Al respecto, concordamos con lo expresado por Manhey, M.²⁷, al señalar que la Agente Educativa es un actor relevante, cuya labor se ha tenido que adaptar a la demanda actual de la educación inicial, debiendo ser reflexivas, creativas, y capaces de solucionar problemas, además de trabajar en forma mancomunada con la Educadora, proponiendo qué hacer y cómo hacerlo. Manhey plantea también la importancia de que las Agentes Educativas puedan adaptarse a los cambios de la educación inicial y a la necesidad de ir generando propuestas educativas innovadoras, para lo cual es fundamental que se mantengan actualizadas en relación a qué y cómo deben aprender los niños y niñas, desarrollando prácticas congruentes con los requerimientos existentes.

*Resumiendo lo señalado en este punto 4.4, podemos decir que en Fundación Integra concebimos una educadora **formadora y modelo de referencia**, que participa en el **diseño, implementación y evaluación** de los currículos, promoviendo la **mediación** de aprendizajes y los **ambientes bientratantes** en los jardines infantiles, liderando un **trabajo en equipo** con las educadoras, agentes y otros actores educativos, en estrecha alianza con la **familia y comunidad**, y con la convicción del rol clave que todos tienen en reducir la **desigualdad e inequidad social** existente en nuestro país.*

²⁷Directora de Educación Parvularia de la Universidad de Chile, en Revista Cero4, Edición 5, 2013.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La Propuesta Pedagógica consiste en un conjunto de criterios generales, referidos a los siguientes aspectos curriculares: ambientes educativos, organización del tiempo, planificación educativa y evaluación; y su objetivo es enmarcar y orientar la elaboración de los proyectos curriculares que se diseñen en cada jardín infantil, en el marco de sus Proyectos Educativos Institucionales.

A continuación profundizamos en cada uno de los aspectos curriculares mencionados:

5.1 Ambientes educativos enriquecidos y confortables

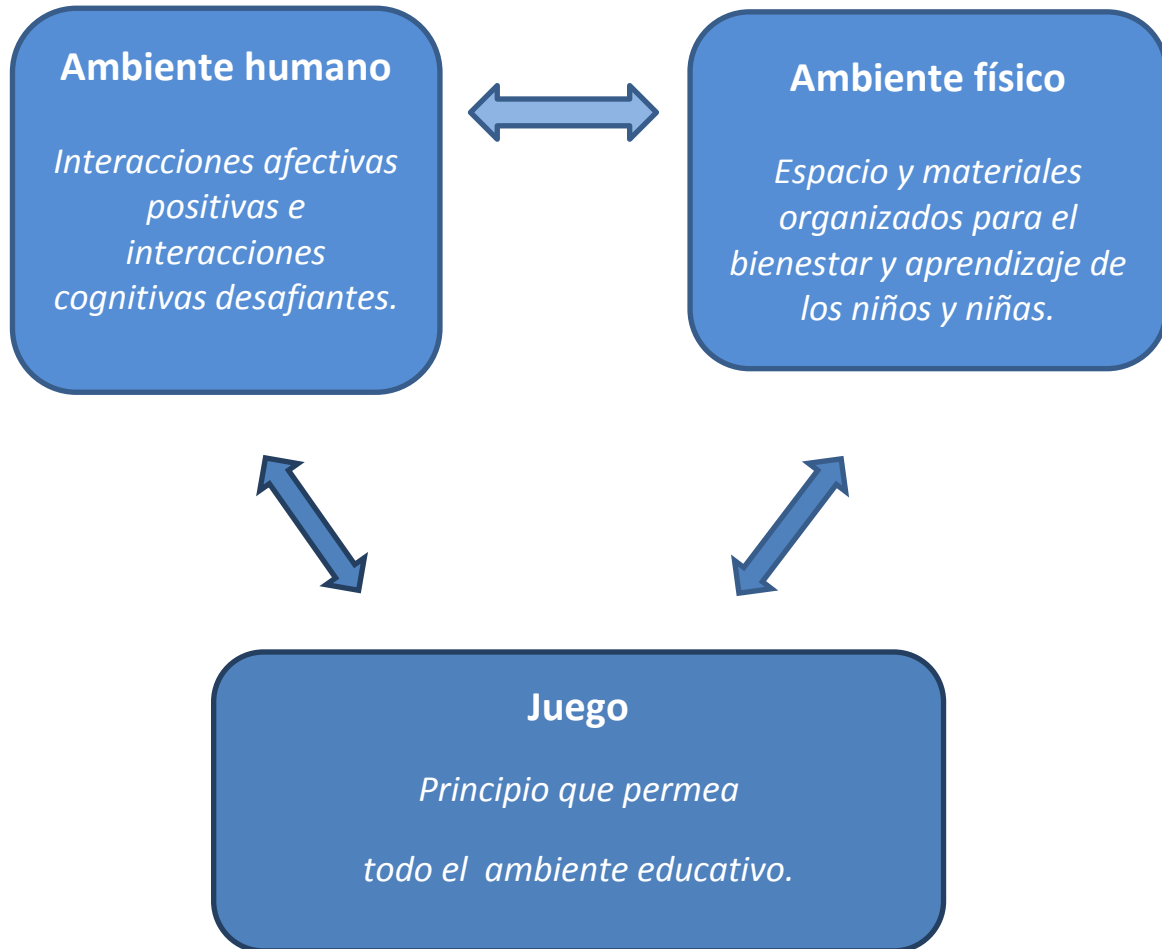
La Política de Calidad educativa que hemos construido recientemente en nuestra institución señala la necesidad de contar con **ambientes educativos enriquecidos y confortables** para el aprendizaje y desarrollo plenos del niño y niña, refiriéndonos con esto, tanto al ambiente humano (aspectos interaccionales) como físico, los cuales deben estar en sintonía entre sí, para el desarrollo de una pedagogía activa y constructivista.

Dentro del **ambiente humano**, es fundamental que existan *interacciones afectivas positivas e interacciones cognitivas desafiantes*, como base para un buen desarrollo y aprendizaje del niño y niña. El **ambiente físico**, por su parte, corresponde al espacio donde transcurren estas interacciones educativas, el cual debe estar organizado con una clara intencionalidad pedagógica, en el marco de promover más y mejores aprendizajes en los niños y niñas.

En este ambiente educativo enriquecido y confortable, un elemento pedagógico central que debe ser intencionado por los equipos en los espacios educativos es el **juego**, como el medio por excelencia, del niño y niña, para desarrollarse integralmente y aprender en forma significativa. Muy ligado a éste está la creatividad, habilidad base y transversal a favorecer en los niños y niñas durante toda la jornada, y que es altamente potenciada a través del juego.

En el siguiente esquema, presentamos una síntesis de lo planteado, para luego profundizar en cada uno de los elementos señalados.

AMBIENTES EDUCATIVOS ENRIQUECIDOS Y CONFORTABLES



5.1.1 Ambiente humano²⁸

Entendemos por ambiente humano aquel conformado por las distintas **interacciones entre los distintos actores de la comunidad educativa**. La comunidad educativa está constituida por “los niños y niñas, sus familias, los equipos educativos, administrativos y de servicio y los actores claves de la comunidad que para el jardín infantil, sala cuna o modalidad no convencional son relevantes, que inciden directa o indirectamente en el proceso educativo que se vive en cada establecimiento” (Fundación Integra, 2013, pág. 11).

Es importante que en cada establecimiento se asuma la participación de todos los actores de la comunidad educativa como un derecho, lo que implica generar los espacios y metodologías adecuadas, en el marco de potenciar el ejercicio de ciudadanía y el enriquecimiento del proceso educativo que se vive en el Jardín Infantil. En este contexto, actores relevantes de la comunidad educativa son también aquellos que están fuera del Jardín Infantil, tales como artesanos, comerciantes, artistas, voluntarios, juntas de vecinos, clubes deportivos, bomberos, carabineros, servicios de salud, municipalidades, entre muchos otros.

Dentro de la comunidad educativa, el actor principal y centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje son los **niños y niñas**, respecto de los cuales, F. Froebel (1902), precursor y padre de la Educación Parvularia, señaló: “desde su primera aparición en la tierra (el niño) debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia” (en Peralta, 2002, pág. 187).

Desde ese reconocimiento sobre la potencia del ser del niño y niña en esta etapa vital del ser humano, Integra en el marco de la Política de Calidad Educativa, reconoce a los niños y niñas como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas, capaces de conocer y transformar el mundo, co-constructoras de su cultura e identidad, para quienes el juego es una actividad central, que les permite interactuar afectiva y cognitivamente con su entorno, creando significados que les posibilitan desarrollarse y aprender de una manera enriquecedora para sus vidas y para la sociedad. Esta definición nos convoca a considerar su participación plena en las diferentes instancias en que se desarrollan, tanto dentro de nuestros establecimientos como en la sociedad en general, teniendo siempre presente la etapa de desarrollo en que se encuentran.

Este punto 5.1.1 *Ambiente humano* se basa en: Duarte, 2009; Fundación Integra, 2013, 2010; Medina y Venegas, 2002; Mineduc, 2002; Peralta, 2002; y Milicic y López de Lériida, 2012.

Concebimos a los niños y niñas como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas, por tanto, los reconocemos:

- en su ser **personas**, es decir, como titulares de derechos, protagonistas de su desarrollo y partícipes activos en la configuración de sus vidas.
- en su ser de **niños y niñas**, reconociendo y valorando sus intereses, necesidades, motivaciones y opiniones, en un marco de autonomía progresiva para el ejercicio de sus derechos. Dentro de esto, la actividad del juego es central, ya que constituye el lenguaje natural de los niños y niñas, su forma de comunicarse, divertirse, conocer el mundo y aprender.
- en su ser de persona **única**, respetando y valorando la diversidad e individualidad de cada uno.

Lo anterior significa que el equipo educativo debe potenciar la participación activa y en todo momento de los niños y niñas, y considerar sus características e intereses particulares al interactuar con ellos y desarrollar experiencias de aprendizaje. Se busca visibilizar aún más a los niños y niñas a través de una respuesta sensible, teniendo en cuenta su visión de mundo y sus interpretaciones de la realidad; promoviendo su participación y toma de decisiones en diferentes formas y ámbitos del quehacer educativo; recogiendo sus percepciones y deseos en relación a sus familias y equipos del jardín infantil; e invitándoles a autoevaluar sus aprendizajes con instrumentos pertinentes.

Interacciones afectivas y cognitivas para resguardar ambientes educativos de bienestar y aprendizaje

Hablamos de interacción para referirnos a la acción recíproca o relación que se da entre dos o más personas en un contexto sociocultural determinado. En el ámbito educativo, existen interacciones entre diversos actores:

- adultos (familias, equipo educativo) con niños y niñas
- entre niños y niñas
- entre los adultos del equipo educativo
- entre el equipo educativo del jardín infantil y las familias de los niños y niñas
- entre los actores del jardín infantil y los actores externos a él.

Para el fortalecimiento de estas relaciones es necesario que en el jardín infantil se resguarde la existencia de ambientes desafiantes y gratos, a través del desarrollo de interacciones afectivas y cognitivas de calidad entre todos sus actores, en este sentido, es importante que:

- ✓ los **equipos educativos** tengan siempre presente, durante toda la jornada **con los niños y niñas**, la promoción de un ambiente bientratante, emocional saludable, en que el respeto profundo por el niño y niña así como la promoción de una convivencia armoniosa permee todo el quehacer educativo del día. Asimismo, la generación de ambientes de desafío cognitivo para los niños y niñas, a través de una mediación educativa pertinente y oportuna, y un espacio físico enriquecido pedagógicamente, es también un propósito que debe propiciarse lo más transversalmente posible durante toda la jornada diaria.
- ✓ se fortalezca el jardín infantil como espacio de socialización y de aprendizaje **entre pares**, promoviendo que los niños y niñas compartan intereses, conversaciones, juegos, experiencias educativas, y desarrollen un trabajo colaborativo. Aquí, la convivencia dentro de grupos diversos es particularmente enriquecedora para los niños y niñas, en cuanto pueden aprender unos de otros, a partir de sus diferencias.
- ✓ se genere un contexto y clima laboral de respeto, confianza, comunicación, creatividad, generosidad, y cariño dentro del **equipo educativo**, en que la directora, en conjunto con el equipo profesional, en su rol de líderes pedagógicos fortalezcan la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y potencien el trabajo colaborativo, relacionándose desde un liderazgo apreciativo y distribuido, reconociendo y potenciando las competencias y talentos de las personas, en pos de encontrar las mejores metodologías para contribuir a una educación de calidad para los niños y las niñas.
- ✓ el equipo educativo desarrolle una relación con las **familias de los niños y niñas**, promoviendo su confianza, participación, valoración de su identidad, e involucramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.
- ✓ los actores del jardín infantil se vinculen con los actores del **entorno más amplio** en donde se inserta el establecimiento, para enriquecer sus visiones y comprensiones.

Sabemos que el desarrollo afectivo y las emociones influyen poderosamente sobre el aprendizaje y, a su vez, la cognición es necesaria para poder alcanzar los aprendizajes socioemocionales (Damasio, 1996; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; en Milicic y López de Lériida, 2012, pág. 60); sin embargo, a continuación, con fines puramente didácticos, profundizaremos en cada interacción por separado, teniendo claro que las relaciones humanas implican simultáneamente componentes afectivos y cognitivos, como partes constitutivas de la experiencia de relacionarse con otros.

❖ Interacciones afectivas positivas²⁹

Es fundamental que las interacciones que tienen lugar en el ambiente educativo –tanto entre los adultos y niños; como entre pares (niños o adultos)- tengan un carácter afectivo positivo, de manera que se generen **relaciones saludables** entre los actores educativos y “una convivencia basada en la confianza, el reconocimiento y el respeto por uno mismo y por los demás” (Fundación Integra, 2013^a, pág. 23).

Entendemos la **convivencia** como “la capacidad que desarrollan las comunidades educativas y las personas que la conforman para vivir y co-construir con otros, en un marco de confianza, participación, respeto y valor por la diversidad” (Fundación Integra, 2013b, pág. 26).

Es una convivencia basada en una “**cultura de Buen Trato**” (Fundación Integra, 2013c, pág. 20), donde los jardines infantiles se constituyen en ambientes estimulantes, de convivencia pacífica y valoración de la diversidad, y donde los equipos se preocupan de desarrollar estrategias de autocuidado personal y grupal.

La generación de interacciones afectivas positivas requiere de personas con ciertas competencias emocionales, que les permitan crear climas positivos al interior del jardín infantil.

Para comprender mejor los distintos elementos del mundo emocional y su desarrollo en las personas, a continuación profundizamos en conceptos claves de esta temática.

Desde su nacimiento, el niño y niña buscan su sobrevivencia, su protección y el amor en los adultos que les son significativos, siendo fundamental para su desarrollo y aprendizaje

²⁹ Este punto *Interacciones afectivas positivas* se basa en: Bisquerra, 2009; Calpe & Abyla 2011^a, 2011b; Casassus, 2012^a, 2012b, 2009, 2008; Estudios Sociales, 2012; Fundación Integra, 2013^a, 2013b; 2013c; Gardner, 1983; Ley 20529; LLECE, 1997 – 2008; Montenegro, 2010; Milicic y López de Lériida, 2012; Peralta, 2002; Pinedo y Santelices, 2006; y Rogers, 1980.

armónico que se les brinde la oportunidad de establecer un **apego** seguro con estos adultos, quienes a través de la cercanía física, la comunicación y una respuesta sensible permanente y oportuna, permitirán a los niños y niñas sentirse confiados, en bienestar, y protegidos ante situaciones que pueden ser estresantes y complejas.

El concepto de apego fue aportado por J. Bowlby (1995), quien releva la importancia que tiene este aspecto en los primeros años de vida del ser humano, señalando que la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con personas importantes para el propio bienestar físico y psicológico es un componente básico de la naturaleza humana que prosigue a lo largo de la vida adulta hasta la vejez. “Durante la infancia, los lazos se establecen con los padres (o padres sustitutos), a los que se recurre en busca de protección, consuelo y apoyo; y durante la adolescencia sana y la vida adulta, estos lazos persisten, pero son complementados por nuevos lazos” (Bowlby, 1995; en Pinedo y Santelices, 2006, pág. 202).

Si bien los primeros lazos pueden ser complementados por otros nuevos a lo largo de la vida, ellos influyen centralmente en el desarrollo socioemocional y en los modelos relacionales que se tendrán de adulto. Por lo tanto, la mayor o menor satisfacción de la necesidad de apego en la niñez, incidirá en forma importante en la calidad de los vínculos afectivos³⁰ que se establezcan posteriormente.

Es fundamental promover un aprendizaje socioemocional sano en nuestros niños y niñas, que les permita “desarrollar competencias sociales y emocionales básicas tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otro, y tomar decisiones responsables, lo que les permitirá establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva” (Cohen, 2003; en Milicic y López de Lérida, 2012, pág. 61). Es necesario que desde sus primeros años de vida los niños y niñas desarrollen la capacidad para estar abiertos a sus emociones, percibirlas, valorarlas y expresarlas adecuadamente, logrando a través del procesamiento de información y reflexión sobre sí mismos y su interacción con el entorno, fortalecer sus

³⁰ Para enriquecer la comprensión del tema, señalamos los tipos de apego descritos en la literatura:

- Apego seguro: aquel en el que el niño confía en que sus padres serán accesibles, sensibles y colaboradores con él si se encuentra en una situación atemorizante. Teniendo esta seguridad el niño se atreve a hacer sus exploraciones del mundo.
- Apego ansioso resistente: aquella conducta que expresa un niño inseguro de si su madre o progenitor será accesible o sensible, o si lo ayudará cuando lo necesite. Esta pauta es favorecida cuando el progenitor se muestra accesible en algunas ocasiones y en otras no, también se da por las separaciones y por las amenazas de abandono utilizadas como control.
- Apego ansioso elusivo: el niño no confía en que cuando busque cuidados recibirá respuesta, sino por lo contrario espera ser desairado, así intenta volverse emocionalmente autosuficiente. Esta pauta es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el niño se acerca a ella en busca de consuelo y protección.

Ver más en <http://www.psic.com.ar/index.php/tipos-de-apego-segun-los-desarrollos-de-john-bowlby/#sthash.OkEqagY2.dpuf>

vínculos afectivos con otras personas, quienes les permitirán ir desarrollando equilibradamente su sentir, pensar y actuar.

Ya H. Gardner, psicólogo e investigador norteamericano, planteó en 1983, dentro de su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, la importancia de las inteligencias **interpersonal e intrapersonal**, para relevar la necesidad de desarrollar en las personas habilidades que les permitan conocerse, relacionarse con otros y actuar armónicamente con su entorno.

La inteligencia intrapersonal se logra construir en la medida que la persona adquiere conocimiento y conciencia de aspectos internos de sí mismo, permitiéndole comprender sus motivaciones, formas de pensar, emociones y reacciones, y así sentar las bases de su reflexión y capacidad para actuar con madurez en sus relaciones con otros.

La inteligencia interpersonal, por su parte, apunta a la capacidad para distinguir y comprender las motivaciones, intenciones y deseos de los otros, y establecer buenas relaciones con otras personas.

En 1990, los psicólogos P. Salovey y J. Mayer fusionaron ambas inteligencias, en el concepto **Inteligencia Emocional**, refiriéndose con él a “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás” (Calpe & Abyla, 2011a, pág. 9). Posteriormente, este término fue ampliamente difundido por D. Goleman (1995), siendo considerada actualmente una habilidad fundamental, que permite a la persona comprenderse y entender mejor a los otros, favoreciendo su bienestar personal y social.



Las emociones son “una energía vital” (Casassus, 2009, pág. 99), que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos, generando con ello una disposición para actuar.

Según importantes investigaciones realizadas en América Latina y el Caribe (LLECE, 2008), “el **clima emocional** es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes...este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje” (LLECE, 2008; en Montenegro, 2010, pág.76).

Hablamos también más específicamente del **clima emocional de aula**, entendiendo el concepto de aula en un sentido amplio, como todo espacio social donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje y no como la sala de actividades (lugar físico), del establecimiento.

El clima emocional de aula “es aquello que emerge de la relación entre el profesor y sus alumnos, y de las relaciones que se establecen entre los alumnos” (Casassus, 2008; en Montenegro, 2010, pág.79). Es un fenómeno que fluye y emerge principalmente desde los educadores y los niños y niñas dentro de un campo psicológico subjetivo y un espacio físico y social determinado. Respecto al espacio subjetivo de los niños y niñas, es esencial que el educador tenga en cuenta la relación que ellos tienen con el aprendizaje -sus experiencias previas, creencias, interés, motivación, expectativas- ya que todo ello incidirá en su disposición a aprender.

En Fundación Integra, un elemento adicional importante a considerar en la generación el clima emocional de aula es la relación que se da entre los adultos del equipo educativo que trabaja en sala.

Casassus (2008) señala que todo lo anteriormente señalado es clave pues significa que **lo que verdaderamente influye en el aprendizaje habita en primer lugar en el mundo emocional**.

Esta interacción emocional representa un fenómeno muy complejo puesto que incluye los campos psicológicos subjetivos de cada participante -sus historias, su percepción del mundo, sus estructuras cognitivas y su emocionalidad-; el tipo de vínculo que se logre establecer entre las distintas subjetividades; y las condiciones ambientales, sociales y culturales específicas que estén a la base de la interacción. Todos son factores que influirán en la cualidad resultante de la interacción emocional que se está dando en el espacio educativo.

En el entendido que el educador es quien intenciona el proceso de enseñanza y aprendizaje, es él quien posee mayor responsabilidad por lo que sucede dentro del aula. De esta manera, si el educador es cercano, cariñoso, comprensivo, empático, comunicativo, entre otras características, provocará interacciones positivas y de respeto mutuo, ya que el clima emocional generado dará la posibilidad de demostrar con libertad la singularidad y creatividad de todos sus miembros, los cuales se sentirán aceptados y validados en ese espacio educativo. Por el contrario, si el educador es autoritario, descalificador, falta de comunicación, controlador, etc.; el tipo de vínculo generado se asociará a comportamientos agresivos, falta de comunicación, insatisfacción de necesidades, estrés, incompreensión, reflejándose en un clima emocional de hostilidad entre todos los actores.

Debido a lo anterior, resulta imperativo que el educador sea competente emocionalmente, así podrá realizar su tarea de articular positivamente los climas emocionales de aula para favorecer mejores aprendizajes en los niños y niñas; esto quiere decir que el educador debe estar conectado emocionalmente consigo mismo. Como lo dice C. Naranjo (en Casassus, 2008, pág. 13): “nada importa tanto para el desarrollo de los niños como el que los profesores tomen conciencia de sí mismos”. Teniendo claridad respecto de sus fortalezas, debilidades, intenciones, creencias, motivaciones, saberes, podrá ejercer con honestidad la pedagogía y conectarse comprensivamente con los niños, niñas, sus familias y el equipo educativo que tiene a su cargo.

Respecto a las competencias emocionales de los educadores, ya C. Rogers (1980), importante psicólogo humanista, realizó valiosos aportes al ámbito de la educación, planteando las cualidades y actitudes que debía tener un educador para facilitar los aprendizajes en los niños y niñas. Es así como señaló que los educadores debían:

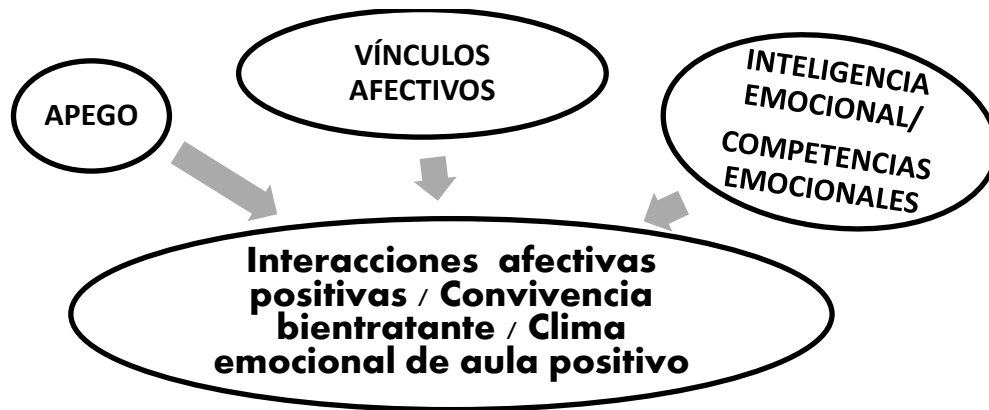
- Al iniciar las experiencias de grupo, crear un ambiente o clima positivo.
- Facilitar y guiar tanto respecto a los propósitos individuales como a los generales del grupo.
- Confiar en que el educando desea realmente alcanzar metas para él significativas, siendo ésta la fuerza motivacional que subyace en todo aprendizaje.
- Responder a todas las expresiones del grupo, aceptando actitudes de contenido intelectual y emocional y esforzándose para dar a cada aspecto, el grado de importancia que reviste para la persona o para el grupo.

- Tratar gradualmente de llegar a ser un miembro activo del grupo, expresando sus ideas solo como una persona más.
- Expresar – sin imponer- sus vivencias e ideas al grupo, presentándoselas como un aporte más y aceptando que sean aprobadas o rechazadas.
- Prestar especial atención a las expresiones indicadoras de sentimientos fuertes y profundos durante las situaciones de aprendizaje.
- Ser capaz de reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

Queda claro, entonces, que para C. Rogers el clima emocional de aula es un aspecto esencial para el aprendizaje, así como también las competencias emocionales (*actitudes y cualidades*) de los educadores.

Las **competencias emocionales** poseen elementos propios de las inteligencias intrapersonal e interpersonal y son definidas por Bisquerra y otros como un “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos naturales” (2009, cap.6, pág. s/n). Favorecer estas competencias permitirá al educador avanzar hacia un mayor desarrollo personal y un mejor ejercicio de su pedagogía, fortaleciendo su conciencia y comprensión emocional, así como también su responsabilidad ante sus propias emociones. Igualmente, se facilitará su comprensión emocional de los otros, potenciándose así sus vínculos afectivos con los demás. Una persona competente emocionalmente será capaz de presentar características tales como “la compasión, la ecuanimidad, el optimismo, la empatía, la perseverancia. Una persona con competencia emocional, es una persona en transformación que incorpora nuevas características en su personalidad” (Casassus, 2012b, pág. s/n).

El propósito del desarrollo de las competencias emocionales se orienta a aportar un *valor agregado* a las funciones del educador, promoviendo su bienestar personal y de la sociedad de la cual es parte.



De acuerdo a todo lo mencionado, la puesta en práctica de un currículum coherente con una educación de calidad, debe fortalecer en las prácticas pedagógicas las interacciones afectivas positivas, donde las demostraciones de afecto y cariño que brinda el equipo educativo, realizadas con respeto a la pertinencia cultural, van generando un ambiente propicio para aprender y desarrollarse como personas creativas, únicas y válidas socialmente.

*Resumiendo lo señalado en relación a las **INTERACCIONES AFECTIVAS POSITIVAS**, diremos que el niño y niña requieren establecer **vínculos afectivos** seguros con sus figuras significativas tempranas, para crecer sanamente en el área emocional, desarrollando las **competencias intra e interpersonales** necesarias para conocerse y comprenderse a sí mismo y a los demás, y convivir armónicamente con los otros.*

*En el ámbito educativo, es crucial la existencia de un **clima emocional de aula positivo**, generado a partir de la interacción de los niños y niñas con los adultos, y de los niños y de los adultos entre sí; para lo cual el rol del equipo educativo es clave, como promotor de **ambientes bientratantes** donde las interacciones se desarrollen en un marco de cariño, respeto y valoración mutua.*

*Para este propósito es fundamental que los educadores tiendan a la **formación continua** en este ámbito, para ser cada vez más **competentes emocionalmente**, puesto que en la medida que la persona está conectada con sus necesidades y afectos, puede intentar hacer lo mismo con los demás.*

❖ Interacciones cognitivas desafiantes³¹:

Para un ambiente educativo enriquecido es fundamental también que las interacciones educativas sean cognitivamente desafiantes para los niños y niñas, de manera que les permitan avanzar significativamente en sus aprendizajes.

En este plano, Fundación Integra considera esencial para el logro de interacciones cognitivas desafiantes, el **rol mediador** que realiza el adulto para favorecer aprendizajes de calidad en los niños y niñas.

Entendemos por mediación, una interacción educativa que se da entre una persona que aprende y una persona que sirve como puente entre ella y el medio ambiente. Esta interacción puede darse tanto entre adultos y niños, como entre pares (niños o adultos), en cuanto implica que una persona más *aventajada* que otra, tiende los puentes necesarios para que esta última pueda avanzar hacia niveles mayores de funcionamiento cognitivo.

Reconociendo lo anterior, en este capítulo optamos por desarrollar específicamente la mediación **adulto-niño**, como eje básico del proceso de enseñanza y aprendizaje, proyectando profundizar a futuro en el tema mediación entre pares.

A través de la mediación, el niño y niña lograrán cambios en su capacidad de aprender, que les permitirán resolver cada vez más autónomamente las nuevas situaciones de aprendizaje que se les presenten, y avanzar significativamente en su desarrollo.

Ya Vygotski³² habló de mediación, al plantear la existencia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como zona en la cual el niño o niña puede aprender con ayuda de un mediador. Como ya lo señaláramos en un capítulo anterior, Vygotski define la ZDP como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1988, pág. 133).

³¹ Este punto *Interacciones cognitivas desafiantes* se basa en: Centro de Desarrollo Cognitivo, 2012; Coll, Martín y Mauri, 2006; Feuerstein y Rand, 2006; Figueroa, 2013; Fundación Integra, 2009; Noguez, 2002; López de Maturana, 2010; Peralta, 2002; y Vigotsky, 1988.

³² Ver capítulo 4. *Fundamentos Curriculares*, de este texto.

Feuerstein va más allá en este tema, planteando el concepto **Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)**³³, al cual adscribimos totalmente como institución.

La EAM se enmarca dentro de su teoría de la **Modificabilidad Cognitiva Estructural** que señala, en términos muy simples, que todo ser humano es un organismo abierto al cambio, pudiendo modificar la estructura de su funcionamiento cognitivo con la intervención positiva de un otro.

La EAM es una modalidad de aprendizaje fundamental. Si bien las personas al interactuar con los variados elementos del medio ambiente pueden aprender muchas cosas por sí mismas y espontáneamente (por ejemplo: un bebé que toma un cascabel y lo hace sonar, una niña que explora un juguete), la EAM permite aprendizajes que generan **modificabilidad cognitiva** en la persona, enriqueciendo significativamente su capacidad y disposición para aprender.

En la EAM, la mediadora hace de puente entre el niño y su entorno, seleccionando, ordenando y estructurando elementos del ambiente, llevando al niño o niña a focalizar su atención en ellos y en sus relaciones, y a anticipar resultados, ayudándolo así a una mejor reorganización y comprensión del mundo. Se trata de una intervención experimentada, intencionada y activa de la mediadora, para guiar a los niños y niñas en los aprendizajes, entrando en juego una amplia gama de estrategias cognitivas y de procesos, que derivarán en comportamientos considerados pre-requisitos del pensamiento para un buen funcionamiento cognitivo.

La EAM busca generar no sólo un aprendizaje específico en la persona sino que también, y lo que es más fundamental, una **disposición o propensión actitudinal para beneficiarse de las experiencias de aprendizaje en general**, introduciendo en ella una gran variedad de estrategias y procesos que favorecerán su capacidad de aprender.

No obstante todo lo dicho sobre la mediación, es importante señalar que la intencionalidad que trae el equipo educativo a la situación educativa, no puede contraponerse con el interés, motivación y posibilidades de conducta de los niños y niñas, por lo que **en cualquier situación de mediación, el equipo educativo debe primero que nada, estar sensible y alerta a las necesidades y características de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, para proponerles experiencias de aprendizaje pertinentes y adecuadas a ellas**, siendo particularmente importante esto cuando

³³ En este texto usaremos indistintamente los términos Mediación y EAM para referirse a esta última.

pensamos en los niños y niñas de Primer Ciclo, ante los cuales es clave partir por sumarse a sus iniciativas, para desde allí intencionar lo planificado.

En el marco de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, se consideran fundamentales las creencias que el mediador tenga sobre la capacidad de cambio de los niños y niñas y también sobre la suya propia, siendo esencial su convicción acerca de la **enorme capacidad de aprender y modificarse** de los niños y niñas, y del poderoso impacto de su **intervención para generar en ellos altos niveles de modificabilidad**, no importando la situación o condición en la que ellos y ellas se encuentren. Esto implica creer que ni su nivel socioeconómico, cultural, necesidades educativas especiales, género, u otras características podrán evitar que los niños y niñas aprendan y puedan responder cognitivamente a las diversas situaciones sociales que se les presenten, de una manera eficiente y eficaz, si son expuestos a experiencias de aprendizaje mediado.

La EAM tiene como propósito que las personas (niños y niñas) aprendan a aprender, favoreciendo el enriquecimiento de sus capacidades y el aprendizaje significativo y trascendente. Sin embargo “no todas las interacciones mediadas tienen éxito. Las razones de esto se pueden deber en algunos casos al emisor y en otros a la barrera en el comportamiento o condición del receptor” (Centro de Desarrollo Cognitivo, 2012, pág. 19) y “no todas las interacciones tienen un valor mediacional. La experiencia de aprendizaje mediado no se refiere básicamente al qué de la interacción, dónde y cuándo toma lugar. Lo que la caracteriza es el cómo se interactúa, ya que se pueden dar instrucciones y enseñar contenidos sin necesariamente realizar una EAM y aun así todos los actos representan interacciones” (Centro de Desarrollo Cognitivo, 2012, pág. 17).

Además, es importante destacar también que la mediación se puede hacer utilizando tanto el lenguaje verbal como no verbal ya que “las experiencias de aprendizaje mediado no dependen del lenguaje en que se expresa o el contenido alrededor del cual está basada la interacción” (Centro de Desarrollo Cognitivo, 2012, pág.17).

Feuerstein (2006) define doce criterios importantes para el buen desarrollo de una EAM: tres **universales** y nueve **diferenciadores o diversificadores**.

Los criterios de mediación universales deben estar presentes en cualquier interacción para ser considerada como EAM, permitiendo crear las condiciones elementales para producir prerrequisitos del pensamiento en los niños y niñas.

A diferencia de los criterios de mediación universales, los criterios diversificadores dependen de la cultura y de la situación de aprendizaje particular, y son responsables del estilo cognitivo particular de cada niño y niña, creando gran diversidad en el aula al ponerse en juego según cada experiencia pedagógica planificada.

En Fundación Integra aspiramos a que durante la jornada diaria, en la medida que la situación educativa lo permita, la educadora intente potenciar los tres criterios universales de la mediación: Intencionalidad y Reciprocidad, Significado y Trascendencia, dada su importancia para favorecer la modificabilidad y autoplaticidad cognitiva en los niños y niñas.

- **Criterios de Mediación Universales:**

- 1. Mediación de la Intencionalidad y Reciprocidad:**

La intencionalidad se refiere a que en toda experiencia de aprendizaje el mediador tiene una “intención explícita de enseñar algo; y la reciprocidad³⁴ demuestra la actitud de la persona mediada hacia la interacción en curso” (López de Maturana, 2010, pág. 73).

De esta manera, el mediador realiza una serie de acciones conscientes e intencionadas para preparar a los niños y niñas ante la experiencia, despertar su interés por observar, escuchar, y focalizarse, e involucrarse en la situación educativa. Selecciona los aprendizajes y recursos más adecuados, y tiene presente que la reciprocidad del niño requiere de tiempo y que, por lo tanto, debe darle todo el espacio que requiera para que se dé.

Basándose en lo planteado por el Centro de Desarrollo Cognitivo (2012), a continuación se exponen algunas ideas de lo que el equipo educativo puede hacer en la práctica en relación a este criterio de mediación:

- Preparar y anticipar elementos claves de la experiencia a desarrollar con los niños y niñas, y luego, durante el transcurso de ésta, “chequear” regularmente en qué medida se está intencionando lo que efectivamente se quiere potenciar con los niños y niñas, sin desviarse a otros aprendizajes.

³⁴ La reciprocidad se refiere a que la persona mediada dé muestras de percibir e interesarse por la mediación que está desarrollando el mediador.

- Comprobar que los niños y niñas están atentos y motivados a lo que se les quiere enseñar.
- Captar la atención de los niños y niñas y motivarlos a mirar/escuchar usando paradojas (pidiéndoles, por ejemplo, que hagan lo contrario de lo que se quiere que hagan), el humor, haciendo contacto visual con ellos, repitiendo algo de diferentes formas de modo que no escuchen siempre lo mismo y se aburran, etc.
- Adaptar lo que se quiere que el niño haga/observe para asegurarse de que pueda ser captado: agrandarlo, destacarlo más, hacerlo más lento, etc.
- Focalizar/centrar la atención de los niños y niñas en algo específico.

Ejemplo:

Quería que los niños y niñas comprendieran que las formas de desplazamiento (locomoción) de los seres vivos se relacionan con su hábitat así es que, en conversaciones con el grupo, les pregunté de qué animales del mar y de la tierra les gustaría saber más. Los más nombrados fueron las ballenas y los leones. Por lo tanto, con anticipación me preparé investigando sobre el tema. Cuando llegó el día de realizar la experiencia, y para lograr que los niños y niñas se motivaran aún más, les mostré algunos videos sobre ballenas y leones. Posteriormente, conversamos respecto a lo visto, incentivándolos a comentar qué les llamó la atención de los videos, qué les gustó/no les gustó, etc. centrándonos luego en las formas de desplazamiento de cada especie y cómo éstas están condicionadas por las características del hábitat en que viven. Después los invité a movilizarse por la sala y a elegir entre distintos espacios de trabajo que se ofrecían (previamente organizados por mí para esta experiencia), para expresar en una creación lo que quisieran manifestar luego de conocer más de estos animales. Había un espacio con materiales para realizar un cuento; otro, con material reciclado para armar figuras; otro, con revistas e imágenes para realizar un collage, afiche, etc. Cuando las creaciones estuvieron listas, nos reunimos en círculo y cada uno fue contando lo realizado, contestando preguntas mías y de sus compañeros y proponiendo formas de saber más sobre el tema (por ejemplo, a través de internet, enciclopedias, etc.).

2. Mediación del Significado:

El mediador muestra a los niños y niñas, en todo momento y de variadas formas, lo importante y entretenido que será aprender aquello que les quiere enseñar,

buscando mostrarles el sentido y significatividad de la experiencia a realizar. Destaca verbal o gestualmente la relevancia de la tarea y les explica su finalidad, procurando que se impliquen activa y emocionalmente en ella.

Para el logro de este criterio, es particularmente importante un vínculo afectivo positivo del mediador con los niños y niñas, ya que éste permitirá una mejor conexión con la experiencia de aprendizaje, adquiriendo para los niños y niñas un sentido personal, familiar o cultural.

Basándose en lo planteado por el Centro de Desarrollo Cognitivo (2012), a continuación se exponen algunas ideas de lo que el equipo educativo puede hacer en la práctica en relación a este criterio de mediación:

- Poner un “toque de pasión” a la enseñanza, manifestando coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal, siendo motivadores y expresivos.
- Identificar experiencias previas de los niños y niñas.
- Manifestar lo que valoran, evitando mantener una posición/actitud neutra en las experiencias que desarrollan con los niños y niñas.
- Favorecer que los niños y niñas capten el significado de las tareas, desalentando que hagan las cosas sólo porque se les pide.
- Incorporar signos/objetos culturales relevantes y significativos para los niños y niñas.

Ejemplo:

Quería que los niños y niñas comprendieran, lo importante que es demostrar nuestro cariño y afecto a las personas que queremos. Para ello, les conté un cuento relacionado con el tema y les pregunté, de qué forma ellos demostraban su cariño y afecto, cómo se sienten cuando reciben cariño y afecto, además les pregunté sobre cuáles son los momentos en que demostramos cariño a quienes apreciamos. Ellos mencionaron varios; entre ellos, el cumpleaños. Uno de los niños se acordó que la tía Carola había estado de cumpleaños el día anterior y propuso que le hiciéramos una celebración, entusiasmado a todo el resto del grupo. Aproveché esta iniciativa, para que los niños y las niñas dijeran como demostraríamos el cariño a la Tía Carola, ellos muy entusiasmados nombraron algunas como: abrazar a la tía, hacer y regalar un dibujo, fabricar sorpresas, elementos para arreglar la sala, hacer cocadas, jugar con ella etc.

3. Mediación de la Trascendencia:

El mediador fomenta en los niños y niñas el establecimiento de relaciones entre diversos eventos vividos, generalizando reglas y principios aprendidos en distintas situaciones y contextos de la vida, proyectando más allá la situación concreta que dio origen al aprendizaje.

Así, el adulto conduce a los niños y niñas a conectar el aquí y el ahora (tiempo presente) de la situación con elementos vividos en el pasado, llevándoles a extraer ciertos aprendizajes que podrían serles útiles para el futuro.

Basándose en lo planteado por el Centro de Desarrollo Cognitivo (2012), a continuación se exponen algunas ideas de lo que el equipo educativo puede hacer en la práctica en relación a este criterio de mediación:

- Favorecer que los niños y niñas relacionen permanentemente las cosas y los acontecimientos entre sí refiriéndose, por ejemplo, a cosas parecidas, vistas en otro lugar o momento.
- Despertar en los niños y niñas interés por averiguar de dónde vienen las cosas: cada cosa tiene su historia y con esto podemos entender mejor el presente.
- Favorecer la generalización/deducción de principios, reglas o estrategias aplicables a distintas situaciones.
- Proyectar cuáles podrían ser los resultados de algo, anticipando así acontecimientos futuros.
- Anticipar en que otro momento o situación pueden aplicar lo aprendido

Ejemplo:

Antes de comenzar la experiencia de aprendizaje, pregunté a los niños y niñas si se acordaban de cuando habíamos investigado de cómo se hace una torta, junto a los niños y niñas recordamos los ingredientes y los pasos que tuvimos que seguir antes de preparar nuestra torta. Ellos recordaban claramente que para hacer una torta, hay que primero lavarse las manos, buscar y reunir los utensilios, como: fuentes, algunas cucharas, batidor manual, tazas porcionadoras etc; así como reunir también cada uno de los ingredientes; posteriormente recordaron que para preparar la torta, había que seguir en orden los pasos de la receta.

Una vez que los recordamos todos, les ayudé a darse cuenta que los aprendizajes que habíamos tenido al hacer la torta; que eran, la necesidad de lavarse las manos antes de iniciar una actividad, de anticipar y reunir previamente los materiales, de seguir los pasos para llegar a un producto final, eran las mismas estrategias que

usaríamos en esta nueva experiencia de investigación, llamada “Nuestro huerto”. Mientras conversábamos al respecto los niños y niñas decían: “siempre es bueno lavarse las manos para estar sanos”, o “es necesario tener los materiales para no buscarlos cuando estemos entretenidos”, en la medida que avanzaba la conversación ellos recordaban experiencias anteriores al respecto de hacer un huerto, señalaban los materiales y los pasos que se deben dar, los cuales fuimos ordenando, escribiendo y dibujando en imágenes en un papelógrafo, que nos recordaría como llevar a cabo nuestra investigación....

- **Criterios de Mediación diferenciadores:**

- 4. **Mediación del Sentimiento de Competencia:**

El sentimiento de competencia implica “un sentimiento de autoestima positiva y deseos de aprender; sentirse capaz y seguro de sus potencialidades aun cuando la tarea presente dificultades” (López de Maturana, 2010, pág. 74). El mediador deberá generar en los niños y niñas este sentimiento de competencia, de confianza en sus propias capacidades para enfrentar nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades de manera integral.

Es importante en esto, el desarrollo de la metacognición en los niños y niñas, que les permitirá tomar conciencia de cómo aprenden, y con qué recursos y estrategias cuentan para enfrentar más eficiente y eficazmente las situaciones de aprendizaje.

- 5. **Mediación de la Regulación y Control de Comportamiento:**

Este criterio implica que el niño y niña tengan un “conocimiento de sí mismos para saber de qué son capaces, cuáles son las propias limitaciones y/o potencialidades para poder autoevaluarse y realizar su propio autocontrol” (López de Maturana, 2010, pág. 74). Para ello, el mediador debe desarrollar acciones y estrategias que permitan a los niños y niñas ir tomando conciencia de sus actos e ir encontrando la causa de sus acciones.

Para posibilitar que el niño y la niña sean más autónomos en el control de sí mismos, es importante ayudarlos a ajustar su velocidad a los requerimientos de la

tarea; a planificar y ordenar sus acciones; y a focalizar su atención en una cosa primero y otra después. Todas estas iniciativas serán beneficiosas tanto para los niños y niñas más impulsivos como para los más lentos o inhibidos.

6. Mediación del Acto de Compartir:

Se refiere a mediar una “interacción de respeto mutuo y complicidad para compartir experiencias comunes. Hace posible sentimientos de afecto donde se trabaja colaborativamente para resolver problemas y obtener logros” (López de Maturana, 2010, pág. 74). El mediador debe facilitar la experiencia de compartir entre niños y niñas, es decir, de hacer parte al otro de la propia experiencia. El compartir promueve el intercambio, la búsqueda del otro, la identificación y el reconocimiento social.

Compartir implica un aspecto cognitivo (dar opiniones, informaciones) y emotivo (crea un sentido de “nosotros” en la interacción educativa).



7. Mediación de la Individualización y Diferenciación Psicológica:

Cada niño o niña es un ser único y singular, con características, necesidades e intereses particulares, que el mediador deberá considerar y respetar a fin de potenciar al máximo su expresión personal, alentándolo también a manifestar su pensamiento crítico y divergente.

El mediador toma en cuenta las diferencias individuales de los niños y niñas, para aplicar estrategias de aprendizaje pertinentes, presuponiendo, por lo tanto, educar para la diversidad y no para la uniformidad.

8. Mediación de la Búsqueda, Planificación y Logro de objetivos:

Se refiere a crear experiencias que ayuden a los niños y niñas a organizar metódicamente el trabajo a realizar, a comprender y expresar con claridad el objetivo y la idea global de éste, e identificar los diferentes pasos para lograr el objetivo.

El mediador construye con los niños y niñas las estrategias para alcanzar un objetivo determinado, animándolos a escoger, a imaginar el futuro, incentivándolos a planificar en conjunto los pasos para el logro de los objetivos.

9. Mediación del Desafío, Búsqueda de la novedad y lo Complejo:

El mediador debe promover en los niños y niñas una actitud de apertura ante situaciones nuevas, las cuales pueden ser desconocidas y presentar cierta complejidad. El adulto atento a esto, debe aceptar que los niños y niñas puedan experimentar resistencia hacia lo desconocido, pero proveer, al mismo tiempo, los elementos necesarios para que los desafíos puedan ser alcanzados a pesar de su complejidad, con lo cual estimulará a los niños y niñas a innovar e intentar nuevos caminos, aun cuando resulten dificultosos.

10. Mediación de la Conciencia del ser humano como entidad cambiante:

El mediador debe ayudar al niño o niña a tomar conciencia respecto a que las personas cambian permanentemente, a pesar de los obstáculos objetivos que puedan encontrar en su vida; y que él y ella misma, por tanto, son también capaces de cambiar, a partir de sus aprendizajes.

Esto es muy importante porque sólo en la medida que la persona cree en la capacidad de cambio propio y de los demás, se esforzará en generar condiciones favorecedoras del cambio.

11. Mediación de la Alternativa Optimista:

El mediador debe promover en los niños y niñas una percepción optimista ante las dificultades, que los lleve a pensar positivamente frente a la posibilidad de resolver una situación problema, puesto que la predisposición positiva frente a los desafíos hace que las personas se esfuercen más en buscar alternativas de solución.

12. Mediación del Sentido de Pertenencia:

El sentido de pertenencia se refiere al sentido que la persona establece con los grupos en los cuales está incorporado. Es la base desde la cual el niño o niña se ve a sí mismo en relación con los demás; permitiéndole generar, por una parte, los fundamentos de su identidad cultural y, por otra, la apertura necesaria para relacionarse con otros grupos. En este plano, el mediador debe preocuparse de modelar frente a los niños y niñas, tanto la importancia de responder a la necesidad de pertenencia que todo ser humano tiene, como la relevancia de aceptar la diversidad.



Para promover la capacidad mediadora de las educadoras y agentes educativas es fundamental que el equipo en su conjunto conozca las características de los niños y niñas que mediarán; reflexione permanentemente sobre los sentidos y características de la mediación; revise críticamente su práctica pedagógica; desarrolle la modalidad de autoevaluación y co-evaluación entre sus miembros; y despliegue acciones de acompañamiento, apoyo y asesoría mutua.

La mediación propende a que niños y niñas desarrollen **habilidades del pensamiento** necesarias para aprender contenidos de diferente índole: académicos, afectivos y sociales. A través de la interacción mediada, se logra activar la motivación y la capacidad de pensar en los niños y niñas, permitiéndoles establecer reglas para reconocer, organizar, y explicar lo que observan, pudiendo aplicar luego esos aprendizajes en otras circunstancias de su vida.

Para lo anterior, los educadores con sus equipos educativos deben crear **ambientes activo modificantes**, esto es, ambientes educativos que invitan a crecer y a avanzar en el desarrollo y aprendizaje.

Para una mejor comprensión de este concepto, a continuación presentamos sus principales características y su diferencia con los llamados ambientes pasivos aceptantes³⁵:

Ambientes pasivos aceptantes	Ambientes activos modificantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Existen expectativas predeterminadas; se enfrenta el desarrollo con un límite.</i> ▪ <i>Se enfrenta a los niños y niñas a situaciones que pueden resolver por sí mismos, para evitar su frustración.</i> ▪ <i>El aprendizaje se centra siempre a un nivel concreto.</i> ▪ <i>Existe una permanente supervisión y control externo sobre los niños y niñas (premios-castigos).</i> ▪ <i>Los niños y niñas son responsables absolutos de su bajo rendimiento y escasa motivación.</i> ▪ <i>Frente a las necesidades del niño o niña, el adulto da solución inmediata.</i> ▪ <i>No se esperan respuestas inteligentes de los niños y niñas (¡son chicos!), se da todo preparado.</i> ▪ <i>Se formulan preguntas que exigen respuestas obvias o explícitas.</i> ▪ <i>Se dan a conocer los errores de los niños y niñas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No se preconiben límites en el desarrollo de los niños y niñas.</i> ▪ <i>Se enfrenta a los niños y niñas a situaciones desafiantes; se confrontan las dificultades, pero mediando la competencia del niño o niña, para no dejarlo en la frustración.</i> ▪ <i>Aprendizaje de lo concreto a lo abstracto, importancia de la generalización.</i> ▪ <i>Mediación de estrategias cognitivas y afectivas para la autorregulación y la autonomía.</i> ▪ <i>Los logros o no logros se atribuyen a la calidad de las interacciones y la mediación.</i> ▪ <i>Entrega y búsqueda de estrategias de solución a los problemas.</i> ▪ <i>Se media la participación de los niños y niñas, la construcción de aprendizajes y estrategias.</i> ▪ <i>Se formulan preguntas que requieran elaboración y activación de habilidades y destrezas.</i> ▪ <i>Se media la búsqueda del error, para sacar lecciones de ello y hacer así una metacognición de lo ocurrido.</i>

³⁵Cuadro aportado por Ety Paniagua, en Fundación Integra (2009): *Profundizando acerca de la mediación*. PPT Dirección de Estudios y Programas.

Para la generación de un ambiente activo modificante, es importante que los equipos educativos tengan presente diversas estrategias generales³⁶, tales como:

- Explicitar lo que se espera del niño o niña (proceso y resultado).
- Mantener una escucha atenta.
- Mediar su sentimiento de competencia y el valor del error.
- Anticipar y advertir dificultades, planificando resoluciones conjuntas.
- Explicitar el porqué del logro.
- Estar atento al tiempo y estilo de aprendizaje de los niños y niñas.
- Adecuar el grado de complejidad de las experiencias, aumentándolo poco a poco.
- Anticipar estrategias necesarias según las necesidades de los niños y niñas.
- Preguntarse sobre la pertinencia del aprendizaje (para qué, por qué).
- Provocar desequilibrio cognitivo en los niños y niñas, activar funciones cognitivas.
- Permitir que emerjan las ideas previas y las hipótesis del niño/a.
- Elevar progresivamente el nivel de complejidad (contenido, lenguaje).
- Crear puentes (relaciones) entre situaciones, contrastar visiones diversas, y generar opiniones y postura personal.
- Permitir conducción del adulto y también del niño y niña.
- Reflexionar sobre los procesos realizados: ¿cómo lo resolviste?, ¿cómo llegaste al resultado?, ¿cómo crees que lo debemos hacer?, ¿cómo hiciste esto antes?
- Discutir los diversos modos para resolver los problemas, seleccionando las estrategias más eficientes.
- Identificar en una tarea, los elementos que pueden ser útiles en otras.

Un ambiente activo modificante permite al niño y niña adquirir estrategias de trabajo y de pensamiento cuyo propósito es aumentar sus niveles de eficacia³⁷ y eficiencia³⁸ para lograr sus propósitos. Implica ofrecerle al niño y niña posibilidades cada vez mayores de autonomía e independencia; enseñarle a enfrentar y superar frustraciones; a hacer las cosas por sí mismo, con el apoyo necesario de un otro; a estar abierto a los desafíos; a intentar y a modificar su funcionamiento de acuerdo a sus posibilidades. Todo esto derivará en que el niño y niña tengan confianza en sus capacidades, crean en sí mismos, desarrollen tenacidad, perseverancia, seguridad y se atrevan a ser actores que construyan su vida activamente.

³⁶En Fundación Integra (2009): *Profundizando acerca de la mediación*. PPT Dirección de Estudios y Programas.

³⁷El término eficacia se refiere al logro de los objetivos propuestos.

³⁸El término eficiencia se refiere al logro de los objetivos propuestos, con la mayor optimización de los tiempos y recursos disponibles.

Resumiendo lo señalado en relación a las **INTERACCIONES COGNITIVAS**, diremos que durante la práctica pedagógica los equipos educativos deben presentar a los niños y niñas situaciones educativas de **desafíos cognitivos** que los estimulen a avanzar más allá de su zona de desarrollo real, apoyándolos a través de una **mediación** oportuna, pertinente y que cumpla con los **criterios universales** que se han descrito para ella: Intencionalidad y Reciprocidad, Significado y Trascendencia.

A la base de la mediación debe estar la convicción por parte de los adultos, de la gran y permanente **capacidad de aprendizaje que tienen los niños y niñas**; y la importancia de su rol como mediadores para generar estos aprendizajes y potenciar la capacidad de **modificabilidad cognitiva** en los niños y niñas, que les permitirá enfrentar cada vez más eficazmente situaciones de aprendizaje nuevas.

La mediación implica generar **ambientes activo modificantes** que estimulen efectivamente el desarrollo y aprendizaje del niño y niña, y poner en juego **estrategias de interacción** que permitan plasmar en la práctica los criterios de mediación señalados.

5.1.2 Ambiente físico³⁹

Como ya lo señalamos al inicio del capítulo, el *ambiente físico* es el espacio donde transcurren las *interacciones educativas*. Entenderemos por **ambiente físico** a la organización del espacio, con un sentido pedagógico y de bienestar para los niños y niñas; incluyendo tanto las condiciones generales⁴⁰ del espacio educativo (seguridad, higiene, ventilación, luminosidad, temperatura, tamaño, entre otras) como el equipamiento⁴¹, y materiales didácticos⁴² y fungibles⁴³.

El ambiente físico involucra los espacios del Jardín infantil -aulas, patios, pasillos- y también los otros tipos de “escenarios donde se dan o pueden darse relaciones educativas” (Fundación Integra, 2013, pág. 23), tales como los museos, plazas, parques, bibliotecas, canchas, estadios, ferias libres, ludotecas, viveros, almacenes, entre otros.

En este texto, relevamos además la importancia de la consideración de la estética en los ambientes físicos, y la visión del ambiente educativo como un “tercer educador”.

Ambiente físico organizado con un sentido pedagógico y de bienestar

El ambiente físico intencionado con un sentido pedagógico y de bienestar constituye un factor facilitador y potenciador del desarrollo pleno y de los aprendizajes oportunos y pertinentes de los niños y niñas, y favorece las interacciones afectivas y cognitivas positivas que en él se producen, configurando un escenario que aporta elementos significativos a los niños y niñas tanto para aprender autónomamente desde los materiales e implementos, como para enriquecerse desde las experiencias educativas mediadas.

El Jardín Infantil, como establecimiento educativo, está inserto dentro de una cultura que lo identifica con un rol social que cumplir, sin embargo, también es parte de una cultura

³⁹Este punto 5.1.2 *Ambiente físico* se basa en: Correa, Estrella y Avila, 2011; Dodge y Kittredge, 2004; Edubris. Home, sin año; Errázuriz, 2006; Fundación Integra, 2013, 2007^a, 2007^b; Iglesias, 2008; Mineduc, 2001; Otarola, 2010; y Raya, 2010.

⁴⁰Para profundizar respecto a estas condiciones generales, ver documento *Más sanos y seguros*. Fundación Integra, 2007.

⁴¹El **equipamiento** corresponde al mobiliario y artefactos requeridos para el funcionamiento de los jardines Infantiles. Por ejemplo: mesas, sillas, estantes, estufa, radio, juegos de patio, etc.

⁴²Los **materiales didácticos** corresponden a los distintos dispositivos diseñados y elaborados para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se utilizan dentro del ambiente educativo para favorecer la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas. Por ejemplo: pelotas, juegos de encaje, muñecos, rompecabezas, carritos de arrastre, libros.

⁴³Los **materiales fungibles** son aquellos que sufren desgaste o deterioro por el uso; y que se consumen. Por ejemplo: papeles, témperas, plastilina, lápices, etc.

más cercana y local, que posee su propia identidad, costumbres, y formas de relacionarse y de vivir de las personas; por lo que resulta fundamental que el equipo educativo tenga presente que todos los elementos que se incorporen a este ambiente, sean cuidadosamente seleccionados e intencionados, de acuerdo al referente curricular institucional y a la propuesta pedagógica específica que elabore cada Jardín infantil.

Para organizar pedagógicamente el ambiente físico es importante en primer lugar **observar y diagnosticar** qué oportunidades de aprendizaje presenta el aula y el Jardín Infantil en general (espacios interiores y exteriores como patios y pasillos), así como también los espacios colindantes al establecimiento. Y luego, **diseñar** la intervención pedagógica que se realizará para optimizar este ambiente, **implementarla** y **evaluarla** regularmente, para ir haciéndole los ajustes necesarios, en orden a enriquecer más aún el ambiente.

En todo este proceso es esencial que el equipo educativo considere la **voz de los niños y niñas y sus familias**; y mantenga permanentemente una revisión crítica de sus propias creencias y expectativas en torno al tema.

De esta manera, para la organización del ambiente físico con un sentido pedagógico y de bienestar para los niños y niñas, será relevante que el equipo educativo realice un ejercicio reflexivo, el cual podría apoyarse de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué importancia le asignamos al ambiente físico?
- ¿Estamos considerando todos los espacios que tiene el Jardín Infantil como ambientes de aprendizaje?, ¿cuáles?, ¿por qué?
- ¿Cómo influye el ambiente físico en el proceso de enseñanza y aprendizaje/clima emocional de aula/promoción de la autonomía y encuentro entre pares?
- ¿Nuestros ambientes físicos son significativos y acogedores para nuestros niños, niñas, familias y equipo educativo? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos consideramos al momento de organizar el mobiliario dentro del aula?
- ¿Qué criterios utilizamos para organizar el material didáctico dentro y fuera del aula?, ¿tienen los niños y niñas acceso permanente a los materiales?
- ¿Los niños y las niñas tienen participación en la organización del ambiente físico?, ¿cuándo?, ¿cómo?
- Si fuésemos niños y niñas, ¿qué parte del Jardín Infantil es la que más/menos nos gustaría?, ¿por qué?
- ¿Cómo está presente la pertinencia cultural en nuestra aula y Jardín Infantil?
- ¿Qué piensan los niños y niñas del ambiente físico de su Jardín infantil y de fuera de él?, ¿cómo les gustan?, ¿qué no les gusta?
- ¿Cómo tendría que ser una propuesta de organización del ambiente físico que sea coherente tanto con el currículum institucional como con los intereses y necesidades locales de nuestro Jardín Infantil?

❖ Para que el ambiente físico sea un espacio **confortable** para los niños y niñas, debe presentar condiciones adecuadas de:

▪ **seguridad**, lo que implica:

- ✓ Delimitación clara en los jardines infantiles de las vías de evacuación para situaciones de emergencia (ejemplo: sismos, incendios, etc.); conocimiento por parte de los equipos educativos de los procedimientos a poner en práctica en estos casos; y disponibilidad en los establecimientos de los recursos de apoyo asociados (extintor, botiquín, etc.).
- ✓ Distribución y organización del equipamiento y los materiales en el establecimiento, privilegiando la mantención de espacios de libre circulación para los niños y niñas. Todo esto, en el marco de salas y dependencias físicas que tengan dimensiones de tamaño adecuadas, en relación a las necesidades de movimiento y desplazamiento de los niños y niñas.
- ✓ Equipamiento en buen estado, de material y/o pintura no tóxica, con puntas redondeadas o suficientemente acolchadas para protección frente a golpes y caídas.
- ✓ Materiales atóxicos; con superficies sin astillas o grietas; con bordes o puntas no filosas; y de tamaño seguro, para evitar que el niño o niña pueda atorarse con ellos. Evitación de objetos riesgosos (bolsas, vidrios, etc.) y envases de materiales peligrosos (por ejemplo, cajas de remedios, envases de detergentes) que el niño o niña podría manipular fuera del Jardín Infantil creyendo que son para jugar, pudiendo, por ejemplo, intoxicarse. Revisión regular del estado de los materiales (dañados, sucios, riesgosos, etc.) y renovación o reemplazo por otros según necesidad.

Es importante tener claro que “espacios físicamente seguros no son garantía absoluta para los niños y niñas puesto que junto con esto se requiere de adultos cercanos y alertas, que mantengan una supervisión constante de todos los niños y niñas que están a su cargo, para evitar accidentes” (Fundación Integra, 2007a, pág. 20). Por otra parte, es relevante tener presente que la seguridad de los niños y niñas implica también educarlos en estos temas, tanto a través de darles información como a través de demostraciones sobre los cuidados a tener en la vida diaria. Por ejemplo: cómo abrir y cerrar las puertas, cómo levantar una silla, la importancia de amarrarse los cordones de los zapatos, entre otros.

- **higiene:** se refiere a la limpieza del espacio físico y mobiliario (diariamente) y de los materiales (semanal o quincenalmente), y al uso individual de los utensilios personales, lo que permite prevenir el contagio de enfermedades en los niños y niñas.
- **ventilación** del espacio interior: para asegurar la renovación permanente del aire “pues con el paso del tiempo disminuye la proporción de oxígeno y se dificulta la oxigenación del cerebro”(Raya, 2010, pág. 2), lo cual debilitaría el funcionamiento de las conexiones neuronales y, por consiguiente, la capacidad de aprendizaje de niños y niñas.
- **iluminación** del espacio interior: debe ser de preferencia con luz natural y en un nivel de intensidad adecuado, es decir, luz que ilumine pero no encandile, para lo cual el uso de cortinas es relevante. En algunos casos, será necesario complementar la iluminación con luz artificial.
- **temperatura:** es un factor ambiental relevante que favorece los aprendizajes y debe situarse en un nivel medio, puesto que el frío puede generar tensión e inquietud; y el calor, somnolencia, sudor e inactividad. Debido a lo anterior, es necesario cautelar este aspecto a través del buen manejo de los artefactos de calefacción o ventilación que se poseen, buscando siempre una temperatura adecuada para todas las personas que comparten el ambiente.
- **ruido ambiental:** que el nivel de ruido ambiental no sea molesto ni interfiera con el bienestar y aprendizaje de los niños y niñas.
- **tamaño** de salas y dependencias del Jardín Infantil: que sea el adecuado para permitir el cómodo desplazamiento y movimiento de niños y niñas, y el trabajo en grupo.
- **posibilidad de acceder a áreas verdes,** ya sea dentro del jardín Infantil o en los espacios exteriores.

- ❖ En relación al **equipamiento y materiales didácticos y fungibles**, debe existir lo siguiente:
 - equipamiento y materiales seleccionados con un **criterio pedagógico**, es decir, que sean pertinentes a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas; y permitan apoyar y facilitar la labor educativa en los jardines infantiles.
 - equipamiento y materiales en **buen estado, seguros, resistentes, y duraderos; y en cantidad adecuada**.
 - ✓ En cuanto al equipamiento, éste debe cumplir con una serie de requisitos pedagógicos y ergonómicos⁴⁴, enmarcados en normas específicas de fabricación y diseño.
 - ✓ Respecto a los materiales didácticos, se busca que sean variados, tanto en cuanto a sus características físicas (formas, texturas, colores, tamaños, pesos) como en cuanto a su origen (objetos manufacturados, elementos del entorno natural, etc.); que potencien el máximo de sentidos; que permitan el despliegue de la creatividad; y que todos los niños y niñas puedan beneficiarse de ellos, ya sea en forma individual o grupal, pero cuidando de no sobreestimularlos con una oferta excesiva.
 - ✓ Respecto a los materiales fungibles, además de ser de buena calidad, se espera que sean atractivos, novedosos y favorezcan la expresión creativa de los niños y niñas.

Ambiente físico potenciador de la sensibilidad estética

El ambiente físico como escenario para el aprendizaje debe ofertar posibilidades concretas a los niños y niñas para vivir experiencias que los sensibilicen con su entorno natural, cultural y cotidiano, de modo de desarrollar niveles más exigentes de percepción, y de capacidad imaginativa para gozar, disfrutar y expresar su singularidad.

En palabras de Errazuriz (2006), se requiere alfabetizar la capacidad de sentir y experimentar, la capacidad de crecer en una dimensión que conecta con las propias emociones y sentimientos. Es como activar un 'sistema sensor' para interactuar con los objetos y situaciones de una manera más consciente y lúcida.

⁴⁴Equipamiento ergonómico significa que coincide con las características fisiológicas, anatómicas, y psicológicas de las personas que lo usarán, favoreciendo así su correcto desarrollo intelectual y físico.

Por lo tanto, el ambiente físico debe asumir este desafío incorporando dentro de los materiales que se ponen a disposición de los niños y niñas, temáticas que incluyan flora y fauna local, regional y nacional; obras artísticas nacionales, latinoamericanas y universales; y contenidos que aborden la pertinencia cultural, de manera que tengan un sentido para los niños, niñas y sus familias. Es necesario evitar utilizar caricaturas y estereotipos que segmentan la visión del mundo, debiendo privilegiarse la diversidad en su sentido más amplio.

Ambiente educativo como tercer educador

Este es un concepto utilizado por los educadores de Reggio Emilia⁴⁵, cuya pedagogía innovadora dio un lugar principal al ambiente educativo, considerando que éste posee un insustituible rol didáctico. “En la filosofía de Reggio, el espacio es muy importante y está catalogado como el tercer educador, el ambiente está pensado para y por los niños. Los niños aprenden eficazmente cuando exploran y hacen descubrimientos, mediante el uso de materiales didácticos concretos que les interesan (Jaramillo, 2010)” (Correa, Estrella y Avila, 2011, pág. 36).

En el entendido que el primer educador de los niños y niñas son sus familias y en segundo término el equipo educativo del Jardín Infantil al que asiste, esta denominación de ‘tercer educador’ se le atribuye a un ambiente educativo enriquecido, el cual hace posible que la exposición permanente de niños y niñas a este medio de manera autónoma, favorezca sus aprendizajes directos a través de sus intereses particulares de juego y aprendizaje.

Este ambiente constituye una invitación intencionada pedagógicamente por parte del equipo educativo, la cual debe ser creativa, desafiante y provocadora, permitiéndole al niño o niña jugar, investigar, descubrir, construir sus propias historias, compartirlas con otros y contribuir al enriquecimiento continuo de este ambiente.

Cuando un niño o niña ingresa a un Jardín infantil “el ambiente debe hablar, debe invitar a entrar y participar en él. El ambiente es una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales, destrezas motrices, etc.; el ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que

⁴⁵ Reggio Emilia, ciudad italiana que imparte una pedagogía innovadora al servicio de la primera infancia, de fama mundial. Fue impulsada por el educador Loris Malaguzzi (1920-1994).

debe cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos, y el entorno en el que todos estamos inmersos (De Pablo, 1999)” (Edubris. Home, sin año, pág. s/n).

Considerar el ambiente como un tercer educador permitirá a los adultos cierta autonomía, la cual puede ser aprovechada para mediar aprendizajes de manera individual o en pequeños grupos, además de realizar observaciones focalizadas de los niños y niñas, transformándose en una estrategia de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en desarrollo. De este modo, las observaciones, conversaciones, descubrimientos, creaciones e interacciones que se establecen en este ambiente preparado, también pueden documentarse de manera más contundente a través de distintos medios como son: los escritos (bitácoras), registros de observación y anecdóticos, y grabaciones o fotografías de las acciones realizadas por los niños y niñas. Esto complementará y enriquecerá la visión del equipo educativo respecto de los aprendizajes que van desarrollando los niños y niñas, e irá proporcionando evidencias de aprendizaje al equipo para realizar la evaluación formativa IEA.

El ambiente educativo transmite **mensajes** a los distintos actores educativos -niños y niñas, familias, y equipo educativo-, a través de la organización del espacio que presenta y el tipo y disposición de materiales que ofrece; mensajes respecto al tipo de lugar de que se trata, cuán acogedor es, qué ofrece como atractivo, qué demanda de los participantes, etc.

Estos mensajes debieran tener un carácter positivo para los niños y niñas, es decir, que los inviten a jugar, explorar, descubrir, manipular, expresarse; en definitiva, a identificarse y ser parte de él.

Basándonos en Dodge y Kittredge (2004), señalamos a continuación **mensajes** importantes que consideramos debiera transmitir un ambiente educativo a los niños y niñas:

- ***Este es un buen lugar para estar.***
- ***Tú perteneces a este lugar. Eres valioso como miembro de esta comunidad.***
- ***Este es un lugar donde puedes jugar y aprender con confianza. Y también donde puedes estar tranquilo cuando lo desees.***
- ***En este lugar puedes hacer cosas por tí mismo. Es un lugar seguro para explorar y poner a prueba tus ideas.***

▪ ***Este es un buen lugar para estar.***

- Recordemos que debe existir un ambiente físico en óptimas condiciones para el aprendizaje y desarrollo pleno de los niños y niñas, que responda a sus necesidades fisiológicas, de juego, movimiento, creación, autonomía, afecto, seguridad, entre otras.
- Para definir el diseño del ambiente físico, el equipo educativo debe considerar tanto las características de su grupo de niños y niñas, como las de los espacios existentes en el Jardín Infantil: tamaño de las aulas, equipamiento, material didáctico y fungible, coeficiente de educadoras y agentes educativas.
- La organización espacial propuesta debe permitir el desplazamiento libre y seguro de los niños y niñas, tanto en espacios interiores como exteriores; y ofrecer espacios que inviten a realizar distintas alternativas de acción para los niños, niñas y adultos, de manera de dar respuesta a la diversidad de niños y niñas asistentes al Jardín Infantil.
- El ambiente físico debe favorecer las interacciones que se generan dentro del grupo, proponiendo sectores o espacios para trabajar en grupo completo, en pequeños grupos e individualmente; lo que podrán hacer por momentos con la mediación del adulto y por momentos trabajando directa y autónomamente con los materiales.
- Los espacios deben ser estéticamente agradables, armoniosos, resguardando el equilibrio de colores, y tonalidades de color pastel, para dar tranquilidad a los niños y niñas. También es importante que los elementos dispuestos en las paredes estén en cantidad adecuada (no excesiva) y dejar al menos un muro o pared sin ambientar. En este sentido, respecto a los diversos registros expuestos en los paneles técnicos (de los niños y niñas, de la planificación educativa, etc.), es conveniente evaluar la posibilidad de mantener algunos en cuadernos en sala, para evitar sobrecarga visual de los muros. Por último, es relevante, en favor de la armonía del ambiente y la optimización de los espacios, evitar almacenar dentro de la sala, materiales que se utilizarán en el futuro.

- ***Tú perteneces a este lugar. Eres valioso como miembro de esta comunidad.***
 - Este aspecto hace referencia a la identidad y significado que tendrá para los niños, niñas y la comunidad educativa, el ambiente físico en el que se desenvuelven diariamente en el Jardín Infantil. Para hacer de este espacio un lugar realmente significativo para los niños y niñas, éstos deben poder dejar sus huellas en él, de modo de sentir este lugar como cercano y propio. Para lograr esto, es importante considerar:
 - ✓ El nivel de desarrollo y de aprendizaje de los niños y niñas, y las diferentes formas de participación que tienen, según este nivel. Por ejemplo: los niños pequeños se expresan más a través de medios no verbales que verbales, mientras que los mayores privilegian más esta última modalidad.
 - ✓ El nivel de autonomía de los niños y niñas. Para desarrollar la autonomía en los niños y niñas es necesario hacerlo gradualmente, dándoles posibilidades crecientes de elección entre diversas alternativas, por ejemplo: partir con 2 opciones e ir paulatinamente ampliando las alternativas, promoviendo también que los niños y niñas vayan proponiendo iniciativas propias.
 - ✓ El momento del año en el cual nos encontramos. Es muy distinto ambientar el espacio a comienzos del año, momento en que se busca ofrecer una organización estable que provoque fácilmente una adaptación de los niños y niñas; que en períodos intermedios del año, momento en que será posible jugar con mayor creatividad con los distintos espacios.
 - El ambiente físico debe ser acogedor, amable, que en su diseño se pueda observar “la voz de los niños y niñas”, ofreciendo espacios, zonas o áreas creadas por ellos, y dándoles la oportunidad de expresar sus ideas e iniciativas. Por ejemplo, que la ambientación del lugar incluya obras realizadas por los niños y niñas; que se incorporen materiales didácticos confeccionados por el equipo educativo con participación de las familias.
 - Es importante que existan espacios donde los niños y las niñas puedan guardar sus pertenencias y registrar su asistencia diaria, a través de fotos, dibujos hechos por ellos mismos, la escritura de su nombre, etc.; así como también espacios que

permitan a los niños y niñas potenciar los lazos afectivos con sus familias, disponiendo fotografías de sus seres queridos, objetos de apego personales, objetos significativos de su vida en familia, etc.

- Es relevante también que los niños y niñas vean plasmada su cultura en el ambiente educativo, para lo cual es positivo que junto con el equipo educativo y la comunidad, ambienten el Jardín Infantil con elementos que los identifiquen y que reflejen sus tradiciones, costumbres, creencias, pautas de conducta, etc., pero sin caer en una “sobreculturización” de los ambientes, en que se sobrecargue con estos elementos y/o sólo se les dé cabida a ellos, descartando elementos de otras culturas, que también sería enriquecedor conocer.
- ***Este es un lugar donde puedes jugar y aprender con confianza. Y también donde puedes estar tranquilo cuando lo deseas.***
 - El ambiente físico debe promover los principios pedagógicos de la Educación Parvularia: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego; y estar en enriquecimiento constante para responder a las características de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.
 - Al momento de diseñar el ambiente físico debemos considerar el juego como un principio central. Con este fin, será positivo dividir la sala en diferentes espacios - llámense áreas, zonas, rincones, etc.- que permitan a los niños y niñas interactuar con distintos tipos de materiales, organizados en actividades y experiencias desafiantes, y preparados previamente por el adulto con una intencionalidad pedagógica clara.
 - Es importante que el ambiente físico ofrezca a los niños y niñas múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje, que les permitan desarrollar:
 - ✓ **juegos simbólicos**, donde los niños y niñas puedan recrear aspectos de la vida cotidiana (por ejemplo: jugar a ser cocineros, enfermeras, peluqueros, vendedores, etc.).
 - ✓ **manifestaciones artísticas** como la plástica, música, expresión corporal.
 - ✓ el interés y gusto por la **lectura** en sus diferentes formas.
 - ✓ actividades de **construcción, investigación, experimentación, resolución de problemas, formulación de hipótesis, invención de artefactos**, etc.

- ✓ actividades que impliquen **movimiento, coordinación, equilibrio y juego colectivo** (tanto en áreas interiores como exteriores).
- También es positivo que en el ambiente educativo puedan existir:
 - ✓ espacios **creados por los niños y niñas**, y en los que se pueda involucrar también a las familias, y fortalecer la pertinencia cultural de la localidad.
 - ✓ espacios/rincones para **uno o dos niños y niñas**, con pocos materiales (libro, música, juego individual, etc.), y equipamiento (una silla o sofá, cojines, etc.).
 - ✓ espacios de **encuentro** con todo el grupo, donde puedan saludarse, dar inicio a la jornada diaria, conversar, realizar actividades de relajación, etc. Este espacio puede ubicarse en distintos puntos de la sala (al centro, en una esquina, etc.), siendo conveniente delimitarlo con alguna marca visual, por ejemplo: un óvalo en el suelo realizado con cinta adhesiva de color; una alfombra o tela; o un cartel confeccionado con los niños y niñas, que identifique el lugar. Es relevante también que se desarrolle una organización flexible del ambiente educativo, en el sentido que durante la jornada los niños y niñas puedan alternar entre estar sentados en sillas, en cojines en el suelo, de pie, tendidos en colchonetas, etc.
 - ✓ espacios para que el **equipo educativo** pueda poner alguna foto familiar o algún objeto significativo.
- El mobiliario existente (estantes, repisas, módulos) debe usarse para crear espacios acogedores. Es importante que en éstos, estén los materiales expuestos y visibles para el niño y niña, y se mantengan con cierta estabilidad en el tiempo para permitir que puedan disfrutar de ellos y conocer sus posibilidades de uso.
- Los patios de los Jardines Infantiles se pueden potenciar organizando zonas o estaciones, que permitan a los niños y niñas elegir distintas alternativas de juego. Entre éstas, pueden haber: circuitos, pequeños huertos, juegos de arena o tierra, entre otras posibilidades.

- ***En este lugar puedes hacer cosas por ti mismo. Es un lugar seguro para explorar y poner a prueba tus ideas.***
 - La organización del ambiente físico debe alentar a los niños y las niñas a desarrollar su autonomía, dándoles la posibilidad de elegir entre diferentes materiales, tomar algunas decisiones respecto a lo que harán con ellos, expresarse lo más libremente posible, ensayar y probar sus ideas, etc.
 - Con este mismo fin de promover su autonomía, el ambiente físico debe estar ordenado y con una lógica entendible para el niño y niña (habiendo ellos participado en el diseño de esta organización), y con materiales fácilmente accesibles y en cantidad suficiente para todos. Si se usan contenedores para guardar algunos materiales, es conveniente que sean transparentes para que se hagan presentes para los niños y niñas. La rotulación de los materiales es positivo, para apoyar el lenguaje escrito y capacidad de categorización en los niños y niñas.
 - Los materiales deben ser resistentes y seguros para ser manipulados, explorados y utilizados por los niños y niñas; y estar presentados de forma atractiva, de manera de invitar a la acción con ellos. Es recomendable también que haya a disposición de los niños y niñas una caja con material reciclado que puedan usar para crear obras de arte y artefactos propios.

*Resumiendo este punto podemos decir que el **Ambiente Físico** es el espacio donde transcurren las interacciones educativas, y apunta a la **organización del espacio, con un sentido pedagógico y de bienestar** para los niños y niñas.*

*Incluye las **condiciones físicas generales** de este espacio, junto con el **equipamiento y los materiales didácticos y fungibles** que se encuentran en él, además de los espacios **externos al jardín infantil**, donde se dan o pueden darse relaciones educativas.*

*Como elementos importantes a considerar dentro de este tema, está la **estética** de este espacio y su rol como **“tercer educador”** de los niños y niñas.*

5.1.3 El juego⁴⁶

Como ya lo señaláramos al inicio del capítulo, el juego es el medio por excelencia del niño y niña para desarrollarse integralmente y aprender en forma significativa, por lo que los equipos educativos debieran tenerlo presente en todo momento como principio pedagógico fundamental, promoviendo situaciones educativas con carácter lúdico, en las que los niños y niñas puedan participar activamente.

En este sentido, los ambientes educativos enriquecidos que ofrezcamos durante la jornada deberán facilitar el desarrollo de situaciones de este tipo con los niños y niñas, para favorecer su máximo bienestar y aprendizaje.

Elementos importantes del juego

En el concepto de niño y niña que hemos consensuado como institución se releva el juego como medio para relacionarse con el ambiente y crear un mundo rico de significados y posibilidades para el logro de un desarrollo pleno. Así mismo, en nuestra definición de lo que entendemos por una educación de calidad, se destaca la necesidad de favorecer el juego durante toda la jornada, dada su importancia como forma de expresión, disfrute y aprendizaje infantil.

Por medio del juego “los niños y niñas aprenden cotidianamente y se relacionan con otros, abriéndose así a la creatividad e imaginación, acrecentando su curiosidad y permitiéndoles interpretar la realidad y compartir significados con el mundo al que pertenecen” (Fundación Integra, 2013, pág. 23).

El juego es una acción espontánea en los niños y niñas y un lenguaje natural a través del cual se comunican, se divierten, aprenden y conocen el mundo. Es una “actividad de carácter universal, común a todas las razas, en todas las épocas y para todas las condiciones de vida” (Minerva, 2007; págs.2 y 3). En este sentido, el juego se constituye como un fin en sí mismo para el niño y niña.

Sin embargo, el juego es también “un instrumento para interpretar la realidad y compartir significados. Constituye un vehículo original –en cada uno y a la vez en todos los

⁴⁶Este punto 5.1.3 *El juego* se basa en: Alsina, Diaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009; Céspedes, Silva y Cohen, 2013; Fundación Integra, 2013, 2009a, 2009b; Guilford, 1956; Minerva, 2007; Ortigoza, 2010; Ridaio, 2005; Sarlé, 2006; Sarlé y Arnaiz, 2009; Sarlé y Rodríguez, 2001; Piaget, 1946; y UNESCO, 2003.

humanos– de diálogo entre la vida interior y la comunidad a la que se pertenece” (Sarlé y Arnaiz, 2009, pág. 92)

Numerosas investigaciones muestran la relación del juego con el fortalecimiento de los dominios cognitivo, lingüístico y socioafectivo (Sarlé Rodríguez, 2001, pág. 11):

- “En lo cognitivo, el juego aparece asociado al desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia, la concentración, el pensamiento creativo, el análisis y síntesis, todo lo cual facilita la organización perceptiva (Garaigordobil,1995)”
- “En lo lingüístico, la necesidad de comunicarse para poder jugar con otros estimula el lenguaje coherente y la aparición de expresiones gramaticalmente complejas (Bruner, 1989; Manrique y Rosemberg, 2000)”.
- “En lo socioafectivo, el juego estimula la comunicación y cooperación entre pares, amplía el conocimiento del mundo social del adulto y promueve el desarrollo moral por la asimilación voluntaria de reglas de conducta (Elkonin, 1980; Garaigordobil, 1995)”.

Como aportes más específicos, la literatura⁴⁷ destaca que el juego infantil promueve:

- a. la vivencia de sentimientos placenteros, la distensión y la reducción del estrés.
- b. el conocimiento y comprensión del mundo, en la medida que lleva a explorar, descubrir y experimentar con el entorno.
- c. la disposición e interés por aprender, asociándolo con algo divertido y grato.
- d. el pensamiento y capacidad de representarse mentalmente el mundo, desarrollar la imaginación y la creatividad.
- e. la autoestima -concepto y valoración positiva de sí mismo-, en cuanto jugar implica un desafío en el que se ponen en juego habilidades, competencias, afectos.
- f. la participación, dado que por medio del juego los niños y niñas pueden expresar sus sentimientos, emociones, necesidades, opiniones e interactuar activamente con los otros.
- g. la convivencia armónica y valores positivos para la vida, ya que a través del juego los niños y niñas aprenden el respeto por los otros, la solidaridad, la cooperación, la expresión afectiva, la autorregulación emocional, la empatía, la responsabilidad por sus propios actos, entre muchas otras características.

⁴⁷Ver bibliografía específica del juego en Cap. 9: *Bibliografía consultada*.

- h. la expresión de fantasías, deseos, temores y ansiedades, contribuyendo a compensar vivencias frustrantes o traumáticas.
- i. la resolución de situaciones desafiantes.

Evolución del juego durante la primera infancia⁴⁸

Durante la primera infancia, distinguimos los siguientes tipos de juego:

- **Juegos sensoriomotrices** (predomina entre los 2 meses y 2 años de edad): consisten en juegos de simple ejercicio, en que se repiten conductas meramente por placer. Por ejemplo: mirarse las manos, chuparse los dedos, jugar con la voz, mover móviles y sonajeros; y, más adelante, coordinar conductas o esquemas motores independientes.
- **Juegos simbólicos** (predomina entre los 2 y 6 años de edad): implican la capacidad de representar mentalmente objetos ausentes, a través de símbolos, lo que permite evocar y realizar conductas vistas en otros, jugar al “como si” y fantasear. Por ejemplo, jugar a dormir, a “leer” el diario, a dar de comer a una muñeca, a ser otra persona o animal (jugar a la mamá; “ser” un perro).
- **Juegos de construcción** (desde el año de edad.....): se trata de la realización de combinaciones con una finalidad y van apareciendo en la medida que el niño y niña pueden ir utilizando los recursos reales de su entorno para satisfacer sus necesidades. Por ejemplo: hacer una torre con cubos.
- **Juegos reglados** (desde los 5 hasta los 11 años): juegos de combinaciones sensoriomotoras o intelectuales, regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados. Por ejemplo: *La escondida; Un, dos, tres, momia es*. El juego reglado subsiste y se desarrolla durante toda la vida, siendo la actividad lúdica predominante del ser socializado.

Dentro de las múltiples habilidades que favorece el juego, está la **creatividad**, la cual es esencial para un desarrollo humano integral y pleno.

⁴⁸ Tipología según J. Piaget, 1946.

El juego permite a los niños y niñas desplegar su potencial creativo, “impulsando actitudes vitales que los orientan hacia una vida productiva y placentera para sí y para los otros. El juego les concede la libertad para hacer y deshacer, y para crear y recrear un mundo posible, donde se conjuga imaginación, fantasía, pensamiento y acción” (Ridao, 2005, pág. s/n).

A continuación, profundizamos en el concepto de creatividad, en tanto habilidad clave a promover en los niños y niñas.

La creatividad es una dimensión presente en toda persona y su punto de partida es la sensibilidad que surge desde la estrecha comunicación con el propio mundo interno, donde están todas nuestras ideas, experiencias, sentimientos, imágenes, que son la materia prima a partir de la cual se establecen relaciones, se miran de otra manera las mismas cosas y se encuentran conexiones nuevas.

Esta capacidad se asocia a la habilidad para pensar de manera diferente, original e innovadora ante una situación problema, e impulsa a enfrentar los retos de la vida diaria como una oportunidad o invitación a encontrar una solución novedosa.

La creatividad permite transformar objetos y situaciones, jugar con ideas, inventar, buscar o producir diferentes soluciones, generar nuevas ideas, proponer variadas respuestas utilizando distintas perspectivas y/o enfoques a un determinado problema.

Estas habilidades han sido relacionadas directamente con el pensamiento divergente, propuesto por el psicólogo norteamericano Guilford en su *Modelo Estructural de la Inteligencia* (1951), del cual relevamos algunas de sus características principales:

- **Fluidez:** es la capacidad de generar muchas ideas en poco tiempo para resolver un problema o situación.
- **Flexibilidad:** es la capacidad de abordar los problemas y buscar soluciones desde diferentes perspectivas o ángulos. Replantearse o reinterpretar ideas y situaciones.
- **Originalidad:** es la capacidad de generar asociaciones novedosas, atípicas, insólitas pero pertinentes o adecuadas para la resolución de un problema o situación.

La creatividad se pone en juego en forma especialmente clara en los lenguajes artísticos, pero trasciende éstos, manifestándose no sólo en el campo del arte sino que transversalmente, en las diversas elaboraciones humanas, personales o colectivas. A su vez, la expresión artística desarrolla y fortalece la capacidad creativa.

Por otra parte, H. Gardner (Teoría de las inteligencias múltiples, 1983) señala que, en congruencia con las diversas inteligencias que existen en las personas, éstas tienen también distintos tipos de capacidades creativas, las que les permiten descubrir, investigar, experimentar, manipular, aprender idiomas, utilizar la lógica, deducir, comunicar, apreciar la música, emplear el cuerpo como medio de expresión, relacionarse e interactuar con otros, comprenderse, conocer la naturaleza, entre otras posibilidades.

Educar para potenciar el desarrollo de la creatividad requiere de un educador sensible, curioso, reflexivo y comprometido con su quehacer profesional; que esté en constante proceso de formación, atento a los nuevos conocimientos, abierto a la innovación y a encontrar nuevas y mejores soluciones a las diversas problemáticas que se presentan cotidianamente en la práctica pedagógica. "El educador creativo debe ante todo respetar la infancia y su necesidad lúdica como medio de acercarse al mundo" (Ridao, A., 2005, pág. s/n).

*Resumiendo lo señalado en relación al **juego**, diremos que es una tendencia natural en los niños y niñas, y un principio pedagógico central para promover su desarrollo y aprendizaje, por lo que debe ser intencionado por los equipos educativos transversalmente durante la jornada.*

*El juego está estrechamente ligado a la **creatividad**, habilidad base del aprendizaje, en una relación de **potenciación mutua**, que favorece el desarrollo pleno e integral del niño y niña.*

Para promover ambientes educativos enriquecidos y confortables, es importante que el equipo educativo:

- Favorezca espacios regulares de análisis y reflexión de su quehacer educativo, para enriquecer su mirada y mejorar así su práctica.
- Se preocupe de desarrollar las competencias emocionales necesarias para generar interacciones afectivas positivas, dentro de ambientes cálidos, acogedores y de confianza, en que los niños y niñas puedan percibir afecto y atención ante sus necesidades, y condiciones básicas para su desarrollo integral.

- Propicie entre todos los actores educativos, el trabajo cooperativo, el respeto mutuo, la valoración de los aportes de todos en la búsqueda de soluciones a las tareas, y el desarrollo de estrategias diversas para resolver conflictos.
- Desarrolle estrategias de enseñanza que permitan reconocer las experiencias, conocimientos y saberes previos de los niños y niñas, y respetar sus tiempos y características individuales.
- Fortalezca la participación, la autonomía y protagonismo de los niños y las niñas promoviendo el reconocimiento de sus fortalezas y habilidades, ayudándolos así a potenciar su autoestima.
- Dé en todo momento la posibilidad a los niños y niñas de expresar, libremente y en distintos planos, su individualidad: discutir, elegir, opinar, inventar, transformar, realizar alguna manifestación artística, etc.
- Genere instancias de conversación y diálogo con los niños y niñas, en que puedan expresarse a través de sus múltiples lenguajes (gestos, palabras, movimientos) y ser realmente “escuchados”, atendiendo a sus inquietudes, necesidades, demandas, opiniones, deseos; transformándose así en protagonistas de sus propios aprendizajes. En este contexto de respeto mutuo, es fundamental también que se acojan los desacuerdos que surjan, porque éstos amplían y enriquecen la comprensión de las situaciones.
- Planifique experiencias educativas en las que los niños y niñas puedan experimentar, explorar, ensayar, formular hipótesis, indagar y buscar nuevas respuestas a los problemas.
- Establezca conversaciones con los niños y niñas en torno a preguntas divergentes, que los lleven a desafiarse y a buscar distintas explicaciones y soluciones a las situaciones planteadas. Es importante que estas preguntas sean abiertas; apunten a comprender, analizar, comparar situaciones más que a ejercitar la memoria; sorprendan o generen interés y curiosidad en el niño y niña; y los impulsen a buscar algún tipo de respuesta.
- Releve la importancia del juego y la actividad lúdica como principio metodológico, que debe permear toda la práctica pedagógica, junto con la expresión de las diferentes capacidades creativas de los niños y niñas.

- Convierta el aula, el patio y otros lugares del jardín infantil, en espacios para el asombro, la imaginación, la exploración, la iniciativa, el descubrimiento, el cuestionamiento, la duda, la experimentación.

*Resumiendo lo señalado en este punto **5.1 Ambientes educativos enriquecidos y confortables**, diremos que:*

*La relación educativa se construye elementalmente a partir de la **relación humana**, la cual debe apuntar a ser **afectivamente positiva** y **cognitivamente desafiante**. Interacciones basadas en la aceptación, la empatía, el afecto y la generación de un **clima emocional de aula positivo**, complementadas con el **actuar mediador** del adulto, consciente de desafiar cognitivamente a los niños y niñas, fortalecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando el desarrollo integral de los niños y niñas.*

*El **ambiente físico** es el espacio donde transcurren estas interacciones, y debe estar organizado con un **sentido pedagógico y de bienestar** para los niños y niñas; y contar con **condiciones generales, equipamiento y materiales de calidad**, en tanto su rol clave como “tercer educador” de los niños y niñas.*

*El principio transversal que debe permear todo el quehacer educativo es **el juego**, como medio y fin asociado al desarrollo integral del niño y niña.*

5.2 Organización del tiempo⁴⁹

“Toda modalidad educativa, independiente de sus particularidades y de los contextos donde se instale, organiza el trabajo en diferentes períodos de tiempo” (BCEP, 2001, pág. 104), con el fin de responder a sus propósitos formativos de la mejor manera posible.

Esta organización del tiempo debe ser coherente con el concepto de niño y niña y los fundamentos curriculares que hemos definido en Fundación Integra, así como también con las características particulares de cada comunidad educativa donde se implementa esta organización.

La organización del tiempo puede ser a largo, mediano y corto plazo. Para efectos de este referente curricular profundizaremos en la organización del tiempo a largo plazo –anual-, y a corto plazo –diaria-, entendiendo que se estará permanentemente revisando y evaluando que tan pertinente y beneficiosa está siendo para los niños y niñas la organización establecida, pudiendo ser modificada dentro del año, en pos de una oferta pedagógica de mayor calidad para los niños y niñas.

A continuación explicamos la organización del tiempo a largo plazo y a corto plazo, basándonos en elementos de la propuesta de M. V. Peralta (1996)⁵⁰ sobre este tema:

5.2.1 Organización del tiempo a largo plazo:

Al hablar de organización del tiempo a largo plazo nos referimos a la organización que el equipo educativo debe hacer de su trabajo **anual** con los niños y niñas, la cual implica considerar las siguientes fases o momentos: fase de organización y adaptación; fase de implementación; y fase de finalización.

⁴⁹Este punto se basa en: Freire, 1994^a; Fundación Integra, 2012, 2010^a, 2010b, 2005, 2003a, 2003b; Mineduc, 2011, 2009, 2001; y Peralta, 2002.

⁵⁰ En *El Currículo en el Jardín Infantil (Un análisis crítico)*. Tercera Edición. Editorial Andrés Bello. Chile.

- **Fase de organización y adaptación:**

Esta fase corresponde al momento de inicio del año lectivo, en que los equipos educativos hacen una primera **organización** de las actividades a desarrollar con los niños y niñas, dando así la primera estructura al jardín infantil y a cada nivel educativo; a la vez que promueven la **adaptación** de los niños y niñas al espacio educativo.

Uno de los objetivos de esta fase es contar con un diagnóstico que permita tomar decisiones para desarrollar un proceso educativo pertinente al grupo.

La duración de esta fase es de un mes aproximadamente, dependiendo de la realidad de cada comunidad educativa.

Dentro de esta fase, es importante:

- Preparar la recepción de los niños y niñas y sus familias, lo que implica:
 - ✓ Imaginar cómo será cada grupo con el cual se trabajará, previa recopilación y revisión de sus distintos antecedentes, tales como: entrevistas realizadas a las familias; información de la ficha de matrícula; información de referencia del nivel anterior en que estuvieron los niños y niñas; y resultados evaluativos disponibles.
 - ✓ considerar las propias características como equipo educativo.
 - ✓ considerar las características de la comunidad en que está inserto el Jardín Infantil.
- Organizar las actividades a desarrollar con los niños y niñas durante esta primera fase, teniendo presente en todo momento que se trata de un período de adaptación para el grupo, que requerirá contar con una estructura inicial del tiempo y del ambiente físico⁵¹, la cual podrá irse ajustando posteriormente según las características y necesidades de los niños y niñas.

Durante esta fase es fundamental promover el desarrollo de un clima emocional de aula positivo e interacciones cognitivas desafiantes, que favorezcan en los niños y niñas sentimientos de seguridad, bienestar y disposición al aprendizaje, privilegiando el juego como medio para facilitar su integración al nuevo contexto en que se desenvolverán; y experiencias de aprendizaje que apunten a potenciar su autonomía, identidad y convivencia con otros.

⁵¹ Para profundizar en este elemento curricular, ver Capítulo 5, punto 5.1.2, de este documento.

- Realizar un diagnóstico del Jardín Infantil, con participación de los distintos actores que participan en él: niños y niñas⁵², sus familias, el equipo educativo y agentes claves de la comunidad, de manera de escuchar la voz de todos ellos.
 - ✓ Para conocer las características y necesidades de aprendizaje de los **niños y niñas**, es conveniente recopilar evidencias de su proceso de aprendizaje, considerando, por ejemplo: los registros disponibles en el texto *Mi historia en la Sala Cuna y Jardín Infantil* (Fundación Integra, 2010); los resultados en el IEA⁵³ tanto del año anterior como de la evaluación inicial del año en curso; antecedentes médicos; las expectativas manifestadas sobre qué quieren aprender y cómo, entre otros.
 - ✓ En relación a las **familias**, es importante realizar entrevistas, encuestas, asambleas, reuniones, etc., según sea la necesidad.
 - ✓ Respecto al **equipo educativo**, será fundamental desarrollar reuniones de reflexión colectiva, encuestas, analizar la propuesta de gestión del Jardín Infantil, entre otras acciones.
 - ✓ En cuanto a la **comunidad y sus actores claves**, es relevante hacer una revisión general del entorno, identificando las organizaciones y personas con las que se puede contar para el trabajo pedagógico; sostener encuentros con ellos, etc., entre múltiples posibilidades.
 - ✓ Definir, en conjunto con los niños, niñas y sus familias, las actividades importantes que se proyectan para el año -celebraciones, salidas educativas, ferias científicas, ferias literarias-, y organizarlas.
- Tomar decisiones pedagógicas, en base al diagnóstico participativo realizado, que permita hacer propuestas iniciales concretas sobre los diferentes aspectos curriculares, como la organización del ambiente físico, organización de la jornada diaria, temática o contenido a abordar como experiencias de aprendizaje, etc. Esto a la base de la definición diagnóstica realizada en torno a la selección de aprendizajes esperados a considerar en la planificación educativa.

- **Fase de implementación:**

Esta fase corresponde a la puesta en práctica de las propuestas construidas durante la fase inicial, las que podrán irse reajustando a lo largo del año, para ir respondiendo en la

⁵² En el caso de los niños y niñas más pequeños, que aún no manifiestan lenguaje oral o lo hacen muy incipientemente, es de primera importancia la observación y escucha atenta por parte del equipo educativo para identificar sus características, necesidades e intereses, rescatando así su voz como actores educativos centrales. También es necesario recoger este tipo de información de los niños y niñas, desde sus familias y adultos significativos del hogar.

⁵³ *Instrumento de Evaluación de Aprendizajes "Evaluar para aprender"*, Fundación Integra, 2013.

mejor forma a las características y necesidades de los niños y niñas. Su duración se extiende entre la Fase de organización y adaptación; y la Fase de finalización.

En esta fase, es relevante:

- Implementar las planificaciones que se han definido según el diagnóstico inicial realizado, llevando a cabo la jornada diaria que se estableció.
- Revisar y evaluar constantemente la pertinencia y utilidad de esta organización inicial del tiempo, en relación a las características y necesidades de los niños y niñas, y hacerle los ajustes correspondientes cada vez que se requiera, a lo largo del año.
- Concretar los niveles de participación de la comunidad educativa en su conjunto, de modo de darle pertinencia a la organización del tiempo que se establezca.
- Ejecutar las actividades proyectadas, considerando siempre el contexto en que se desarrollarán.
- Organizar y reorganizar el ambiente físico junto a los niños y niñas, haciendo valer su protagonismo en este aspecto.
- Desarrollar instancias regulares de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, de modo de buscar permanentemente las mejores estrategias y metodologías para el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada grupo de niños y niñas.
- Mantener la recopilación de evidencias de los aprendizajes que van desarrollando los niños y niñas, de modo de contar, permanentemente y en forma actualizada, con información que nutra la toma de decisiones en la planificación educativa.
- Completar el IEA en la evaluación intermedia y final; y entregar el Informe al Hogar⁵⁴ asociado a cada una de estas evaluaciones.
- En el caso de los niños y niñas que ingresan al nivel educativo con posterioridad al inicio del año, contemplar las mismas consideraciones que se tuvieron para la fase

⁵⁴ Instrumento institucional a través del cual se informa a la familia de los logros de aprendizaje y necesidades de apoyo que presentan los niños y niñas. Representa además una oportunidad de alianza entre la familia y el Jardín Infantil, a favor del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

de adaptación inicial, ya que se trata de una experiencia nueva para ellos, a la que deben acostumbrarse.

- **Fase de finalización:**

Esta fase corresponde a la etapa de conclusión de las acciones planificadas para el año y a la realización de una reflexión evaluativa final respecto al quehacer educativo del año, los logros alcanzados y las dificultades y desafíos encontrados. La duración de este período es de aproximadamente un mes, dependiendo de la realidad particular de cada comunidad educativa.

Dentro de esta fase, es necesario:

- Redefinir si fue necesario, las actividades generales de final de año; por ejemplo, celebraciones, salidas, despedidas, etc.; y, específicamente, con cada grupo de niños y niñas, aquellas actividades que les sean de alta significatividad.
- Analizar -en instancias evaluativas en las que tengan voz los niños y niñas, las familias, el equipo educativo y la comunidad circundante-, lo planificado inicialmente, en el período de diagnóstico; de modo de establecer conclusiones en cuanto a fortalezas, debilidades y desafíos pendientes.
- Entregar informes evaluativos de cada niño y niña a sus familias, en un contexto apreciativo y propositivo, de manera de dar cuenta de los aprendizajes logrados y de la gestión pedagógica del establecimiento.
- Considerar los diferentes procesos de transición educativa⁵⁵ que vivirán los niños y niñas, previendo las acciones que favorecerán este tránsito y poniendo especial atención a la transición desde nivel Sala Cuna a nivel Medio Menor; del Primer Ciclo al Segundo Ciclo; y del jardín infantil a otro establecimiento de Educación Parvularia o escolar.

⁵⁵ En Fundación Integra entendemos la *Transición educativa* como el “proceso de tránsito del niño y la niña desde una situación a otra, que involucra aspectos de su desarrollo cognitivo, afectivo y social” (En *Transiciones en Fundación Integra. Orientaciones y estrategias de apoyo*, 2010c, pág. 5).

FASES EN LA ORGANIZACIÓN ANUAL DEL TIEMPO



5.2.2 Organización del tiempo a corto plazo:

Al hablar de organización del tiempo a corto plazo nos referimos a la organización que el equipo educativo debe hacer del trabajo pedagógico **diario** que realizará con los niños y niñas. La organización diaria del tiempo implica definir los distintos **períodos** que se ofrecerán a los niños y niñas durante la jornada, con sus respectivas intencionalidades pedagógicas; así como también la **secuencia** en que ellos se realizarán en el día y la **frecuencia** que tendrán en la quincena.

Tipos de períodos en la jornada diaria⁵⁶:

Este Referente Curricular considera, tanto para Primer como para Segundo Ciclo, la realización de **dos tipos distintos de períodos** durante el día, con el objetivo de **resguardar la integralidad de la oferta educativa** que se plantea a los niños y niñas durante la quincena, permitiendo con esto potenciar los distintos ámbitos de aprendizaje: Formación personal y social, Comunicación, y Relación con el medio natural y cultural.

I. Períodos con intencionalidad pedagógica permanente (IPP):

Estos períodos se caracterizan por tener una **intencionalidad pedagógica estable**, es decir, que se mantiene en el tiempo y que es **más amplia e integradora que un aprendizaje esperado**.

⁵⁶ Distinción basada en texto *Orientaciones para la implementación de las propuestas pedagógicas de los niveles de transición*, Mineduc, 2009.

- a) Dentro de los períodos permanentes, hay algunos que apuntan a los **aspectos más básicos del bienestar** de los niños y niñas (acogida, alimentación, descanso, higiene, actividad) y que **deben realizarse diariamente, marcando los hitos estructurantes de la jornada**. Nos referimos a los períodos que en Integra tradicionalmente hemos llamado: *Acogida y encuentro, Alimentación, Descanso, Tugar tugar*⁵⁷, *Muda/baño, Recordando lo vivido, Despedida*.

A continuación describiremos la intencionalidad pedagógica que deben tener estos períodos *estructurantes* de la jornada. Sobre la base de estas intencionalidades, cada equipo educativo puede agregar elementos para enriquecer o profundizar el sentido del período; y también darle el nombre que desee a cada uno de ellos, para hacerlos más pertinentes y significativos para sus niños y niñas.

✓ **Acogida:**

Generar las condiciones para que tanto los niños y niñas, como los adultos significativos del hogar, se sientan acogidos al llegar al Jardín Infantil; así como también para que se favorezca el encuentro de los niños y niñas con los equipos educativos con los que compartirán durante todo el día, promoviendo interacciones afectivas positivas entre todos los actores, basadas en el diálogo y el juego, dentro de un ambiente físico dispuesto para la acción.

✓ **Alimentación**⁵⁸:

Generar las condiciones para satisfacer las necesidades de alimentación, bienestar, autonomía y socialización de niños y niñas, respetando sus ritmos de ingesta, y promoviendo el placer de convivir con otros en un clima afectivo positivo, relajado y familiar.

✓ **Descanso:**

Generar las condiciones para satisfacer la necesidad de sueño y/o reposo (actividades más tranquilas) de los niños y niñas, de acuerdo a sus necesidades individuales y a las pautas de crianza que las familias desean mantener para ellos y ellas en el jardín infantil. Todo esto en el marco de un clima afectivo positivo, relajado y familiar que otorgue el bienestar, tranquilidad y seguridad que requieren los niños y niñas.

⁵⁷ En el caso del período *Tugar tugar*, mantenemos la indicación de realizarlo mínimo 2 veces por día, tanto para Primer como para Segundo Ciclo, dada su importancia en la promoción de estilos de vida saludable en los niños y niñas.

⁵⁸ Incluye los momentos de desayuno, almuerzo, onces, y colación.

- ✓ **Tugar tugar:**

Generar las condiciones para proporcionar a los niños y niñas experiencias lúdicas en espacios o ambientes distintos a su sala, previamente dispuestos de manera desafiante y atractiva, favoreciendo estilos de vida saludable y, progresivamente, a medida que el niño crece y tiene mayor independencia, la realización de actividad física asociada al juego. De esta manera, se propicia en el niño y niña el conocimiento de su entorno, y su capacidad de convivencia y autonomía, siendo todos los elementos mencionados, fundamentales para la promoción de su salud y bienestar.

- ✓ **Muda (exclusivo de nivel sala cuna)/Baño (otros niveles):**

Generar las condiciones para resguardar que las necesidades básicas de higiene, bienestar y atención personal de los niños y niñas sean satisfechas cada vez que lo requieran, potenciando niveles crecientes de autonomía, y promoviendo interacciones afectivas positivas basadas en la cercanía, contacto físico y diálogo afectivo.

- ✓ **Recordando lo vivido:**

Generar las condiciones para que los niños y niñas puedan mirar lo vivido y aprendido durante el día, y recordar lo que han sido y significado las distintas experiencias, recapitulando lo que les gustó y lo que no, lo que sintieron, y cómo aprendieron. En este momento el adulto podrá además, cuando sea pertinente, anticipar algunos elementos de lo que se realizará al día siguiente.

- ✓ **Despedida:**

Generar las condiciones para facilitar la transición de cada niño o niña desde el jardín infantil al hogar o a la Extensión Horaria, en un ambiente cálido, lúdico y familiar; promoviendo un momento de despedida entre los niños, y de los niños con los adultos, junto con el reencuentro con sus adultos significativos del hogar.

b) Por otra parte y para contribuir a la integralidad de la oferta pedagógica que se plantee a los niños y niñas, será importante que durante la quincena los jardines infantiles desarrollen **otros períodos de intencionalidad pedagógica permanente**, que

busquen **enriquecer y complementar la propuesta educativa**, planteándolos en la **frecuencia que estimen conveniente**⁵⁹.

II. Períodos con intencionalidad pedagógica variable (IPV):

Estos períodos tienen una intencionalidad pedagógica focalizada en un **aprendizaje esperado específico**, seleccionado a partir de antecedentes evaluativos y de contexto de los niños y niñas. Y esta intencionalidad **irá variando** a medida que se vayan trabajando nuevos aprendizajes, por esto se trata de períodos variables.

Este Referente Curricular considera, tanto para Primer como para Segundo Ciclo, la realización de **al menos dos períodos variables durante el día**, es decir, dos períodos en los que se trabaja un aprendizaje esperado específico.

El tiempo que se trabaje el aprendizaje esperado será decisión del equipo, según las características de desarrollo y aprendizaje del grupo de niños y niñas. La decisión en relación a esto debe estar evaluando permanentemente, para ajustar el tiempo de potenciación del aprendizaje a lo que se va observando en los niños y niñas en la práctica. Además, en las reuniones de Planificación debe también hacerse esta evaluación regularmente.

Los dos tipos de períodos variables a implementar son:

Período variable 1: se trabaja un aprendizaje esperado perteneciente a los **núcleos priorizados**. Institucionalmente se ha establecido que los núcleos priorizados sean tres: dos nacionales (Lenguaje Verbal y Relaciones Lógico-matemáticas) y uno a elección del Jardín Infantil (seleccionado considerando los resultados IEA y el diagnóstico general que el equipo educativo haya realizado).

Periodo variable 2: se trabaja un aprendizaje esperado de los 5 **núcleos no priorizados restantes**. Esto es: autonomía; identidad; convivencia; lenguajes artísticos; seres vivos y su entorno; grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.

⁵⁹ Un buen ejemplo de éstos son los antiguos *Períodos Complementarios* de Primer Ciclo (*Magipalabras, Descubriendo el Mundo, Recrearte, Yo y mi cuerpo*) y sus equivalentes, de Segundo Ciclo (*Hora del cuento, Zonas y talleres, Cuerpo y movimiento*).

IMPORTANTE: La organización del tiempo presentada -con los períodos permanentes y variables- implica estructurar la jornada de manera tal de resguardar que en la quincena se entregue una oferta pedagógica integral, que potencie los distintos ámbitos de aprendizaje, pero que también tenga mayor frecuencia de períodos con aprendizajes esperados priorizados que no priorizados.

Resumiendo, la organización diaria del tiempo incluiría los siguientes tipos de períodos:

I. Períodos permanentes	<p>a) Estructuran la jornada y deben realizarse diariamente:</p> <p><i>Acogida, Alimentación, Descanso, Tugar tugar, Muda/baño, Recordando lo vivido, Despedida.</i></p>
	<p>b) Complementan la oferta pedagógica y se realizan según criterio del Jardín Infantil.</p> <p>Ejemplo: período que potencia el contacto con el mundo escrito (<i>Cuentacuentos</i>); o con el mundo de la ciencia (<i>Los exploradores</i>).</p>
II. Períodos variables	<p>1. Trabaja un aprendizaje de un núcleo priorizado y se realiza diariamente.</p> <p>Ejemplo: aprendizaje de Relaciones Lógico-matemáticas y cuantificación</p>
	<p>2. Trabaja un aprendizaje de un núcleo no priorizado y se realiza diariamente.</p> <p>Ejemplo: aprendizaje de Seres vivos y su entorno</p>

Un último punto a considerar en la organización diaria del tiempo es la instancia **Potenciando Aprendizajes Específicos**, que se continúa realizando individualmente a los niños y niñas de Sala Cuna Menor y Mayor, que presentan rezago en la prueba EEDP⁶⁰.

Experiencias de aprendizaje en la jornada diaria

En Primer y Segundo Ciclo deben desarrollarse durante toda la jornada diaria (tanto en períodos permanentes⁶¹ como variables) experiencias de aprendizaje⁶².

Llamaremos EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE a toda vivencia compartida que promueva el protagonismo de los niños y niñas, privilegiando metodologías activas, basadas idealmente en el juego y que tienen como objetivo que los niños y niñas aprendan; es decir, que adquieran conocimientos, competencias y habilidades que puedan aplicar en nuevas situaciones. Todo esto, en un escenario caracterizado por interacciones afectivas positivas y cognitivas desafiantes, promovidas por la mediación de una educadora o agente educativa, en el marco de un ambiente educativo enriquecido.

Es conveniente que estas experiencias -ya sea que pretendan potenciar un aprendizaje esperado específico (períodos variables) o una intencionalidad más amplia (períodos permanentes), tengan cierta **estructura** que oriente al equipo educativo a concretar su rol mediador y potenciar el protagonismo de los niños y niñas, en un clima de aula positivo. En este sentido, es importante que se consideren los siguientes hitos:

- **Preparación de la experiencia:** centrada en todos los aspectos requeridos para su puesta en marcha, considerando la participación activa de los niños y niñas (y eventualmente de sus familias y comunidad circundante).
- **Inicio:** centrado en una presentación breve y sencilla de la experiencia que vivirán los niños y niñas (lo que harán durante el período), rescatando, desde ellos lo conocimientos previos que tienen de la experiencia que vivirán, recordando junto a ellos, las normas básicas de convivencia, cada vez que sea necesario.
- **Desarrollo:** centrado en la puesta en marcha de la experiencia de aprendizaje, basada en metodologías activas que privilegien el juego.

⁶⁰ Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor

⁶¹ Exceptuando el período de descanso.

⁶² Entendidas en un sentido más amplio que el que le hemos dado tradicionalmente en nuestra institución, en que se asociaba ineludiblemente a un aprendizaje esperado específico y a la lógica de los módulos de experiencias de aprendizaje de Segundo Ciclo.

- **Cierre:** centrado en el rescate, desde los niños y niñas, de lo significativo de la experiencia vivida, acogiendo sus estados de ánimo y comentarios, y enriqueciéndolos cuando sea pertinente.

Es necesario también que en los distintos períodos del día, en la medida que la situación lo permita, se promuevan los **tres criterios universales de la mediación**⁶³: Intencionalidad y Reciprocidad, Significado y Trascendencia, dada su importancia para favorecer la modificabilidad cognitiva y capacidad de aprendizaje en los niños y niñas.

Considerando todo lo señalado anteriormente en relación a las experiencias de aprendizaje, es importante relevar los principales puntos que deben tener presente las educadoras y agentes educativas al respecto:

- **Tener claridad absoluta de lo que desea intencionar, con la certeza que se ha convocado a los niños y niñas a vivir la experiencia de la manera más adecuada a sus intereses, características y necesidades y estilos de aprendizaje.** Se trata de concretar el criterio de mediación de **intencionalidad y reciprocidad**, como si se dijera: “Te invito a vivir esta experiencia... teniendo la certeza que he logrado centrar tu atención en lo que estamos ahora”. Si durante la experiencia de aprendizaje se pierde la reciprocidad de los niños y niñas, es necesario buscar las maneras de volver a captar su interés, pero sin desatender otras preferencias que se estén manifestando ni situaciones emergentes que se generen, que pueden tener un alto potencial educativo. En este sentido, es importante tener presente en todo momento la heterogeneidad existente en el aula y la necesidad de avanzar en estrategias cada vez más diversificadas y experiencias menos homogeneizantes.
- **Rescatar las experiencias previas y saberes que tienen los niños y niñas frente a la situación que van a vivir.** Sólo de esta manera es posible desafiar a los niños y niñas a realizar las relaciones necesarias entre lo que conocen o han vivido, y lo que realizarán en la experiencia. Idealmente el equipo educativo debiera tener ya identificadas las experiencias y saberes previos que tienen sus niños y niñas en relación a la intencionalidad que se trabajará en la experiencia -sea ésta un aprendizaje esperado específico o un núcleo mayor-, de manera de tener una visión general de cómo se encuentran los niños y niñas para iniciar el período. Por ejemplo, para el período Recordando lo vivido, se tendrá que hacer un recorrido con los niños y niñas sobre lo que hicieron durante el día, para recuperar sus

⁶³ Para conocer este tema en profundidad, ver el Capítulo 5, punto 5.1.1 *Ambientes educativos enriquecidos y confortables*, de este documento.

vivencias y aprendizajes, y hacer, luego, metacognición de ellos, ayudándolos a tomar conciencia de cómo aprendieron y qué dificultades tuvieron.

- **Relevar, de un modo sencillo y cuando sea pertinente, lo importante y entretenido que será aprender aquello que harán en esa experiencia.** Es decir, se requiere potenciar el criterio de mediación del **significado**, para que cobre sentido lo que se vive en la experiencia. Por ejemplo, en el período Tugar tugar, la educadora o agente educativa puede consultar a los niños y niñas por qué será necesario hacer ejercicio físico (“¿será importante hacerlo?”). La idea es llegar a señalar, entre otras cosas, su importancia para tener una vida sana, con más energía, lo que se asocia a estilos de vida saludables.
- **Tener la capacidad de respetar el tiempo que requieren los niños y niñas para vivir la experiencia de aprendizaje.** Es decir, respetar la singularidad de cada niño y niña para que pueda lograr de manera autónoma lo que se está intencionando. La educadora o agente educativa debe relevar la observación como herramienta fundamental para saber cuándo es necesario intervenir para mediar, con una palabra o gesto, siendo respetuosa del proceso que vive cada niño y niña. Por ejemplo, en el caso de los momentos de alimentación, dejar que los niños y niñas más pequeños se inicien en el uso de la cuchara, observando cómo lo hacen y dándoles el tiempo para vivir y experimentar este aprendizaje; interviniendo sólo si es prudente; animándolos a continuar con el desafío, mostrándoles concretamente cómo tomar la cuchara; y apoyándolos y reforzándolos positivamente si esto les produce frustración.
- **Relevar, de un modo sencillo y cuando sea pertinente, para qué sirve lo que están aprendiendo en esta experiencia.** Es decir, se requiere potenciar el criterio de **trascendencia**, de modo de promover que los niños y niñas desde sus propias capacidades y con el apoyo de la educadora o agente educativa puedan iniciarse a establecer relaciones entre diversas situaciones vividas y lo que se acaban de hacer, pudiendo extraer ciertos aprendizajes que podrían ser útiles para el futuro. Por ejemplo, a partir de un juego de encaje que realiza un niño en Sala Cuna, la educadora le cuenta que esto que hace le servirá para poder encajar su cepillo de dientes en el porta cepillo, pudiendo luego mostrarle cómo hacerlo.

Criterios para organizar los períodos de la jornada diaria⁶⁴

- **Contemplar que todo momento de la jornada diaria debe tener una intencionalidad pedagógica definida.** Para resguardar esto es fundamental mantener una observación atenta y permanente de la dinámica que se da en el Jardín Infantil para hacer los ajustes necesarios; y contar en todo momento con un ambiente educativo enriquecido que presente una oferta atractiva a los niños y niñas, y les dé posibilidad de acción autónoma.

- **Considerar la organización de la jornada diaria que se establezca, como un referente en revisión constante, que puede modificarse en función de dar respuestas más pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, en un contexto de bienestar.**

Es importante recalcar que cualquier cambio que se aplique a la jornada diaria debe tener un período de *rodaje* para que niños, niñas y adultos puedan volver a tomarle 'el pulso' al tiempo educativo que comparten.

- **Estructurar la jornada de manera tal de resguardar que en la quincena se entregue una oferta pedagógica integral,** que potencie los distintos ámbitos de aprendizaje, considerando tanto los períodos permanentes como los variables.

- **Organizar la jornada teniendo presente en todo momento:**

- ✓ **las características, necesidades e intereses particulares y grupales de los niños y niñas.** Ejemplo: nivel de concentración del grupo, clima emocional de aula, cambio en conformación del grupo, etc.
- ✓ **las pautas de crianza de las familias.** Ejemplo: la familia comparte con el equipo educativo las canciones de cuna que le cantan a su hijo en el hogar, para que las repliquen luego en el Jardín Infantil, al momento de la siesta.
- ✓ **el contexto natural y cultural en que están insertas.** Ejemplo: estación del año en que se está; costumbres de la cultura local tal como aquella práctica mapuche de contarse diariamente los sueños, la que podría incorporarse como un período inicial en el encuentro de los niños y niñas en el jardín infantil.
- ✓ **las condiciones concretas del jardín infantil.** Ejemplo: cambios en los coeficientes adulto-niño, turnos de almuerzo del equipo educativo, disponibilidad de patios y otras dependencias.

⁶⁴ Criterios basados en las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, 2001, Mineduc.

- **Estructurar la jornada resguardando el equilibrio de la oferta educativa diaria en cuanto a:**

- ✓ formas de agrupación de los niños y niñas (grupo ampliado, subgrupo, diadas, trabajo personal)
- ✓ tipo de espacios físicos utilizados (dentro de la sala, fuera de la sala, fuera del establecimiento)
- ✓ tipo de participación de los niños y niñas en la experiencia educativa (ejemplo: experiencias iniciadas por los niños y niñas; o iniciadas y dirigidas por los adultos, etc.)
- ✓ grado de energía que la experiencia educativa demanda de los niños y niñas (actividad dinámica, tranquila)

-**Respecto a los Períodos Permanentes estructurantes, definir su duración y su ubicación dentro de la jornada diaria.** Este ordenamiento implica establecer horarios colectivos, pero respetando siempre el bienestar individual de cada niño y niña.

- **En relación a los períodos permanentes que complementan la oferta educativa, definir cuáles se realizarán, en qué ubicación, con qué duración y con qué frecuencia en la quincena.**

- **Respecto a los períodos variables, definir su ubicación, duración, y frecuencia en la quincena, resguardando que los referidos a núcleos prioritarios tengan una mayor frecuencia que los referidos a núcleos no prioritarios.**

- **Es deseable que se pueda incorporar en la quincena un período creado por los niños y niñas, sus familias u otro actor relevante de la comunidad educativa.** De esta manera se estaría “levantando la voz” de los niños y niñas, y haciendo que su protagonismo se concrete en algún período que refleje sus intereses y los identifique más plenamente. Ejemplos de este tipo de períodos podrían ser: *La hora de los chistes, Nuestras ideas, Nuestros sueños, Juegos familiares, Como en nuestra radio del barrio*, entre otros.

*Resumiendo lo señalado en este punto, podemos decir que en Fundación Integra se plantea una **ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO** tanto a **largo** como a **corto** plazo. La primera implica considerar las fases de **adaptación, implementación y finalización** del año lectivo; y la segunda, refiere a la organización diaria del tiempo, distinguiendo **períodos permanentes y variables**, los cuales deben distribuirse en la quincena de manera tal de resguardar la **integralidad** de la oferta educativa presentada a los niños y niñas.*

5.3 Planificación educativa⁶⁵

En Fundación Integra concebimos la planificación educativa como un proceso sistemático que permite anticipar, organizar y preparar el trabajo pedagógico, considerando en este ejercicio los factores curriculares involucrados en las experiencias de aprendizaje (ambiente educativo -humano y físico-, organización del tiempo, evaluación, y participación de la familia), de modo que todo lo que se realice con los niños y niñas durante la jornada tenga una intencionalidad pedagógica clara.

En este sentido, la planificación es la que articula los elementos teóricos que sustentan este referente curricular con las características particulares de cada comunidad educativa, relevando las características y necesidades de cada grupo de niños y niñas, para favorecer sus aprendizajes⁶⁶. Es así como la planificación debe ser flexible, contextualizada e inclusiva de todos los niños y niñas, independiente de sus niveles de logro, competencias y/o habilidades.

En la planificación se consideran aprendizajes para desafiar a los niños y niñas, pero también diversidad de estrategias y recursos de apoyo para utilizar, en función de las características individuales y compartidas de los niños y niñas, de manera que todos tengan la oportunidad de participar en la instancia educativa y aprender.

En Fundación Integra, la planificación la realiza el equipo educativo basándose en la **reflexión crítica** y el **trabajo colaborativo**, en un proceso liderado por la Directora y educadoras responsables de los niveles, quienes, junto a las agentes educativas, y considerando las voces de los niños y niñas, sus familias y agentes de la comunidad, desarrollan una reflexión participativa sobre los sentidos de la práctica pedagógica desarrollada, para luego **tomar decisiones** orientadas a mejorar el aprendizaje y bienestar de los niños y niñas.

La reunión de planificación se ha formalizado como el espacio institucional que permite concretar lo señalado, por lo mismo se sugiere considerar los *Estándares de Calidad para la Instancia de Planificación Educativa* (Fundación Integra, 2011)⁶⁷, puesto que constituyen una herramienta referencial clara y relevante, que sirve para orientar, asesorar, evaluar y planificar el mejoramiento de esta instancia.

⁶⁵ Este capítulo se basa en: Fundación Integra, 2012, 2010^a, 2010b, 2005, 2003^a, 2003b; Mineduc, 2001; y Peralta, 2002.

⁶⁶ Como Fundación nos adscribimos a los componentes estructurales de las BCEP y a las definiciones que allí se explicitan en torno a lo que se espera aprendan los niños y niñas en este ciclo parvulario.

⁶⁷ Si bien estos estándares refieren, en lo específico, al Proyecto Curricular 2010; en lo general apuntan a elementos básicos a considerar en el proceso de planificación educativa en Fundación Integra; por lo tanto, siguen siendo un referente clave en este tema.

La reflexión educativa implica considerar diversos elementos, siendo esenciales los siguientes:

- El **diagnóstico** realizado al inicio del año, durante el período de adaptación y organización, sobre las características particulares de los niños y niñas, sus familias, el equipo educativo, y la comunidad donde está inserto el Jardín Infantil. Dentro de estas características, es particularmente importante conocer los intereses, edades, estilos de aprendizaje, costumbres, saberes previos y resultados evaluativos de los niños y niñas. Para lograr tener una visión de las características de los distintos actores de esta comunidad educativa, será indispensable contar con las evidencias recopiladas previamente sobre ellos (detalladas en el punto anterior 5.2 *Organización del tiempo*).
- **La escucha permanente de la voz de la comunidad educativa** (niños y niñas, sus familias y agentes de la comunidad), respecto a lo que necesitan o desean aprender los niños y niñas y cómo desean hacerlo.
- **Los principios pedagógicos de la Educación Parvularia:** bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego.
- **La intencionalidad pedagógica** que se ha definido para cada período de la jornada.
- **Los criterios de mediación universales:** Intencionalidad y reciprocidad; Significado; y Trascendencia.
- **La selección y graduación de aprendizajes** de manera pertinente a lo que necesitan aprender los niños y niñas, pudiendo, por ejemplo, ser simplificados, complejizados, expresados más concretamente, secuenciados en un orden determinado, etc.
- **Las características particulares del equipo educativo**, tanto en relación a sus competencias técnicas como emocionales.
- **La diversidad en la oferta educativa presentada a los niños y niñas.** Como ya se señaló en el punto 5.2 *Organización del tiempo*, esta diversidad debe darse en cuanto a:

- ✓ **formas de agrupación:** según distintos criterios (por edad, por intereses, por adulto de referencia, por nivel de logro) o modalidades (dupla, tríos, grupo completo)
- ✓ **tipos de ambientes físicos: internos** (dentro del Jardín Infantil) y **externos** (fuera del Jardín Infantil), de modo de ampliar progresivamente su entorno relacional y físico.
- ✓ **posibilidad de elegir:** entre diferentes alternativas de experiencias, materiales, ambientes físicos (dentro y fuera del jardín infantil) y disposición física personal en éstos (sentados en el suelo, en sillas, de pie, etc.), favoreciendo de esta forma la autonomía, protagonismo e identidad de los niños y niñas.

La planificación debe estar al servicio de quienes la utilizarán, conjugando de la mejor manera posible todos los factores que inciden en el trabajo pedagógico.

Criterios generales de la Planificación en Fundación Integra para Primer y Segundo Ciclo:

- **La integralidad de la oferta educativa se evidencia en la quincena.**

La organización diaria de los distintos períodos –permanentes y variables- debe ser de modo tal que asegure la integralidad de la oferta educativa durante la quincena.

En el logro de esta integralidad, sin embargo, tienen un rol especialmente clave los períodos con intencionalidad pedagógica variable, asociados a aprendizajes esperados, puesto que ellos permiten responder con mayor precisión a lo que requieren aprender los niños y niñas de cada grupo, y debieran poder potenciar los ocho núcleos de aprendizaje, en el lapso de dos semanas.

Es importante recordar que el tiempo que se trabaja cada aprendizaje esperado es decisión del equipo educativo, según las características y necesidades de aprendizaje del grupo de niños y niñas. Debe existir una revisión permanente para ajustar el tiempo de potenciación del aprendizaje a lo que se va observando en los niños y niñas en la práctica diaria.

- **El equilibrio de la oferta educativa se concreta en el día.**

En la jornada diaria debe darse un equilibrio en cuanto a las intencionalidades de los períodos que se implementen (permanentes y variables), procurando siempre la complementariedad de la oferta educativa.

Este equilibrio también debe manifestarse en la diversidad en el tipo de actividades, espacios ocupados, conformaciones grupales, etc., que se planteen a los niños y niñas durante el día. Esto significa que la organización del día debe brindar a los niños y niñas la posibilidad de experiencias de aprendizaje que tengan distintas alternativas en cuanto a, por ejemplo: formas de agrupación de niños y niñas (grupo ampliado, subgrupo, diadas, trabajo personal); utilización de ambientes físicos variados (dentro de la sala, fuera de la sala, fuera del establecimiento); grados de participación de los niños y niñas (libres o iniciada por los niños y niñas; iniciada y/o semidirigida por los adultos); grado de energía que la experiencia educativa demanda de los niños y niñas (actividad dinámica, tranquila), entre otras consideraciones.

Tipos de planificación educativa

En Fundación Integra concebimos dos tipos de planificación educativa:

- a largo plazo
- a corto plazo

La planificación a largo plazo se realiza considerando reflexionar en torno al diagnóstico inicial realizado y los resultados evaluativos; por tanto, en el año se realizan dos planificaciones de este tipo:

- la primera, cuenta con el diagnóstico y los resultados evaluativos del IEA inicial, y con ello se proyecta el trabajo del primer semestre.
- la segunda, se asocia con el diagnóstico y las evidencias recabadas durante el primer semestre, más los resultados evaluativos del IEA intermedio, y con todo ello se proyecta el trabajo del segundo semestre.

Esta planificación permite visibilizar los núcleos de aprendizaje a potenciar; y hacer una selección tentativa de los aprendizajes esperados a trabajar en los períodos variables.

La planificación a corto plazo se refiere a la planificación del día, que considera reflexionar en torno a los mismos antecedentes utilizados en la planificación a largo plazo –diagnóstico y resultados evaluativos-,adicionando las orientaciones básicas en las que se basa la reflexión de toda planificación, que se desarrollan en este documento.

En este sentido, la planificación de los **períodos permanentes** (tanto los que dan la estructura básica a la jornada diaria, como los que complementan la oferta educativa), debe considerar:

- Anticipar el conjunto de actitudes que el adulto pone en juego a la hora de desarrollar las experiencias de aprendizaje, para establecer una relación de calidad con cada uno de los niños y niñas.
- Reflexionar críticamente acerca de cómo se están viviendo estos períodos, de modo de ajustar y mejorar, como equipo educativo, este conjunto de actitudes y así avanzar a una respuesta sensible hacia los niños y niñas. De esta reflexión, la educadora o agente educativa puede dejar registro en el formato de planificación utilizado, pero –por sobre todo- en su bitácora personal sugerida para ambos ciclos⁶⁸.
- Anticipar y organizar los diferentes factores que entran en juego a la hora de generar experiencias de aprendizaje: ambiente afectivo y físico, estrategias de mediación, metodologías y participación de la familia.

Así también, la planificación de los **períodos variables**, cuya intencionalidad pedagógica cambia según los aprendizajes esperados que se aborden, debe considerar; por un lado, **anticipar el conjunto de actitudes** que el adulto pone en juego en cada experiencia de aprendizaje, tal como se hace para los períodos permanentes; y, por otra, anticipar y organizar los diferentes factores que entran en juego a la hora de generar experiencias de aprendizaje: ambiente afectivo y físico, estrategias de mediación, metodologías, participación de la familia, en función de cada aprendizaje esperado a potenciar.

La Fundación ha desarrollado y promovido el uso de una serie de instrumentos para registrar por escrito las principales reflexiones sobre la práctica pedagógica, así como las planificaciones realizadas por los equipos educativos:

⁶⁸ Se registran en la bitácora personal las actitudes que debiera desarrollar cada educadora o agente educativa, para responder en forma sensible a las necesidades y características de sus niños y niñas y para mejorar el vínculo afectivo con ellos.

- A nivel de la planificación a largo plazo, se sugiere utilizar el formato que más acomode al equipo educativo, para organizar los períodos señalados.
- A nivel de la planificación diaria, existen formatos de planificación semanal y quincenal, bitácora u otros, tanto para Primer como para Segundo Ciclo que pueden ser adaptados o cambiados por otros, según criterio regional o del Jardín Infantil.

Particularmente importante es el espacio *Reflexión sobre mi experiencia*, que se puede incorporar a los formatos de planificación diaria, pues en éste las agentes educativas y educadoras pueden registrar su análisis en tono a los aprendizajes intencionados en la jornada; ¿Qué aprendieron los niños y niñas? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Qué hizo cada una de ellas para el logro de aprendizajes de los niños y niñas? ¿Qué factores del currículo, creen potenciaron mayormente el aprendizaje de los niño y niñas? Y reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en relación a la práctica desarrollada, en la semana o quincena, y dejar esto como insumo para la próxima planificación.

*Resumiendo lo señalado en este punto, podemos decir que la **PLANIFICACIÓN EDUCATIVA** es un proceso que permite **anticipar** el trabajo pedagógico con los niños y niñas, sustentándose en la **reflexión crítica** y el **trabajo colaborativo** que realiza el equipo educativo, liderado por la educadora.*

*Se reconoce una planificación a **largo plazo** –anual- y una a **corto plazo** –diaria-, orientadas a organizar una oferta pedagógica **integral y equilibrada** para los niños y niñas.*

5.4 Evaluación Educativa⁶⁹

“La evaluación debería ser considerada como un PROCESO y no como un suceso y constituirse en un MEDIO y nunca en un fin” (Ahumada, P., 2001, pág. 3).

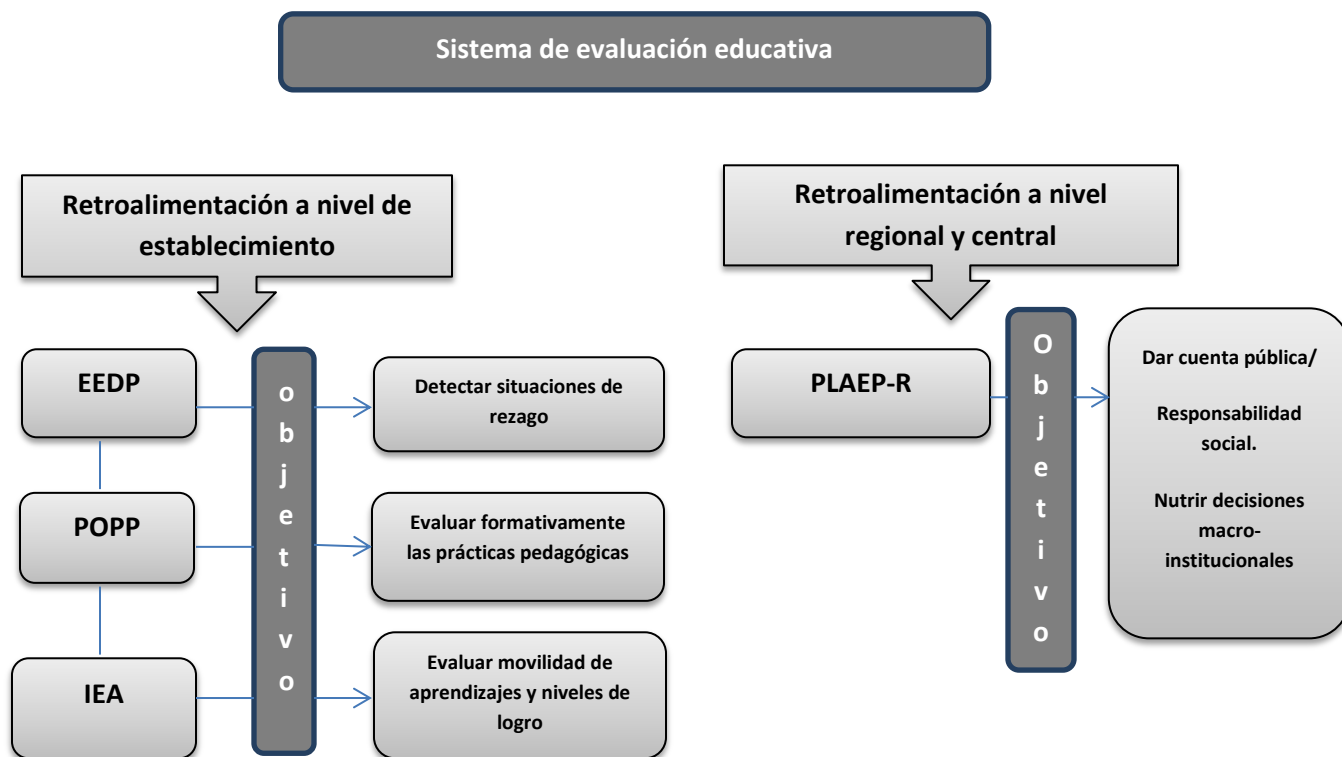
Fundación Integra, en su permanente gestión por mejorar la calidad de los procesos educativos, se caracteriza por desplegar importantes esfuerzos en la creación y actualización de un sistema de evaluación educativa que permita, a través de un proceso metódico, “identificar, recoger, o tratar datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (García Ramos, 1989; en Lavilla, L., pág.304).

En este ámbito surge un gran propósito institucional que es avanzar continuamente hacia una evaluación que sea fuente de aprendizaje y que permita ampliar el conocimiento y la comprensión de los procesos y dimensiones que participan en la educación de niños y niñas. Desde esta visión, la institución cuenta con un **sistema de evaluación educativa en dos niveles:**

1. Aquella que retroalimenta a nivel de establecimiento la planificación educativa y el desarrollo de la práctica pedagógica. Actualmente, dentro de este tipo de evaluación se encuentran:
 - ❖ La **Escala de Evaluación de Desarrollo Psicomotor (EEDP)**, utilizada por Fundación Integra desde 1995 y focalizada en los niños y niñas menores de dos años, pertenecientes al programa Chile Solidario, así como también en otros niños y niñas de esa edad que presenten, a juicio del equipo técnico del jardín infantil, un rezago en una o más áreas del desarrollo. Esta escala permite conocer el nivel de desarrollo psicomotor de los niños y niñas y, a partir de estos resultados, brindar apoyos específicos e individuales en distintos momentos de la jornada diaria.

⁶⁹Este punto 5.4 *Evaluación Educativa* se basa en: Ahumada, 2001; Arancibia, Herrera y Strasser, 1999; Bransford, Brown y Cocking, 2003; Condemarín y Medina, 2000; Fundación Integra, 2013; García Ramos, 1989; Lavilla, 2011; Mineduc, 2002; Sanmartí, 2010; Shepard, Kagan y Wurtz, 1998.

- ❖ La **Pauta de Observación de las Prácticas Pedagógicas (POPP)**, instrumento que tiene como objetivo evaluar formativamente las prácticas pedagógicas de del equipo educativo, promoviendo la reflexión colectiva acerca del mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas en las salas cuna y en los jardines infantiles. El instrumento operacionaliza de manera clara y concreta lo que se espera de las prácticas pedagógicas. Actualmente se encuentra disponible para las decisiones en su uso, desde las orientaciones de los distintos Departamentos Educativos Regionales.
 - ❖ El **Instrumento de evaluación de aprendizajes IEA “Evaluar para aprender”**, que tiene como objetivo evaluar los niveles de logro y movilidad de los aprendizajes en los niños y niñas durante su participación en el programa pedagógico institucional; orientar la planificación y la práctica pedagógica, con el fin de ofrecer a los niños y niñas experiencias de aprendizaje desafiantes y pertinentes; y retroalimentar a las familias sobre los avances de sus hijos e hijas.
2. Aquella que retroalimenta a nivel regional y central las decisiones de la Fundación Integra y nos permite como institución dar cuenta pública; es decir, responder al compromiso que hemos asumido por el aprendizaje de los niños y niñas ante la sociedad, que apuesta por brindar educación de calidad en sectores en situación de vulnerabilidad, por medio del servicio educativo que otorga. Dentro de este tipo de evaluación, en Fundación Integra tenemos el instrumento denominado **Perfil de logro de aprendizajes en la educación parvularia PLAEP-R**, el cual se aplica a una muestra de niños y niñas para medir los aprendizajes que alcanzan y, al ser estandarizado, permite comparar estos rendimientos, reconocer el camino recorrido e identificar aciertos y desaciertos en nuestras prácticas educativas institucionales.



La evaluación en primera infancia

La evaluación en primera infancia no es tan simple ya que se trata de un período muy dinámico, en el que ocurren muchas transformaciones y el desarrollo presenta importantes variaciones en los ritmos de suceso de cada hito, lo que además está fuertemente influenciado por el medio en que se desenvuelve el niño y niña.

Un aspecto a considerar en la evaluación de la primera infancia dice relación con la necesidad de reconocer que no todos los niños y niñas **manifiestan su aprendizaje** de la misma forma, por lo que debieran ser aceptadas como evidencias las distintas expresiones que éste pudiera tener. Si bien sabemos que existen ciertos patrones esperados de desarrollo, la evidencia día a día nos confirma que estos patrones son especialmente flexibles en los niños y niñas menores de seis años. Profundizando en esta idea, relevamos lo planteado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: "En la actualidad se concibe el organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es ya un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente" (Mineduc, 2001, pág. 15).

Otro aspecto a relevar, no exclusivo de la evaluación en primera infancia, dice relación con el **reconocimiento y valoración de la diversidad** y de las diferentes capacidades que

poseen los niños y niñas que asisten diariamente a las aulas de Integra. Es así que es parte de los fundamentos curriculares, el enfoque inclusivo; en este sentido, debemos impulsar dentro del sistema de evaluación, una evaluación que respete y valore las diferencias individuales; y que permita la utilización de variadas estrategias y modelos, en base a la colaboración y apoyo del equipo educativo, los especialistas, las familias, y los mismos niños y niñas; es una oportunidad que tenemos como institución para acortar las brechas de desigualdad.

Es importante señalar también que la evaluación en primera infancia debe estar en concordancia con el **paradigma constructivista**, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de significados sobre conocimientos previos que los niños y niñas poseen; por tanto, identificamos que el proceso de aprendizaje se expresa en avances sucesivos que son posibles de asociar a niveles en el logro de aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Vygotski, existirían habilidades que el niño o niña pueden desarrollar de manera autónoma y otras más complejas que podría realizar con la ayuda de otro más capaz, logrando progresivamente dominar estas conductas, con prescindencia de la ayuda de otros.

En este contexto, es necesario concebir la evaluación en primera infancia como un proceso permanente y sistemático, inserto y articulado con la enseñanza y aprendizaje. Para ello se hace necesario desarrollar herramientas objetivas, **basadas en la observación y/o en técnicas no ortodoxas**(o no tradicionales), que permitan ser utilizadas en el quehacer cotidiano de un establecimiento y que signifiquen un apoyo a la evaluación continua que deben realizar las educadoras y agentes educativas que trabajan con niños y niñas de Educación Parvularia.

Aquí, nos permitimos relevar la observación como un procedimiento de excelencia para esta etapa de la vida, que posibilita captar y describir durante todo el proceso, las diferentes manifestaciones y/o expresiones que los niños y niñas realizan de sus aprendizajes y que en sí mismas son información y evidencia objetiva de este proceso.

Considerando los planteamientos señalados, se hace necesario concebir en la evaluación, elementos de la 'evaluación auténtica' (Condemarín y Medina, 2000), la que estima la evaluación como parte co-sustancial del proceso de aprendizaje y no como una situación en un punto determinado del desarrollo y aprendizaje.

Es decir, la evaluación en los primeros años de vida debe cumplir la función de ampliar el conocimiento y la comprensión de los complejos procesos asociados a la educación de los niños y niñas; y orientar la puesta en marcha del currículo considerando los estándares de aprendizaje definidos por el Referente Curricular (BCEP), avanzando así hacia una

evaluación que sea fuente de aprendizaje y promotora de procesos de calidad en la enseñanza y aprendizaje.

La evaluación formativa

“La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos cuando se evalúan ellos mismos, y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las que están comprometidos” (Black y Williams, 1998, en Sanmartí, 2010, pág. 31).

La evaluación formativa es considerada parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; permite valorar y retroalimentar dicho proceso con evidencias sistemáticas y permanentes; promueve la participación de los diferentes agentes integrantes del proceso (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) y tiene como objetivo:

- ✓ informar y orientar a los niños y niñas-y a sus familias- sobre sus avances, focalizándose fundamentalmente en sus aptitudes, intereses, capacidades y competencias.
- ✓ explorar las capacidades de dicho aprendizaje.
- ✓ señalar los pasos para seguir desarrollando estas capacidades.
- ✓ orientar hacia procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos y flexibles.

Es así como se pretende la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, utilizando múltiples procedimientos y técnicas para evaluar; y considerando las experiencias educativas e interacciones cotidianas y significativas que se producen entre los niños y niñas y los educadores; las que son una fuente de retroalimentación permanente para el educador respecto del impacto que tienen sus prácticas educativas sobre los niños y niñas.

Los sustentos planteados anteriormente nos sitúan en una evaluación formativa con un “sentido amplio y no supeditada a su dimensión temporal” (Condemarín y Medina, 2000, pág.39); es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final.

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza al iniciar un proceso o antes de potenciar los nuevos aprendizajes, con el fin de conocer las ideas y conocimientos previos de los niños y niñas, en torno a los cuales se anclarán los nuevos saberes.

La evaluación final es aquella donde el principal objetivo es chequear si los niños y niñas han adquirido los aprendizajes esperados de acuerdo a lo planificado. Esta evaluación corresponde al juicio final del proceso de enseñanza y aprendizaje, y otorga una visión retrospectiva acerca de los logros alcanzados, transformándose en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Es relevante considerar la evaluación formativa como un proceso colaborativo y multidimensional. Es multidimensional porque no sólo se centra en el producto del aprendizaje sino también en el proceso educativo, lo que nos permite obtener variadas informaciones, por ejemplo: nivel de logro de aprendizaje de los niños y niñas; progresión de estos aprendizajes; diversidad de estilos de aprendizaje que presentan; identificación de las mejores estrategias y procedimientos para recoger la evidencia evaluativa, etc. Y es colaborativo puesto que participan evaluando otros actores de la comunidad, además de la educadora. Por ejemplo: los niños y niñas, que se autoevalúan en sus aprendizajes; y sus familias, que también aportan a la evaluación de sus hijos e hijas.

De esta manera, nos descentramos de los niños y niñas como objetos de evaluación y nos focalizamos en el qué y cómo aprenden, motivando con ello el compromiso y responsabilidad de todos en el proceso de aprendizaje, donde el educador aprende de y con sus niños y niñas.

Como Fundación Integra reconocemos este enfoque multidimensional y colaborativo, y adherimos a las definiciones precedentemente señaladas.

Por tanto, en nuestros procesos evaluativos se hace necesario potenciar la evaluación desde los diferentes actores que participan de ella:

-Autoevaluación: evaluación necesaria que todos los integrantes de la tarea educativa deben realizar sobre sí mismos. En los equipos educativos la autoevaluación debe referirse a todas las variables intervinientes, factores curriculares y procesos de mediación educativa. En los niños y niñas, la autoevaluación debe estar referida a los aprendizajes adquiridos y las estrategias utilizadas para ello; es decir, al qué y al cómo aprendió (metacognición).

-Coevaluación: evaluación que se lleva a cabo entre pares. En específico nos referimos a los integrantes que participan del proceso educativo de aula: de educadora educador; de niño a niño; de niño a niña, etc.

-Heteroevaluación: evaluación que realiza una persona sobre otra. Esta es la evaluación que realiza habitualmente el equipo educativo sobre los niños y niñas; o las familias sobre sus hijos e hijas. Institucionalmente entendemos esta evaluación como un proceso

transversal que no tan sólo se centra en evaluar los aprendizajes, sino también en evaluar para el aprendizaje, lo que significa evaluar constantemente todos aquellos procesos (curriculares, de gestión administrativa, de participación, etc.) que dan soporte a la adquisición de éstos, con el objeto de tomar decisiones oportunas que favorezcan el fin último que es el aprendizaje de los niños y niñas.

Evaluación formativa de aprendizajes: Instrumento de evaluación de aprendizajes IEA “Evaluar para aprender”

- Por último es necesario explicitar que, en el contexto institucional y tal como lo señalamos al comienzo de este punto 5.4, Fundación Integra cuenta con un sistema evaluativo de aprendizajes de niños y niñas que en sus bases ha considerado los elementos relevantes planteados respecto de la evaluación formativa. Se trata del Instrumento de evaluación de aprendizajes IEA “Evaluar para aprender”; instrumento desarrollado durante el año 2013 y que se ha concebido como una pauta de completación, que se nutre a partir de la evidencias de desempeño que los niños y niñas muestran en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento se completa en tres ocasiones durante el año lectivo. Es así como el IEA se utiliza para una:
 - **Evaluación Inicial:** se aplica al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo analizar la situación de cada niño y niña antes de iniciar el proceso; establecer los puntos de partida en que se encuentran; y adaptar este proceso a las necesidades detectadas.
 - **Evaluación Intermedia:** consiste en la valoración continua del aprendizaje durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se realiza mediante la recogida sistemática de datos; el análisis de los mismos; y la toma de decisiones oportunas, mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará esta evaluación estará marcado por los objetivos que se hayan señalado para ella.
 - **Evaluación Final:** se realiza al término del proceso de enseñanza y aprendizaje. Permite detectar lo que los niños y niñas han adquirido como aprendizaje, a partir de lo planificado; así como también lo que los niños y niñas no han acabado de interiorizar y que puede representar un obstáculo para aprendizajes posteriores, estimándose de esta manera, las diferencias entre el punto de partida y el final. La

evaluación final es útil para identificar aquellos aspectos que se deberán reforzar en los procesos de enseñanza sucesivos.



El IEA tiene como objetivo: evaluar los niveles de logro y movilidad de los aprendizajes en los niños y niñas, durante su participación en el programa pedagógico institucional; orientar la planificación y la práctica pedagógica, con el fin de ofrecer a los niños y niñas experiencias de aprendizaje desafiantes y pertinentes; y retroalimentar a las familias sobre los avances de sus hijos e hijas.

El instrumento de evaluación de aprendizajes “Evaluar para aprender” tiene como referente de elaboración el contenido y la organización del marco curricular vigente (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2002) y la información contenida en este documento señala cuáles son los aprendizajes a alcanzar por los niños y niñas, en determinados momentos entre los 0 y los 6 años de edad.

El IEA tiene una clara intencionalidad formativa y se sustenta en un modelo que pretende que la evaluación:

- Sea personalizada y variada.
- Tenga congruencia con los objetivos y aprendizajes esperados planificados como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Tenga énfasis en lo procesual y situacional.
- Se base en la búsqueda de evidencias auténticas de aprendizaje.
- Sea participativa y colaborativa.
- Acepte técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos

A partir de los propósitos anteriores, el IEA es concebido como una pauta individual por niño y niña, que se estructura en: dominios a evaluar, que corresponden a los ámbitos señalados en el currículo vigente; dimensiones, que corresponden a los núcleos de

aprendizaje del mismo documento; y sub-dimensiones, que corresponden a los ejes de aprendizaje propuestos en los Mapas de Progreso del Aprendizaje.

En este sentido, la estructura de las pautas para los distintos niveles es semejante, y lo que varía es el contenido de ellas, correspondiendo éste a las habilidades y/o aprendizajes que se espera que los niños y niñas alcancen en cada uno de los niveles de la Educación Parvularia.

Respecto al contenido de las pautas, éstas explicitan indicadores o conductas que deben ser observadas por los equipos educativos en el aula y que corresponden a una característica particular de un fenómeno de mayor complejidad, en este caso, de una habilidad o aprendizaje capaz de reflejar atributos esenciales de lo que se desea evaluar. En este sentido, se considera fundamental el proceso de análisis que el equipo educativo que complete la pauta realice sobre la habilidad y/o aprendizaje que se encuentra a la base del indicador.

Este instrumento de evaluación establece también una escala de niveles compuesta por tres categorías de logro; esto, en consonancia con la visión del aprendizaje como un proceso de construcción y no como un estado dicotómico de logrado o no logrado.

Características del instrumento⁷⁰

- El Instrumento de evaluación de aprendizajes es de registro individual; es decir, para cada niño y niña se utiliza una pauta.
- Cada pauta se aplica según el nivel educativo al que asiste el niño o niña ya que incluye el conjunto de habilidades/aprendizajes que se esperan sean logrados al finalizar el año lectivo.
- El instrumento de evaluación se completa a partir de la información con que cuenta la educadora sobre el aprendizaje de los niños y niñas; por ello, deberá basarse en otros instrumentos de recogida de información tales como: registros de observación (por ejemplo “Mi historia en la Sala cuna y Jardín Infantil”), registros anecdóticos, escalas de apreciación, listas de cotejo, etc.
- El instrumento acepta diversas manifestaciones de la adquisición de una habilidad/aprendizaje; es decir, no existe una única situación evaluativa en que el niño o niña pueda manifestar su logro.

⁷⁰ Para más información sobre este instrumento, ver Fundación Integra (2013): *Informe de Generación de Instrumento de Evaluación Formativa IEA*. Dirección de Educación. Chile.

- El instrumento explicita rúbricas donde se refleja la mirada diversificada ante el aprendizaje de los niños y niñas, reconociendo la diferencia en sus ritmos y estilos. Es así como esto se refleja en que la distribución de puntajes frente a indicadores puede variar de un niño a otro, sin embargo, situarlos en un mismo nivel de aprendizaje.
- El instrumento tiene un propósito formativo, por tanto, su uso deberá estar asociado a la retroalimentación de la práctica pedagógica.
- El instrumento entrega información del aprendizaje de los niños y niñas por dimensión o núcleo de aprendizaje, no existiendo un puntaje total por niño o niña.

*Resumiendo lo señalado en este punto, podemos decir que en Fundación Integra la **EVALUACIÓN EDUCATIVA** es considerada un proceso, que retroalimenta el quehacer educativo tanto a nivel central y regional -instrumento **PLAEP R**- como a nivel de establecimiento – **EEDP, POPP e IEA**.*

*La evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas se sustenta en la **valoración de la diversidad**, la **visión constructivista del aprendizaje**, y el apoyo en la **observación**, como fuente fundamental de información sobre qué y cómo están aprendiendo los niños y niñas.*

6. TRABAJO CON FAMILIAS Y COMUNIDAD EN INTEGRA⁷¹

El desarrollo de este capítulo viene a complementar los contenidos desarrollados en la Política de Participación de Familias y Comunidad, buscando aportar una mirada articulada del quehacer Institucional y distinguir la situación particular que viven las familias, niños y niñas que asisten a los Jardines Infantiles de Fundación Integra, como un elemento clave a considerar para comprender y proyectar el trabajo educativo con estos actores del proceso.

Congruente con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Fundación Integra concibe a las familias, en su diversidad de conformaciones, como los primeros educadores de niños y niñas. La familia es el núcleo central de socialización donde se establecen los primeros vínculos afectivos y se desarrollan las confianzas básicas; es decir, su rol es primordial e insustituible. La familia es un espacio privilegiado para el despliegue de las habilidades motoras, comunicacionales, de razonamiento y socioemocionales de niños y niñas; y, a su vez, a través de ellas las personas tienen el primer acercamiento a la vida comunitaria.

Por su parte, la comunidad “...es un actor que involucra a instituciones, organizaciones, sujetos particulares, organización de intereses informales, y otras instancias”(Fundación Integra, 2013b, pág. 26), y corresponde al contexto social y territorial donde las familias, niños y niñas habitan y se involucran directa o indirectamente con diversos actores sociales de diferente índole y grado de formalidad, es decir, existe una estrecha vinculación y grado de interdependencia entre las familias y la comunidad circundante.

“Integra reconoce que cada época histórica y cada grupo cultural acoge diversos tipos de conformaciones familiares, las familias tienen características diversas de acuerdo al contexto en el que se encuentran insertas y a las particularidades de sus integrantes, adquieren diferentes estructuras y formas de organización, y son todas ellas igualmente legítimas y valiosas” (Fundación Integra, 2011, pág. 11). Es importante considerar además que las familias son dinámicas, es decir, a lo largo de su historia sufren cambios en su composición y estructura. “Existe también un profundo sentido compartido en estas

⁷¹ Este Cap. se basa en: Busso, 2001; Fundación Integra, 2013^a, 2013b, 2011, 2010^a, 2010b; Mineduc, 2001; Minujin, Delamónica y Davidziuk, 2006; Espinoza y González, 2010; Muijs, West y Ainscow, 2010; Naciones Unidas, 2010; Pizarro, 2001; PNUD, 1997; y Tünnermann, 2000.

distintas formas de ser y hacer familia: los lazos de cuidado, protección y desarrollo que unen a sus miembros” (Fundación Integra, 2011, pág. 11).

Trabajo con familias en Fundación Integra

Fundación Integra se caracteriza por tener presencia a nivel nacional a través de diversas experiencias, modalidades y programas educativos, lo que supone el gran desafío de responder a la diversidad de familias existentes, producto de las condiciones geográficas, climatológicas, costumbres, tradiciones, particularidades de sus integrantes y sus formas de vida; éstas van configurando las culturas y subculturas propias de cada región y localidad. Es importante reconocer que si bien es cierto hay una gran diversidad en la conformación, pautas de relación y caracterización de las familias, también hay puntos de encuentro entre ellas, fundamentalmente por los lazos de amor y anhelos de un futuro mejor para sus hijos e hijas.

La actual Política de calidad educativa, de Fundación Integra, releva la importancia de lograr una estrecha alianza con las familias, reconociéndolas en su diversidad, como los primeros educadores, promoviendo su participación de manera permanente en los procesos educativos, valorando y fortaleciendo sus competencias parentales para una crianza amorosa y respetuosa de las necesidades y potencialidades de los niños y niñas⁷².

Trabajo educativo junto a las familias

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2001, pág. 13) relevan la importancia de la tarea educativa compartida entre la familia y la Educación Inicial, considerando que este complemento amplía las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas; y explicitan además la necesidad de que la tarea se desarrolle y potencie junto con otras instituciones sociales.

Fundación Integra reconoce a las familias como los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio. De esta manera, visualiza a la familia como **el más importante promotor y facilitador de los aprendizajes y desarrollo integral de los niños y niñas.**

⁷² Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.

Por esto, a través de los años Fundación Integra ha promovido el establecimiento de una **“relación de alianza con las familias**; cercana, de confianza y apoyo mutuo a favor de los niños y las niñas, donde se reconocen sus recursos, sus fortalezas y las oportunidades para superar las condiciones adversas que implica la situación de pobreza o vulnerabilidad social en que se encuentran” (Fundación Integra, 2011, pág. 12).

Con este fin es necesario tener un conocimiento acabado de cada una de las familias. Los antecedentes de caracterización recogidos en la Ficha de Inscripción; la información de salud de los niños y niñas; y los datos de la familia de la Ficha de Matrícula, se enriquecen al incorporar elementos que den cuenta del conocimiento de algunas prácticas de crianza, estilos relacionales y dinámica familiar, información que puede ser recabada en una instancia formal y que se va nutriendo en la comunicación cotidiana con la familia.

La alianza con la familia se forja con su reconocimiento y validación como una estructura social en búsqueda de oportunidades que contribuyan con su soporte y desarrollo, manteniendo una comunicación abierta, respetuosa, y centralmente empática con ella, en la que se reconozcan sus fortalezas y se comprendan sus aspectos en desarrollo, como parte de los procesos que viven todas las familias.

La alianza con las familias se establece con el propósito de que niños y niñas alcancen más y mejores aprendizajes, que en su conjunto contribuyan a su desarrollo integral en condiciones de bienestar.

¿En qué iniciativas se expresa esta relación?

La voluntad permanente de Fundación Integra para favorecer un involucramiento conjunto con las familias en el desarrollo integral de niñas y niños ha sido conducida por diferentes impulsos estratégicos, y se ha concretado en un sinnúmero de proyectos y estrategias en los diferentes niveles de la organización. Entre éstas se destacan:

- Taller Mirando mi árbol
- Libreta de comunicaciones
- Fondo de Inversión Social
- Visitas domiciliarias
- Visitas domiciliarias educativas
- Participación de las familias en experiencias educativas
- Participación de las familias en jornadas de capacitación y/o planificación educativa
- Diarios Informativos a las familias
- Bibliotecas comunitarias
- Boletín Familias
- Informe al Hogar
- Reuniones de Apoderados
- Documento Transiciones en Fundación Integra
- Mi Historia en la Sala Cuna y Jardín Infantil
- Centros de Padres y Apoderados con personalidad jurídica
- Fonoinfancia
- Ficha de inscripción y matrícula
- Campañas comunicacionales educativas

Resignificar el sentido de estas estrategias, realizando una selección diversificada de ellas para el trabajo con familias conforme a un diagnóstico enriquecido, sumado a la apropiación de los equipos en cuanto a los sentidos de la Política de calidad y a la Política de participación de familia y comunidad; a la sistematicidad del trabajo, la comunicación, reflexión y coordinación de los equipos son, sin lugar a dudas, prácticas que pueden aportar significativamente en la construcción de una alianza estratégica con las familias.

Trabajo educativo con familias en contextos de pobreza

Durante muchos años hablar de pobreza hizo referencia a la carencia de recursos, niveles de escolarización básicos, analfabetismo, conflictos, incomunicación, violencia, consumo problemático de alcohol y drogas. Con el pasar del tiempo se reconoció que algunas de estas manifestaciones se presentan en los diferentes estratos sociales y no sólo en las familias que viven en pobreza. Lo que sí es común en ellas son las dificultades para satisfacer de manera adecuada y oportuna sus necesidades básicas, que corresponden a

derechos fundamentales de las personas; esto es, el derecho a la educación, vivienda, alimentación, salud, trabajo, esparcimiento, información, entre otros.

Hoy es posible encontrar múltiples definiciones de pobreza en la literatura. Se trata de un concepto con significados diversos y dinámicos, dado que depende del contexto histórico, político y cultural de las sociedades.

Compartimos los planteamientos de C. Angulo, en Tünnermann 2000, respecto a que la pobreza no es únicamente déficit de recursos para abastecer las necesidades básicas de las personas, sino que es el resultado de múltiples factores; de un conjunto de desigualdades sociales, políticas, culturales y económicas que se dan conjuntamente y tienden a reproducirla.

Como se señala en el Informe sobre Desarrollo Humano 1997 (PNUD), la pobreza es el proceso de negación de las oportunidades y las opciones fundamentales del desarrollo humano: vivir una vida larga, sana y creativa, con libertad, dignidad y respeto por sí mismo y por los demás.

Las mediciones de pobreza, en su mayoría, se basan en un enfoque unidimensional de indicadores económicos. Angulo nos desafía a mirarla con mayor profundidad, entendiéndola como una situación que se produce, se desarrolla y, en muchos casos, se perpetúa, por una serie de factores que se conjugan para que así sea.

Así como los factores que la generan son múltiples, también son variadas las formas en que se manifiesta en los diferentes grupos culturales y los efectos en las familias que la experimentan. A las limitaciones materiales, se suman las dificultades de acceso a los diversos sistemas a los que ciudadanos y ciudadanas tienen derecho. La desesperanza, inhibición de las expectativas, las situaciones de estrés que viven las familias día a día y la calidad de vida tan deteriorada, pueden ser factores detonantes de manifestaciones como la violencia verbal, física y/o psicológica, consumo excesivo de alcohol y drogas, etc., hechos que van en muchos casos cronificando la pobreza y transmitiéndola de generación en generación.

Sin embargo, hay quienes manifiestan una lucha diaria y personal para combatir esta situación, poniendo en juego todos sus recursos y capacidades creativas y activando redes a través de las cuales se sostienen y despliegan sus iniciativas, con sorprendentes

resultados, primando en ellos el amor, el respeto por niños y niñas, la valoración absoluta de la educación y una apuesta por ella como herramienta de movilidad social⁷³.

Estudios recientes dan cuenta detallada de que hombres y mujeres experimentan la pobreza de una manera distinta. Por factores socioculturales, las mujeres son más proclives a vivir en pobreza; asimismo los estudios señalan que la mayor parte de pobres en el mundo son niñas y niños. Éstos son el grupo etario más afectado por la pobreza y en situación de mayor vulnerabilidad, considerando los efectos negativos que ella genera en su crecimiento y desarrollo integral. “La medición de la pobreza bajo un enfoque de derechos implica, por tanto, considerar pobre a un niño ante el incumplimiento de cualquiera de sus derechos, aunque sea uno solo” (Naciones Unidas, 2010, pág. 9).

Para enriquecer este planteamiento se considera importante relevar los postulados de Minujin, Delamónica y Davidziuk:

- Los niños y niñas que viven en la pobreza sufren una privación de recursos necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les dificulta disfrutar sus derechos, alcanzar su desarrollo pleno como persona y como miembro de la sociedad.
- “A los 10 años, la capacidad de aprendizaje básico de los niños ha sido determinada. A los 15 años, el tamaño corporal, el potencial reproductivo y la salud general de los jóvenes han sido profundamente influidos por lo que ha pasado en sus vidas hasta ese momento (Harper, 2004). En consecuencia, el abastecimiento de los recursos y servicios que un individuo necesita en los primeros 15 años de vida son básicos para que pueda desarrollar completamente sus capacidades físicas, mentales y emocionales, así como también sus facultades de aprendizaje” (Minujin, Delamónica y Davidziuk, 2006, pág. 16).

⁷³El concepto de movilidad social se refiere a un cambio de posición en la estructura social el que se asocia a diferentes recompensas y grados de prestigio social. De igual manera, puede concebirse como el desplazamiento de un individuo de un estrato social a otro (En Espinoza, O. y González, L. E.; *Movilidad Social en Chile: El caso del gran Santiago urbano*. Revista Centro de Investigación en Educación N° 1, Universidad UCINF, 2010, pág. 4).

Estos antecedentes nos permiten comprender la pobreza como un fenómeno multifactorial que tiene efectos que pueden paralizar o movilizar a las personas. Esto dependerá del contexto, de sus experiencias previas y oportunidades educativas, entre otras cosas. Las formas en que vive la pobreza cada familia pueden ser muy distintas, pero más allá de ellas, la vivencia de la pobreza es ineludible.

Las personas que viven en esta situación necesitan que quienes las rodean empaticen con ellas, las consideren como un otro válido, y se constituyan en una red que aporte a su desarrollo personal y familiar.

Es en este escenario en el que se desarrolla el trabajo educativo; por lo tanto, es muy importante reconocerlo y considerarlo, para construir conjuntamente los puentes que permitirán lograr el desarrollo pleno de los niños y niñas, avanzando en la concreción de la visión institucional.

Una intervención educativa junto a las familias, como la desarrollada por Fundación Integra, puede constituirse en una importante herramienta para la familia misma, como movilizadora de cambios a su situación actual.

Trabajo Educativo con familias en contextos de vulnerabilidad social

“La noción de vulnerabilidad es entendida como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas: como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno; como desamparo institucional desde el Estado, que no contribuye a fortalecer ni cuidar sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna del individuo o del hogar para afrontar concretamente los cambios necesarios para aprovechar el conjunto de oportunidades que se les presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar” (Busso, 2001, pág. 8).

Muchas veces se hace uso indistintamente de los conceptos de pobreza y vulnerabilidad social; sin embargo, hay diferencias importantes a considerar. Mientras la primera hace

alusión a escasez de recursos para satisfacer necesidades materiales y/o inmateriales, la segunda se refiere a la incertidumbre sobre el futuro, y al impacto que provocan las crisis económicas extremas en el contexto familiar y la vida comunitaria. La vulnerabilidad puede manifestarse en distintas dimensiones:

- **En lo laboral:** inestabilidad, precariedad e informalidad de los empleos, falta de pago de las previsiones sociales, condiciones laborales indignas, trabajo infantil y adolescente, deserción escolar, entre otras.
- **En lo social:** exclusión, explotación, discriminación, hacinamiento, estigma, prejuicio, segregación, etc.
- **En lo comunitario:** el carácter social de las personas hace que el funcionamiento en redes vinculares determinen las posibilidades de acceder a oportunidades de trabajo, información y, desde ahí, a posiciones de poder. En sectores que viven en situación de pobreza, las redes operan como recurso de supervivencia de las familias; sin embargo, hay desconocimiento y dificultad para acceder a los servicios que éstas ofrecen.

Para Integra, estos antecedentes justifican y relevan su rol en la sociedad, confiando plenamente en que en la medida que existan instituciones y personas que pueden activarse como agentes de cambio social claves, transformadores y trascendentes, se generarán oportunidades para los niños, niñas y sus familias. En este sentido, es que Integra a través de su Política de Calidad Educativa releva como fundamental contar con equipos multidisciplinarios comprometidos con su rol de cambio social que desarrollan iniciativas orientadas a ser parte permanente y fundamental de la red de apoyo para las familias.

Comunidades en Red: un elemento fundamental de la Política de Calidad Educativa.

Así como se comprende que las familias son el círculo más íntimo donde niñas y niños viven lo más significativo de sus vidas, es importante avanzar un paso más y reconocer también el contexto donde las familias habitan, el territorio social donde se constituyen como tal. “La comunidad es un actor que involucra a instituciones, organizaciones, sujetos particulares, organización de intereses informales y otras instancias, que facilitan, promueven y/o permiten el logro del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños en una diversidad de formas” (Fundación Integra, 2013b, pág. 26), a veces directa y otras indirectamente.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia plantean que “En una comunidad comprometida con los niños se aprende la acogida de todos y cada uno de sus miembros, el respeto, la valoración por la diversidad, los distintos roles que desempeñan las personas e instituciones, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la construcción de ciudadanía. Por ello es esencial que toda experiencia de educación parvularia fortalezca el aporte coordinado de la comunidad al trabajo educativo, una mutua retroalimentación, teniendo como referente los Derechos de los Niños” (Mineduc, 2001, pág. 13).

Es sabido por todos que las comunidades con sus integrantes existen; sin embargo, es necesario que se constituyan en red, es decir, que establezcan una relación basada en la colaboración mutua, en que se trabaje por un propósito común, para que de esta manera se generen sinergias y se vean capitalizados los esfuerzos y el trabajo desarrollado.

La evolución de las sociedades a través de la historia ha implicado cambios sustantivos en la calidad y en la forma de vida de las personas, generando nuevas demandas a las familias, escuela, otras instituciones sociales y al estado. La revolución de las tecnologías; la globalización del mundo; las diversas situaciones y problemáticas **sociales** -pobreza, discriminación, acceso a los sistemas, necesaria incorporación de las mujeres al mundo laboral, diversidad de configuraciones familiares, escasos tiempos para compartir en familia, entre otras-; **culturales e históricas** –cambios en la sociedad chilena y nuevas realidades familiares- han generado efectos considerados una evolución necesaria, que suman nuevas demandas a las personas en los distintos roles sociales que desempeñan.

Como ya se ha explicitado en capítulos anteriores, para Fundación Integra pensar la educación de un niño y niña implica visibilizarlos como personas, sujetos de derechos e

insertos en un contexto social, siendo necesario conocerlos -a ellos, sus familias, y el medio en que se desenvuelven-, para la proyección del trabajo pedagógico.

Son estos elementos los que deben considerar los educadores día a día; el desafío de educar implica pensar la educación como un sistema interconectado de alianzas estratégicas en función de un solo fin: alcanzar el desarrollo pleno de niños y niñas, otorgando el acceso a aprendizajes oportunos y pertinentes junto a las familias y a la comunidad, que serán los escenarios privilegiados para el despliegue de todas sus capacidades y potencialidades.

El desarrollo humano, por depender de múltiples factores -maduracionales, hereditarios y ambientales-, requiere de un enfoque integral. Las personas nacen, crecen y se desarrollan en un contexto social y éste puede ser determinante en el despliegue de sus potencialidades. Mirarlo desde esta óptica es promover el enfoque de derechos y, para lograr el ejercicio pleno de ellos, se requiere de un conjunto de actores que actúen de manera articulada.

“El Enfoque de trabajo en red es sin dudas la expresión actual de una práctica fundamental para la existencia de la cultura, las grandes sociedades y grupos sociales menores: el intercambio es el agente verdadero de las relaciones entre los seres humanos” (Fundación Integra, 2013a, pág. 27). Las sociedades modernas, complejas y diversas, requieren cada vez más de las redes para su diario vivir, ya que éstas permiten establecer vínculos y mantener contactos para resolver situaciones de todo tipo: domésticas, laborales, personales, etc.

Por tales motivos, visibilizar, activar y coordinar el trabajo en red en el ámbito educativo cobra un valor sustancial. El niño y la niña son personas que viven en un sistema social más amplio, por lo que atender a sus necesidades implica necesariamente coordinar esfuerzos con otros actores e instituciones sociales que tienen como misión contribuir al desarrollo de esta sociedad desde diferentes dimensiones: salud, educación, vivienda..., son aspectos que inciden directamente en las condiciones que se produzca el crecimiento y desarrollo de niños y niñas. Desde un Enfoque de Derechos, el desafío se constituye en intervenir pedagógicamente considerando al niño y la niña desde una perspectiva holística, es decir, desde una mirada integral, en que se aborden todos sus aspectos: físico, biológico, emocional, intelectual y espiritual.

El trabajo en red puede explicarse desde el Enfoque constructivista. “Las organizaciones son sistemas de producción de sentido que crean percepciones e interpretaciones

compartidas de la realidad” (Muijs, West y Ainscow, 2010, pág. 5). “El punto de vista constructivista de la organización está conectado con las teorías de Vygotski sobre el aprendizaje, quien plantea que la cooperación está en la base de la educación y que la interacción es el andamiaje que **permite a los actores lograr más de lo que podrían alcanzar de manera individual** (Vygotski; y Vygotski y John-Steiner, 1978). El conocimiento para Vygotsky, al igual que para Piaget (Piaget e Inhelder, 2000), está encarnado en acciones e interacciones con el entorno y con terceros. En ese sentido, **las organizaciones tienen muchas posibilidades de ser aprendices efectivos cuando forman comunidades de prácticas en red y otros diseños colaborativos y cuando están comprometidas en un proceso de aprendizaje social** que se gesta cuando los actores que tienen un interés común en un tema o problema, colaboran para compartir ideas, encontrar soluciones y realizar innovaciones. Este enfoque de emprendimientos colaborativos como comunidades de prácticas presupone que un nuevo conocimiento emerge en la medida que los grupos trabajan de manera conjunta hacia la consecución de metas conjuntas” (Borgatti y Foster, 2003; citado en Muijs, West y Ainscow, 2010, pág. 6).

Otro Enfoque de trabajo en red, basado en la Creación de Capital Social, destaca que el valor de éste se centra en la creación de capital social, el que implica tres elementos principales: “recursos arraigados en un contexto social, a los que se accede o que son movilizados en una acción intencionada (Lin, 1999, p. 30). Desde este punto de vista, el valor de trabajar en red reside en la capacidad de aprovechar los recursos que otros actores detentan e incrementan el flujo de información en una red. Por otra parte, una red puede ejercer una mayor influencia sobre su entorno político y social que los actores por sí solos (Lin, 1999). El capital social también puede ayudar a diseminar la innovación, lo que, según Hargreaves (2004), se consigue mejor a través de redes de abajo hacia arriba, que tienen la capacidad de vincular de manera expedita a las escuelas con los innovadores y que pueden ellas mismas lograr innovaciones más proclives al cambio y a los desafíos y con menor tendencia a estancarse que las estrategias de arriba hacia abajo. El conocimiento reside en diferentes mentes, tanto individuales como colectivas y por ello se requieren redes para aumentar la efectividad” (Muijs, West y Ainscow, 2010, pág. 7).

Ambos enfoques de trabajo en red -el Constructivista y el de Creación de Capital Social- relevan lo siguiente:

- Quienes se constituyen en red poseen recursos que forman parte de un capital cultural rico en conocimiento y experiencia a compartir, que permiten co-construir nuevos conocimientos.

- Consecuente con lo anterior, el conocimiento reside a nivel individual y en el colectivo.
- Hay un objetivo, un tema de interés, un problema común entre quienes forman parte de una red.
- La mayor efectividad de las organizaciones y personas que forman parte de una comunidad se puede obtener al constituirse en red.
- La red produce sinergias⁷⁴ que movilizan, activan, facilitan y gestan la co-construcción de aprendizajes y la innovación, evitando el estancamiento de las organizaciones.
- La red promueve el aprendizaje colectivo y hace más efectivas las organizaciones.

A través de la historia, Fundación Integra ha desplegado múltiples iniciativas orientadas a vincularse con las redes comunitarias, dando muestras desde sus inicios de la visibilización de éstas como un factor relevante para el desarrollo del trabajo de los establecimientos en función del desarrollo integral de niños y niñas en contextos de bienestar. El trabajo en red constituye una necesidad sentida y comprendida por todos los actores de la organización, y se han generado diversas acciones en esta línea en los distintos niveles institucionales; sin embargo, lo central es continuar desarrollando iniciativas de manera sistemática puesto que se trata de un desafío permanente, en una realidad cambiante y dinámica.

La visibilización de las redes desde sus concepciones más primarias, tiene efectos multiplicadores en los diferentes actores y en las diferentes esferas de la vida comunitaria.

- red personal, comunitaria, intrainstitucional (al interior de la organización) e interinstitucional (entre instituciones u organizaciones);
- conocimiento de las redes desde intercambio de recursos que potencian el trabajo y eficiencia de la organización en pos del desarrollo pleno y el bienestar de los niños y niñas;
- conexión con la red y su activación que marca el inicio del trabajo conjunto.

La Política de Participación de Familias y Comunidad alude explícitamente, en tres de sus cinco Ejes Estratégicos, a esta dimensión del trabajo, señalando que la institución ha hecho la apuesta de “diferenciar, valorar y desarrollar estrategias promocionales y protectoras en torno a la parentalidad y las competencias parentales, entre éstas la capacidad de pedir, ofrecer y dar apoyo a otros, y por tanto, favorecer en las personas el

⁷⁴ Entenderemos por sinergia alcanzar mayores niveles de efectividad en la tarea educativa, en la medida que se involucran todos los actores del proceso de manera articulada y coordinada, aportando su experiencia, conocimientos e influencias; esfuerzos mancomunados que dan como fruto algo que difícilmente pudiese alcanzarse de manera individual.

establecimiento de redes sociales de cooperación, lo que implica, en este caso, mayores actores para el apoyo en la crianza, desarrollo y educación de niños y niñas.” (Fundación Integra, 2013a, pág. 27).

Es así como el Eje **Desarrollo de Roles Parentales** se orienta a un involucramiento efectivo de las familias, relevando que como Institución la concebimos como aliados estratégicos y primeros educadores de los niños y niñas, marcando allí la importancia de contribuir al fortalecimiento de sus competencias parentales.

Por otro lado, esta política plantea como uno de sus ejes estratégicos la **Articulación con Redes Comunitarias**, foco que le da sentido y articulación al trabajo con familias y que señala dos líneas de acción: trabajo con redes comunitarias y transición entre niveles educativos (Jardín Infantil y educación básica). Estas líneas de acción permiten buscar las formas concretas de apertura del establecimiento a la comunidad, accediendo a conocer e identificar la trama sociocultural existente, y cómo se potencian y multiplican los recursos y sus vínculos.

El eje **Desarrollo de una Comunidad Educativa** deja en evidencia la aspiración de que las familias de Fundación Integra asuman un rol activo participativo en la gestión del establecimiento, lo que implica un trabajo planificado, articulado internamente y con otras organizaciones de la comunidad local, considerando para ello las distintas formas en que la familia puede y desea participar (a nivel informativo, consultivo, deliberativo y/o control).

Es así como el PEI busca que éste sea un principio y una práctica, es decir, la tarea educativa se concibe como una responsabilidad social, que implica para los establecimientos educativos generar un involucramiento de la comunidad circundante bajo la clara convicción de que este es un factor clave en la calidad de programas educativos que aportan al desarrollo de los individuos, su comunidad más inmediata y la de todo un país.

Resumiendo, podemos decir que Integra busca “una **relación con las familias** orientada a la **mutua colaboración y corresponsabilidad**, especialmente en el fortalecimiento de los roles parentales. Del mismo modo, concibe la **relación de la comunidad**, en torno a **redes robustas en el medio local, nacional e internacional**, que colaboren al desarrollo de una oferta de educación inicial de calidad”.

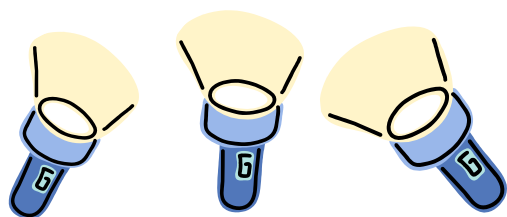
(Fundación Integra, 2011, pág. 7)

Enfoques para el trabajo con Familias y Comunidad

Ahora que ya hemos avanzado en la revisión de elementos de base para la gestión del trabajo con familias y comunidad y reconociendo que la Política de calidad Educativa releva la necesidad de construir alianzas con las familias y con la comunidad, nos referiremos brevemente a los Enfoques de trabajo en ésta línea que se profundizan, en la Política de Participación de Familia y Comunidad, considerando que aportan elementos esenciales para comprender y proyectar el trabajo en esta línea, reconociendo y valorando el camino recorrido y evidenciando los nuevos desafíos que el escenario actual consigna.



La Política de Familias y Comunidad se sustenta en tres pilares claves:



Enfoque de Derechos,
ciudadanía y
participación

Enfoque Ecológico del
desarrollo humano

Enfoque de orientación
permanente a la calidad
del trabajo

Estos enfoques son transversales a las diferentes líneas de trabajo de la organización y se han explicitado previamente en el capítulo 4, punto 4.2 *¿Qué concepción de desarrollo y aprendizaje tenemos?*, de este texto. Hacemos referencia a ellos en este capítulo para relevar que las diferentes acciones que se planifiquen con las familias y la comunidad consideren estos elementos que dan sustento, sentido y orientación a la gestión:

- ✚ Los derechos de las familias a ser informadas (ejercicio de solicitar, recibir y difundir información adecuada y oportunamente), y consideradas en las distintas formas de participación factibles de implementar, generando los espacios y condiciones para ello. En ese sentido considerar que este ejercicio es una forma de extensión de la ciudadanía y que esto tiene un impacto en el rol que le corresponde asumir en el contexto familiar y comunitario.
- ✚ Considerar el carácter social de los individuos reconociendo que es responsabilidad del Estado y otras instituciones (como lo es Fundación Integra), otorgar oportunidades que favorezcan el desarrollo individual, familiar y comunitario, lo que implica respetar y reconocer todos sus derechos, estableciendo sistemas de relación que promuevan la participación de las personas, directa o indirectamente, en este conjunto de sistemas que se influyen mutuamente, relevando en ese sentido la influencia crucial del medio en el desarrollo de niños y niñas.
- ✚ El escenario actual y dinámico de las familias chilenas desafía a los equipos a considerar a las familias en su diversidad desde un enfoque inclusivo, realizando una revisión constante de cómo son dichas familias, el contexto en el que se desenvuelven; lo que requieren del establecimiento, cuáles son sus expectativas; cómo favorecer su participación a través de una oferta diversificada; y cómo evaluar el trabajo realizado con ellas para establecer las mejoras necesarias que optimicen la gestión.

*“Las **familias** son **actores centrales del proceso educativo**, por tanto, toda propuesta de calidad educativa debe considerarlas como protagonistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.*

Y así como se comprende a las familias como el círculo más íntimo donde niños y niñas viven lo más significativo de sus vidas, es importante reconocer además el contexto donde las familias habitan, el territorio social donde se construyen esas relaciones e interacciones....

*La **comunidad** es entonces ese espacio más amplio donde los niños y niñas socializan, donde se construyen como personas. Allí acceden a espacios, recursos, oportunidades, servicios, en el proceso de ejercicio de sus derechos. Por lo tanto, ver la trama social y cultural en la que se insertan las unidades educativas y mantener apertura con las comunidades de las que son parte, buscando estrategias para iniciar **relaciones con otras instituciones, organizaciones sociales y actores del entorno** para trabajar en redes con ellos, potenciando recursos, relaciones y vínculos”*

(Fundación Integra, 2013b, págs. 25-26)

La consideración de las particularidades de las familias que forman parte de Fundación Integra y la necesidad y relevancia del trabajo en red, son elementos decisivos a la hora de concebir el trabajo en este ámbito de acción. Son aspectos que deben tener un valor a la hora de la toma de decisiones pedagógicas por parte de los equipos educativos, las que en su conjunto deben orientarse a alcanzar el desarrollo pleno de niños y niñas en condiciones de bienestar, teniendo como foco aprendizajes de calidad y pertinentes a sus contextos.

El aprendizaje y el desarrollo armónico de niños y niñas es una responsabilidad compartida entre la familia, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. Es una tarea del equipo educativo desarrollar acciones tendientes a un trabajo articulado que aporte a la vinculación de un sentido común.

7. Reflexión educativa y formación continua en Integra⁷⁵

Fundación Integra, en su constante preocupación por avanzar en la calidad de la educación que entrega a los niños y niñas, destaca como uno de los aspectos claves para la mejora continua, el que los equipos de los distintos niveles institucionales –jardín infantil, regional, central-, puedan desarrollar una reflexión permanente sobre su quehacer educativo y perfeccionarse en su formación teórico-práctica.

La Política de calidad educativa recientemente construida en nuestra institución -año 2014-, señala la importancia de la reflexión crítica; constante formación y autoformación pertinente continua de los equipos educativos **a nivel del jardín infantil**, para promover mayores niveles de empoderamiento y autonomía en su trabajo educativo, a favor de prácticas pedagógicas más pertinentes y significativas para los niños y niñas.

- Entendemos por **reflexión educativa** el análisis crítico y sistemático que hacen los equipos educativos sobre sus prácticas pedagógicas, para ponderar y situar la realidad en la que operan, y movilizar los cambios consecuentes. Esta reflexión implica necesariamente una dimensión ética: preguntarse por el sentido y valor de la acción de aprender y enseñar.

Para lograr procesos educativos de calidad es necesario contar con **equipos educativos reflexivos** que “estén constantemente revisando sus prácticas, es decir, las estrategias implementadas y los objetivos y resultados de su trabajo. Esta reflexión debe ser permanente y crítica, permitir análisis colectivos e individuales que enriquezcan el trabajo, visualizando los aspectos fuertes y débiles de la práctica para que ésta pueda mejorarse, y debe contar con la colaboración y participación de todo el equipo. La reflexión permite centrarse en el quehacer educativo a partir de su análisis y comprensión, disminuyendo su mecanización; además, permite retroalimentar y compartir experiencias con los otros y aprender de las experiencias de los demás, favoreciendo en este proceso el alinear el trabajo en torno a objetivos compartidos como fundación” (Fundación Integra, 2013, págs. 24 y 25).

- La **formación continua** corresponde a un “proceso de actualización y desarrollo profesional basado en el análisis y reflexión educativa, orientado al desarrollo de capacidades que permitan a los equipos de los jardines infantiles, la generación de respuestas eficaces y válidas a las múltiples y variadas situaciones que deben resolver en su interacción profesional, de manera de favorecer la mejora constante de los

⁷⁵ Este capítulo se basa en: Achkar, 2004; Alcalá, 1999; Ávalos, 2002; Beca, 2006; Fundación Integra, 2013, 2011, 2010^a, 2010^b, 2010^c, 2004^a, 2004^b, 2003; Freire, 1972; Imbernón, 2002; y Latorre, 2004.

procesos educativos con los niñas y niños” (Fundación Integra, 2011, pág. 5). Las *múltiples y variadas situaciones* a las que debe responder el equipo educativo implica superar las respuestas homogeneizantes y la mecanización de procesos en su quehacer educativo, actuando, en vez, como sujetos transformadores y constructores activos de conocimiento.

La formación continua es una condición fundamental para el fortalecimiento de las competencias para la enseñanza. No basta con que los equipos educativos cuenten con una sólida formación inicial sino que ésta debe ser mejorada permanentemente “con el fin de mantenerse siempre actualizados en relación a qué y cómo deben aprender los niños y niñas”. (Fundación integra, 2013, pág. 25).

La formación de los equipos debe ser “continua, variada y adecuada para cada técnico o profesional y debe apuntar, por una parte, a perfeccionar el trabajo que los equipos realizan y, por otra, a otorgarles nuevas competencias para innovar e implementar metodologías de trabajo distintas que potencien los aprendizajes de los niños y niñas. Dentro de la formación continua, un elemento central a trabajar con los educadores y técnicos son sus creencias y expectativas respecto a las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas -la manera en que ellos aprenden y la manera en que se les debe enseñar-, ya que, como es ampliamente sabido, éstas influyen poderosamente en las prácticas pedagógicas” (Fundación Integra, 2013, pág. 25).

La formación continua permite avanzar hacia el empoderamiento del equipo educativo que trabaja directamente con los niños y niñas en los sentidos que sustentan el currículo, y en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias técnicas necesarias que permiten instalar el análisis crítico y reflexivo requerido en la toma de decisiones sobre sus prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los niños y niñas; buscando mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje que se les ofrecen, a través del fortalecimiento de la planificación e implementación curricular.

Según B. Ávalos (2002), la formación continua se desarrolla principalmente en los centros educativos, siendo mayor la necesidad de aprender, cuando lo aprendido se relaciona con el reconocimiento y la necesidad de abordar problemas reales e inmediatos de los educadores en el aula.

En acuerdo con F. Imbernón (2002), pensamos que la política formativa institucional debe propiciar en los facilitadores del proceso un perfil práctico-reflexivo, que ayude a evaluar obstáculos para que los educadores propongan soluciones, más que un perfil

de expertos, que soluciona los problemas de otros. La idea es formar educadores que transformen la educación, para ponerla al servicio de la sociedad plena, como una herramienta de equidad y justicia social.

A continuación quisiéramos relevar algunos conceptos claves a la base de la reflexión educativa y formación continua:

- ✚ El enfoque **constructivista** del aprendizaje, a partir del cual consideramos que no hay una realidad objetiva, única, sino que diversas miradas según las características particulares de los observadores, y que la realidad implica una construcción consensuada entre los distintos actores de la situación. Es decir, entendemos que la observación no es un acto pasivo ya que moviliza experiencias, conceptos y creencias del observador, que dan un orden (“interpretación”) a lo observado.
- ✚ La enseñanza y aprendizaje como **Investigación-Acción**, es decir, como una actividad indagatoria, autorreflexiva y crítica, que tiene como fin mejorar la propia práctica, en el marco de un proceso de continuo aprendizaje.
- ✚ Los principios de la **Educación de Adultos o Andragogía**, que hacen referencia a la participación y horizontalidad, y al diálogo con los otros, donde “nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo propio” (Freire, 1972, en Achkar, 2004, pág. 185). Nuestra propuesta formativa debe basarse en un aprendizaje continuo, que confíe en las posibilidades de cambio y modificabilidad de sus participantes, en un contexto de instancias significativas, motivantes y que involucren la necesaria relación entre teoría y práctica. De esta manera se facilita el aprendizaje, se consolidan los compromisos sociales de los involucrados, se mejora la autoestima y se refuerza la motivación laboral.

Instancias de formación continua y reflexión curricular en Fundación Integra

Fundación Integra promueve el desarrollo de un conjunto de instancias de formación continua y reflexión educativa, que dan soporte a la implementación curricular.

A nivel de Jardín Infantil se desarrollan tres instancias: Reunión de Planificación Educativa; Reunión de Capacitación técnica; y proceso de Capacitación en la Acción; y a nivel regional se implementan las Comunidades de Aprendizaje de educadoras; las reuniones de agrupación; y la Formación continua mediante el **AprendeS**, por mencionar las principales.

7.1 INSTANCIAS DEL JARDÍN INFANTIL:

Estas instancias tienen en común ser espacios pensados para la reflexión de la práctica pedagógica que se desarrolla en los jardines infantiles, en los que se espera una mirada profunda al trabajo educativo con los niños y niñas, en función de generar cambios y mejora de la calidad de la educación que ofrecemos.

Estas instancias permiten anticipar el trabajo pedagógico y fortalecer las capacidades para su desarrollo en la práctica. Significan la posibilidad de sustentar en el tiempo y con calidad el trabajo en torno al referente curricular institucional: conocer sus características y sentidos, apropiárselos y recrearlos, a través de una propuesta curricular propia de cada jardín infantil (PEI).

Estas instancias implican:

- La **reflexión abierta y dinámica** sobre los sentidos, el marco conceptual y las acciones del trabajo pedagógico, de manera de potenciar contextos cada vez más favorables para el aprendizaje de los niños y niñas.
- La **conducción técnica del equipo** por la líder técnico, apoyándolo, guiándolo, asesorándolo y mediándolo en la ejecución y evaluación del proceso educativo en los jardines infantiles. Esta conducción también supone ejercer un liderazgo activo y democrático, que promueva el trabajo en equipo, la participación reflexiva, y la apropiación del referente curricular con una identidad particular para el establecimiento, expresada en los PEI.

- La **articulación** entre las diferentes instancias de reflexión curricular, de modo que se complementen y retroalimenten mutuamente de manera permanente y sistemática. Esto hace posible comprender la integralidad y los vínculos solidarios que deben existir entre los procesos, con el fin de concretar un trabajo educativo, que se fortalece desde diferentes espacios y estrategias. La articulación permite tener una mirada de conjunto sobre la implementación curricular, y que las acciones que se emprendan desde las diferentes instancias no olviden su mutua interdependencia y contribuyan a no duplicar esfuerzos.
- El **trabajo en equipo**, entendiendo por tal la “tarea que realiza un grupo organizado de personas con una visión y norte compartidos, y cuyos conocimientos, habilidades, experiencias y características contribuyen conjunta, complementaria y coordinadamente al logro de un propósito mayor: favorecer el bienestar y aprendizaje de los niños y niñas” (Fundación Integra, 2004a, pág. 15). El trabajo en equipo implica alcanzar niveles óptimos de participación, motivación, liderazgo, comunicación, reconocimiento y relaciones humanas, de manera de generar un contexto favorable de relaciones laborales para el cumplimiento de nuestra tarea.

Reunión de Planificación Educativa:

La reunión de planificación es la instancia mensual “en la que se reúne todo el equipo educativo del establecimiento, liderado por la Directora y en estrecho apoyo con las educadoras del jardín infantil, para anticipar y organizar el trabajo pedagógico que se realiza con niños y niñas. Este espacio privilegia la reflexión de los sentidos de la práctica pedagógica, centrándose en el aprendizaje de los niños y niñas, procurando articular los factores curriculares para crear las mejores condiciones que permitan intencionar el trabajo educativo” (Fundación Integra, 2010c, pág. 83).

En esta instancia los equipos educativos pueden ir construyendo sus PEI, desarrollando el pensamiento reflexivo y crítico para la mejor toma de decisiones, según la realidad de cada jardín infantil.

“Esta instancia es un espacio donde la reflexión crítica, la negociación de significados y las interacciones mediadas serán aquellos elementos que permitirán construir experiencias de aprendizaje cuya riqueza logre desarrollar prácticas pedagógicas que, sustentadas en el análisis y la reflexión, impactarán finalmente en el bienestar y aprendizaje de nuestros niños y niñas” (Fundación Integra, 2010c, pág. 83).

La reflexión permite al equipo del jardín infantil remirar los sentidos que tiene el trabajo con los niños y niñas en los distintos periodos del día, y anticipar y organizar este trabajo, generándose acuerdos entre las participantes respecto a roles, tareas, funciones y responsabilidades. También posibilita articular los distintos componentes del currículo - ambiente educativo, el tiempo, la evaluación, el trabajo con las familias-, en torno a la intencionalidad pedagógica de cada período.

Reunión de Capacitación técnica:

“En las instancias de capacitación técnica se busca fortalecer conocimientos, habilidades o competencias de las agentes educativas, vinculando permanentemente las orientaciones para la práctica pedagógica y los diversos componentes del currículum. En tal sentido, el principal propósito de la reflexión en las reuniones de capacitación técnica debiera ser ir construyendo progresivamente significados en torno de las orientaciones para la práctica pedagógica y la utilización de los distintos instrumentos y componentes del currículum, además de enriquecerlas con otros temas” (Fundación Integra, 2010c, pág. 85).

Estas reuniones son lideradas por la directora o educadoras del jardín infantil, y deben tener una estructura clara y valerse de metodologías adecuadas, que permitan el aprendizaje activo por parte de las participantes. En este sentido, es importante que antes de desplegar el tema a abordar, se considere un espacio para encuadrar el trabajo, señalando los objetivos y lo que se espera de las participantes, y, luego, después de haber desarrollado el tema; se realice un cierre en que se promueva la reconstrucción del camino seguido en el proceso de aprendizaje, de manera de tomar conciencia de los aprendizajes logrados y cómo se han realizado.

Proceso de Capacitación en la Acción:

Entendemos la capacitación en la acción (CeAC) como el “proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje destinado al equipo de sala cuna y jardín infantil, que tiene como objetivo mejorar las prácticas pedagógicas de las agentes educativas, y que se sustenta en tres aspectos fundamentales: el *modelaje*, el *aprendizaje en la acción*, y la *reflexión*.”

En otras palabras, la CeAC implica la demostración en la práctica de una conducta o conjunto de conductas mediadoras por parte de un modelo (proceso de *modelaje*); la

posibilidad de aprender haciendo por parte de la persona que está siendo capacitada (*aprendizaje en la acción*) y la *reflexión* conjunta que en todo momento debe acompañar al proceso, para que la capacitación sea efectiva.

La capacitación en la acción (CeAC) es un proceso de aprendizaje permanente que se desarrolla en la práctica cotidiana. Capacitar en la acción es observar, modelar y apoyar en sala la manera cómo se ejerce el rol mediador de parte de las agentes educativas, cómo y cuánto se favorece el protagonismo de los niños, cómo se organiza y aprovecha, por ejemplo, el ambiente educativo y el trabajo con la familia para favorecer lo que deben aprender niños y niñas” (Fundación Integra, 2010a, pág. 8).

7.2 INSTANCIAS DEL NIVEL REGIONAL

Comunidades de Aprendizaje de educadoras

Es una estrategia institucional de formación continua orientada a la reflexión de la práctica pedagógica, que se concreta en “una experiencia sistemática de diálogo entre pares, quienes en reuniones periódicas y a través de un ciclo de trabajo, se orientan al aprendizaje, la adquisición y fortalecimiento de competencias profesionales, a partir de la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, la generación e implementación de propuestas de mejoramiento y la evaluación del proceso y resultados.” (Fundación Integra, 2010c, pág. 88).

Su propósito es contribuir al desarrollo profesional docente de las Directoras de Fundación Integra para mejorar la práctica pedagógica en los jardines infantiles y la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

“Las Comunidades de Aprendizaje son grupos de cuatro a nueve profesionales educadoras de párvulos, directoras de establecimientos de Integra, quienes tienen reuniones quincenales de medio día o mensuales de todo un día de duración. El trabajo de las Comunidades de Aprendizaje tiene además un acompañamiento pedagógico realizado por una tutora del equipo regional (Jefa de Departamento Educativo o Coordinadora técnica) quien apoya el trabajo de la comunidad en tres dimensiones: epistemológica, técnico pedagógica y de proceso grupal” (Fundación Integra, 2010c, pág. 88 y 89).

El grupo desarrolla durante el año un proceso de investigación-acción, en que hay propósitos de estudio y a la vez de intervención educativa, para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Las Comunidades de Aprendizaje son un espacio de profesionalización de las educadoras, fortaleciendo actitudes y competencias importantes para la labor educativa. Estas capacidades “se adquieren y desarrollan en la interacción con otros: la práctica profesional de las educadoras no es un ejercicio aislado, sino que se configura con otros y para otros en contextos culturales de organizaciones o instituciones particulares; y en tanto es acción con significado, para develarla y reconstruirla, se requiere reflexión colectiva y construcción en común de una cierta historia y horizontes en un espacio profesional y relacional” (Fundación Integra, 2010c, pág. 90).

La profesionalización constituye un proceso realizado con otros, en que la construcción de conocimientos para el desarrollo profesional, se comprende desde el *aprendizaje colaborativo*, el cual se genera en la reflexión dialogada entre las integrantes de la comunidad, la puesta en común de sus saberes teórico-prácticos, la indagación sistematizada, y la argumentación y contra argumentación para llegar a acuerdos sobre la comprensión y resolución de los problemas.

Reuniones de agrupación

Constituyen un espacio regular de encuentro de las supervisoras técnicas con las directoras que lideran los establecimientos bajo su supervisión. Su objetivo es, por una parte, “fortalecer las competencias de liderazgo y conducción técnica de las directoras, a través de la reflexión efectiva, que reconozca, valore e integre en los nuevos aprendizajes, sus experiencias y prácticas de gestión educativa; y por otra, retroalimentar la gestión educativa de los establecimientos, mediante la comunicación, análisis, reflexión y apropiación de políticas, programas y proyectos institucionales relevantes” (Fundación Integra, 2010c, pág. 91).

La agrupación busca ser una instancia para co-construir abordajes más satisfactorios a las problemáticas que se van suscitando en los jardines infantiles en relación a la implementación curricular. En ellas se comparten “experiencias entre establecimientos distintos para desarrollar un conocimiento más amplio y diverso acerca del currículum. En esta perspectiva, el equipo que constituye una agrupación busca desarrollar una reflexión colectiva que contribuya a tomar mejores decisiones para la práctica pedagógica” (Fundación Integra, 2010c, pág. 92).

AprendeS

Plan de formación entendido como un proceso de actualización permanente, dirigido a los equipos educativos de cada región, con el propósito de favorecer el despliegue, desarrollo y resignificación de conocimientos, habilidades y/o competencias, necesarias para la gestión y el trabajo educativo, de manera de avanzar en una educación de calidad que favorezca mayores logros en los aprendizajes de los niños y niñas.

El AprendeS cuenta con distintas iniciativas pertinentes a las necesidades y características de los equipos, las cuales se encuentran en total coherencia con los lineamientos institucionales y la actual Política de calidad Educativa; significando un incentivo para el desarrollo personal y profesional de los trabajadores (as) y los equipos, en pos de favorecer la calidad educativa. Sus características son:

- **Permanente:** Por ser un proceso de formación continuo, en que las temáticas se trabajan y profundizan en diferentes momentos a lo largo del tiempo. **Aprendizaje Siempre.**
- **Pertinente:** a las iniciativas de formación que se enmarcan dentro de los lineamientos institucionales pero se ajustan a las realidades locales. **Aprendizaje Situado.**
- **Articulado:** a los distintos estamentos que se coordinan para entregar contenidos coherentes entre sí, para que no resulten contradictorios ni superpuestos. **Aprendizaje Sistémico.**
- **Desarrollo personal y profesional de los equipos:** las iniciativas de formación se orientan al desarrollo integral de los trabajadores/as. **Aprendizaje Significativo.**

*Resumiendo lo señalado en este capítulo, diremos que Fundación Integra considera esencial la **reflexión curricular** y **formación continua** de los equipos educativos para la **mejora de las prácticas pedagógicas**, y para ello dispone de un **conjunto de instancias** que buscan construir saberes pedagógicos significativos para los equipos, constituyendo espacios donde se reflexiona sobre problemas reales y concretos que las agentes educativas y directoras enfrentan en su quehacer cotidiano en los jardines infantiles, y donde se generan nuevos conocimientos y métodos de enseñanza y evaluación que permitan alcanzar los aprendizajes esperados de los niñas y niños, potenciándose con esto la autoestima y el sentimiento de competencia profesional de los equipos, factor fundamental para una mayor expectativa de logro en relación a los niños y niñas.*

8. CONSIDERACIONES FINALES

Hemos presentado el nuevo Referente Curricular de Fundación Integra, el cual se sustenta en la **Política de Calidad Educativa** y en las **Bases Curriculares de la Educación Parvularia**.

El Referente Curricular pretende responder a la necesidad de avanzar hacia una **oferta educativa más pertinente y significativa** para los niños y niñas, a través de una propuesta que permita la construcción participativa, por parte de cada comunidad educativa, de su propio PEI.

Es así como este referente profundiza en sus **fundamentos curriculares**, emanados de la visión del niño y niña como personas únicas ciudadanos y ciudadanas, con un enorme *potencial de desarrollo* y que aprende en *co-construcción con otros*, dentro de un amplio *sistema de relaciones*. Dentro de los sistemas en los que participa, se releva a las *familias en su diversidad* y a la *comunidad* como actores claves en su experiencia educativa, con quienes debemos generar una alianza estrecha, para favorecer una educación de calidad para los niños y niñas.

Basado en estos fundamentos, el Referente Curricular plantea una **propuesta pedagógica** a partir de la cual las comunidades educativas pueden elaborar sus propios Proyectos Curriculares, propuesta que indica la necesidad de resguardar los *ambientes educativos enriquecidos y confortables*, una *organización del tiempo* apropiada a las características y necesidades e intereses de los niños y niñas, una *planificación educativa* reflexiva y crítica, y una *evaluación* como proceso permanente que permita retroalimentar la planificación y la práctica pedagógica.

De igual modo, señala la importancia de la **participación activa de la familia y comunidad** en el proceso educativo de los niños y niñas, para potenciar su bienestar y aprendizaje.

Para terminar, se puntualiza lo relevante de **la reflexión educativa y formación continua** de los equipos educativos a los distintos niveles institucionales, con especial foco en los equipos educativos de los jardines infantiles.

9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Cap. 2 Importancia de la Educación Parvularia y avances en nuestro país

- Fundación Integra (2011): ¿Por qué es importante la educación inicial de calidad para el Chile de Hoy?. Entrevistas intranet.
- Mineduc (2011): *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Santiago, Chile. PDF.

Cap. 3. Nuestro camino hacia una Educación Parvularia de calidad en Fundación Integra

- Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2013b): *Política de Bienestar y Protagonismo Infantil*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2012): *Nuevas familias nuevas oportunidades*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2011): *Política de Participación de Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.

Cap. 4. Fundamentos Curriculares

4.1 Niños y niñas personas únicas, ciudadanos y ciudadanas

➤ *Niños y niñas como sujetos de derechos*

- Belda, S.; Boni, A. y Peris, J. (2011): *Conceptos e implicaciones de la incorporación del Enfoque basado en Derechos en organizaciones de desarrollo*. Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo, Número 7, Nov. 2011.
- Guendel, L. (1999): *La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los Derechos Humanos: la búsqueda de una nueva utopía*. UNICEF, Costa Rica.
- Nash, C. (compilador) (2004): *Curso de Formación sobre Derechos económicos, sociales y culturales de la infancia y adolescencia*. Editado por UNICEF y Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Chile.

- ONU (2006): *Preguntas Frecuentes Sobre el Enfoque de Derechos Humanos en la Cooperación para el Desarrollo*. Consultada el 12 de agosto de 2013 en <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- ONU (1993): *Conferencia Mundial de los Derechos Humanos*. Consultada el 10 de Agosto de 2013 en [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp)
- Solís, S. (2003): *El Enfoque de Derecho. Aspectos teóricos y conceptuales*. Consultada el 10 de Marzo de 2013 en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000133.pdf>
- UNICEF-Costa Rica (1999): *Revista Nuestro derecho a la transparencia*. Año 3 # 2, Costa Rica.
- Valverde, F. (2005): *Enfoque de Derechos del niño y jóvenes*. Ponencia ACHNU, Chile.

➤ **Educación en la diversidad**

- Baltodano, E. (2006): *Referentes Teóricos de la Educación Inclusiva*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD). Dirección de Educación Especial. Centro Cívico. Managua, Nicaragua.
- Blanco, R. (2006): *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE, 2006, Vol. 4, N° 3.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012): *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. 3° Edición. Fundación Creando Futuro. Santiago, Chile.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Booth, T.; Ainscow, M. y Dyson, A. (2006): *Improving Schools. Developing Inclusion*. Ed. Routledge. London.
- Booth, T.; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006): *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. Reino Unido. Consultada el 4 de agosto de 2013 en <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Centro Virtual Cervantes (2009): *Diccionario de términos clave de ELE (Español como lengua extranjera)*. Consultada el 5 de agosto de 2013 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/. 2009-04-06.
- Consejo Nacional de Educación del Perú (2011): *Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Boletín*. Consultada el 2 de agosto de 2013 en <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cnepublicaciones/boletininclusioneducativa.pdf>
- Fundación Integra (2011): *Ideas generales de Educación Inclusiva*. Dirección de Educación. Doc. interno elaborado por J. Sandes.
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009): *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO.

4.2 ¿Qué concepción de desarrollo y aprendizaje tenemos?

❖ Enfoque Ecológico:

- Bernard Van Leer Foundation. 48s (2008): *Transiciones dentro de sistemas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano.
- Bronfenbrenner, U. (1987): *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós Iberica. Madrid.
- Fundación Integra (2011): *Política de Participación de Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.
- García Sánchez, F. (2001): *Modelo Ecológico/Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana*. XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001. Consultada el 6 de agosto de 2013 en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- Lebeer, J. y Garbo, R. (2000): *Las influencias ecológicas en el desarrollo de niños con deterioro cerebral*. Modificabilidad Cognitiva y plasticidad cerebral: una perspectiva neurológica. Buenos Aires: Primer Congreso Latinoamericano de Aprendizaje Mediado, Noviembre 2000.
- Monreal, M. y Guitart, M. (2012): *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Contextos educativos, 15, 79-92.
- Villalba, C. (1993): *Redes Sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria*. Intervencion Psicosocial. Revista sobre igualdad y calidad de vida. 1993. Vol 2, nº 4. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

❖ Enfoque Socioconstructivista:

- Carretero, M. (1997): *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje*. Constructivismo y educación en: Carretero, M. Progreso. México.
- Cerezo, H. (2005): *Implicaciones Educativas del Constructivismo ¿Por qué el constructivismo es revolucionario?*. Odiseo, Revista electrónica de Pedagogía. Año 3, núm. 5. 11 de noviembre de 2005. Consultada el 7 de agosto de 2013 en <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm> (ISSN 1870-1477).
- Coll, C. (1989): *Marco psicológico para el curriculum escolar. Capítulo en Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- Ertmer, A. y Newby, T. (1993): *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Performance Improvement Quarterly, 1993, 6 (4), 50-72.
- Flavell, J. H. (1985): *El Desarrollo Cognitivo*. (Nueva Edición Revisada), Madrid, Visor.

- Glaser R. (1991): *The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice*. Learning and Instruction.
- Gramajo, J.M. (2006): *Los paradigmas de la educación*. Consultada el 10 de Julio de 2013 en <http://medicina.usac.edu.gt/pfd/semanas/semana6/paradigma.pdf>
- Hein, G. (1991): *Constructivist Learning Theories*. The Museum and the Needs of People. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem Israel, 15-22 October 1991. Consultada el 30 de julio de 2013 en <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>
- Herrera, E. (2008): *La Zona de Desarrollo Próximo: instrumento para planificar la enseñanza y potenciar la interacción social*. Aula virtual. Bogotá, Colombia.
- Ivic, I. (1994): *Lev Vygostky.(1896-1934)*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada(París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, Nos 3-4, 1994, págs. 773-799.
- Jonassen, D. (1991): *Objetivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?*. Journal of Educational Technology Research and Development, 39(3):5-14.
- Mayer, R. E. (1981): *El Futuro de la Psicología Cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Mendez, J. M. (2001): *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Miño y Dávila. Capítulo 2.
- Parica, A.; Bruno, F. y Abancin, R. (2005): *Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky en comparación con la Teoría de Jean Piaget*. Consultada el 24 de Julio de 2013 en <http://constructivismos.blogspot.com/2005/06/teoria-del-constructivismo-social-de.html>
- Ryder, M. (2003b, September 1): *Constructivist learning theory. Instructional technology connections*. School of Education. University of Colorado at Denver. Consultada el 28 de agosto de 2013 en <http://www.artsined.com/teachingarts/Pedag/Dewey.html>.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011): *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). Consultada el 25 de Abril de 2013 en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html><http://www.slideshare.net/saberes/teorias-aprendizaje-i>
- V.V.A.A. (1989): *Construir los aprendizajes. Reforma, curriculum y constructivismo*. Cuadernos de Pedagogía, 188.
- Vygotski, L. S.(1985): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.
- Vygotski, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Edit. Crítica, Barcelona.

❖ Aportes de las Neurociencias:

- Caine, R.N. (2004): *Caine: 12 Brain/Mind Learning Principles in Action*. Consultada el 25 de agosto de 2013 en <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Neurosciences/articles/caine/>

- Caine, R. N. y Caine, G. (2003): *Research. Some basic questions about brain/mind learning*. Consultada el 25 de Agosto de 2013 en http://www.nlri.org/wp-content/uploads/2013/05/12-B_M-NLPs-Expanded.pdf
- Cortés, C.; Navarrete, E. y Troncoso, M. J. (2009): *Construyendo experiencias desde la temprana Infancia: Una Perspectiva Educacional Considerando la Neurociencia*. Consultada el 22 de agosto de 2013 en http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-troncoso_m/pdfAmont/cs-troncoso_m.pdf
- Dörr, A. y Banz, C. (2010): *Ventanas de oportunidad y capacidad de establecer vínculo afectivo en niños ferales vs niños abandonados en instituciones*, Rev. GPU 2010; 6; 1:38-45.
- Dorr, A.; Gorostegui, A. y Bascuñán, A. (2008): *Psicología General y Evolutiva*. Editorial Mediterráneo, Buenos Aires.
- Gar, P.(2008): *Plasticidad cerebral I: el cerebro cambia y se repara*. Consultada el 3 de julio de 2013 en cerebrodarwin.blogspot.com/2008
- Haines, D. (2004): *Principios de Neurociencia*. Editorial Elsevier Science. España
- Hart, L. (1983): *Human Brain, Human Learning*. New York: Longman.
- Kandel, E.; Schwartz, J. y Jessell, T. (1997): *Neurociencia y Conducta*. Ed. Prentice Hall, Madrid, España.
- Maureira, F. (2010): *La Neurociencia Cognitiva: ¿Una ciencia base para la Psicología?*. Rev GPU 2010; 6; 4: 449-453.
- OEA (2007): *Conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia*. Informe Final Simposio Interamericano. Proyecto Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño hacia la socialización y la escuela. 14 - 18 de mayo de 2007. Organización de los Estados Americanos.
- Peralta, M. V. (2002): *Una pedagogía de las oportunidades: Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Editorial Andrés Bello.
- Ríos, M. y Rochin, J.(2009): *Plasticidad neural*. Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de Sinaloa, Méjico. Consultada el 12 de agosto de 2013 en www.slideshare.net/Xrnxndo.Rios/plasticidad-neural
- Salas, S. (2003): *¿La Educación necesita realmente de la Neurociencia?*. Revista Estudios Pedagógicos, Nº 29, 2003, pp. 155-171. Consultada el 16 de agosto de 2013 en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100011&script=sci_arttext
- Tarcitano, C. (2011): *Neurociencia y Educación*. Introducción en neurociencias. Maestría en Educación con mención en Pedagogía, Universidad Wiener, Turbo, Antioquia.

4.3 ¿Cómo entendemos a la Familia y Comunidad?

- Fundación Integra (2011): *Política de Participación de Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.

4.4 ¿Cuál es nuestra concepción de Educadora y trabajo en equipo?

- Barrera, F.(2009): *Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo*. Acción pedagógica, nº 18/enero–diciembre. Venezuela.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005): *Más allá de la Calidad en Educación Inicial*. Barcelona: Graó.
- Fundación Integra (2013a): *Aprendizajes a partir de la implementación de la línea Comunidades de Aprendizaje*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2013c): *Los Educadores como Agentes de Cambio*. Revista Cero4. Edición 5. Chile.
- Fundación Integra (2011): *Política de Participación de Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2010a): *Proyecto Curricular*. Dirección de Educación. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2010b): *Vínculo con Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.
- Freire, P. (1970): *Educación como práctica de la Libertad*. Siglo XXI de España Editores.
- Goldrine, T. (2012): *Contextos y desafíos para la formación inicial del Educador/a de Párvulos*. Valparaíso, Chile.
- Mineduc (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.

Cap. 5 Propuesta Pedagógica

5.1 Ambientes educativos enriquecidos y confortables

5.1.1 Ambiente humano

- Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.
- Duarte, J. (2009): *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Estudios Pedagógicos, Nº 29, 2003, pp. 97-113. Consultada el 23 de septiembre de 2013 en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

- Fundación Integra (2013): *PEI. Proyecto Educativo Institucional*. Dirección de Educación. Chile.
- Fundación Integra (2010): *Proyecto Curricular*. Santiago, Chile.
- Medina, A., y Venegas P. (2002): *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Parvularia*. Módulo III. PIIE, Fundación Integra. Santiago, Chile.
- Mineduc (2002): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Peralta, M. V. (2002): *El currículo en el Jardín Infantil (Un análisis crítico)*. Edit. Andrés Bello. Chile.
- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2012): *La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia*. Estudios Sociales, CPU. Chile.

❖ **Interacciones afectivas positivas**

- Bisquerra, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Capítulo 6. Madrid.
- Calpe & Abyla (2011a): *El legado del emperador*. Céspedes, A. Revista de Educación y Neurociencias 03. Santiago, Chile.
- Calpe & Abyla (2011b): *La secreta presencia*. Santelices, M. P. Revista de Educación y Neurociencias 03. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2012a): *Clima emocional de aula I*. Documento de estudio Magister en Educación Emocional. Universidad Mayor. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2012b): *Competencias emocionales. Lección 3*. Documento de estudio Magister en Educación Emocional. Universidad Mayor. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2009): *La educación del ser emocional*. Tercera edición. Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2008): *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Santiago, Chile.
- Estudios Sociales (2012): *La Educación de la Primera Infancia en Chile: El desafío de una Política de Estado*. CPU, N° 120.
- Fundación Integra (2013b): *PEI. Proyecto Educativo Institucional*. Dirección de Educación. Chile.
- Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2013c): *Política de Bienestar y Protagonismo Infantil*. Chile.
- Gardner, H. (1983): *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Ley 20529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Chile.
- LLECE -Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de los países de América Latina y el Caribe (1997 – 2008): *Proyectos PERCE y SERCE*.
- Montenegro, M. (2010): *Clima emocional de aula. Hacia una transformación tangible*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Tesis de grado para optar al grado de Magister en Educación Emocional. Chile.

- Milicic, N. y López de Lérída, S. (2012): *La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia*. Estudios Sociales, CPU. Chile.
- Peralta, M. V. (2002): *El currículo en el Jardín Infantil (Un análisis crítico)*. Edit. Andrés Bello. Chile.
- Pinedo, J.R. y Santelices, M. P. (2006): *Apego adulto: Los modelos operantes internos y la Teoría de la Mente*. Terapia Psicológica, vol. 24, n° 2, dic. 2006. Sociedad chilena de Psicología Clínica. Chile.
- Rogers, C. (1980): *Libertad y Creatividad en la Educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

❖ **Interacciones cognitivas desafiantes**

- Centro de Desarrollo Cognitivo (2012): *Experiencia de Aprendizaje Mediado. Criterios de Mediación*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Coll, C.; Martín, E.; y Mauri, T. (2006): *El constructivismo en el aula*. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- Feuerstein, R. y Rand, Y. (2006): *You love me!!...Don't accept me as I am. Helping the Low Functioning Persons Excel*. Israel: ICELP.
- Figueroa, I. (2013): *Interacciones Pedagógicas*. Documento de estudio, Fundación Integra. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2009): *Profundizando acerca de la mediación*. Dirección de Estudios y Programas. Julio/agosto 2009, PPT aportado por Ety Paniagua.
- Noguez, S. (2002): *El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Consultada el 30 de septiembre de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- López de Maturana, S. (2010): *Maestros en el territorio*. Editorial Universidad de La Serena, Chile.
- Peralta M. V. (2002): *El Currículo en el jardín infantil. Un análisis Crítico*. Editorial Andrés Bello. Chile.
- Vigotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Editorial Crítica, Grupo edit. Grijalbo.

5.1.2 Ambiente físico

- Correa, O.; Estrella, C. y Avila, G. (2011): *Enfoque de Reggio Emilia y su aplicación en la Unidad educativa de Santana de Cuenca*. Universidad de Cuenca, Ecuador. Facultad de Psicología. Consultada el 30 de diciembre de 2013 en <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- Dodge, D. T. y Kittredge, B. (2004): *Room Arrangement as a Teaching Strategy*. DVD video. Teaching strategies, Inc. Washington, D.C.

- Edubris. Home (sin año): *¿Qué es un ambiente de aprendizaje?*. Consultada el 26 de diciembre de 2013 en edubris.wikispaces.com/
- Errázuriz, H. (2006): *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. PUC. Facultad de Filosofía. Instituto de Estética. Santiago, Chile
- Fundación Integra (2013): *Concepto de Calidad educativa. La educación que queremos para nuestros niños y niñas*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2007a): *Ambiente Educativo. Cómo implementar el currículum de Educación Parvularia Primer Ciclo*. Cuaderno Pedagógico 5. Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra (2007b): *Más Sanos y Seguros*. Material de apoyo para Jardines Infantiles y Salas Cuna. Santiago, Chile.
- Iglesias, M. (2008): *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. Revista Iberoamericana de educación, mayo-agosto, n° 047. Madrid, España.
- Mineduc (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Otarola, Y. (2010): *Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de la infancia*. Universidad del Valle, Colombia. Artículo 2010.
- Raya, R. E. (2010): *Factores que Intervienen en el Aprendizaje*. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. N° 7. Consultada el 26 de diciembre de 2013 en <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7060.pdf>

5.1.3 El juego

- Alsina, P., Diaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009): *El aprendizaje creativo. Diez ideas clave*. Editorial GRAÓ, de IRIF, SL. Barcelona.
- Céspedes, A; Silva, G. y Cohen, L. (2013): *Imaginación, juego y creatividad*. Revista Calpe & Abyla, Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2009a): *Guía para Asistentes del Programa de Extensión Horaria*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2009b): *Juego, Juguemos, jugando...* Guía para Asistentes del Programa de Extensión Horaria. Santiago, Chile.
- Guilford, J.P. (1956): *The structure of intellect*. Psychological Bulletin, 53.
- Minerva, C. (2007): *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Universidad de Los Andes. Trujillo.
- Ortigoza, G. (2010): *El juego según diferentes autores. Juego simbólico y más*. Consultada el 23 de julio de 2013 en <http://juegosimbolicoymas.blogspot.com/2010/11/el-juego-segun-diferentes-autores.html>

- Ridaó, A. (2005): *Creatividad en Educación Inicial: Caminos en juego*. Revista *Recre@rte*, N° 3, junio 2005, pág. s/n. Consultada el 23 de septiembre de 2013 en http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/educacio_inicial.htm
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina.
- Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009): *Juego y estética en educación infantil*. Infancia. La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Jesús Palacios y Elsa Castañeda: Coordinadores.
- Sarlé, P. y Rodríguez, I. (2001): *Seminario: Juego. Aportes para el debate curricular*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Curricula.
- Piaget, J. (1946): *La formación del símbolo en el niño*. F.C.E. México, 1973.
- UNESCO (2003): *Arte y aprendizaje*. Faculty of Education. Consultada el 28 de septiembre de 2013 en educ.queensu.ca/unesco.../arts-and-learning.sp.html.

5.2 Organización del tiempo

- Freire, P. (1994a): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona. Ponencia presentada para el Congreso Internacional de *Nuevas perspectivas críticas en educación*, organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Fundación Integra (2012): *PEI. Proyecto Educativo Institucional. Construyendo nuestra identidad, por una Educación de Calidad*. Chile.
- Fundación Integra (2010a): *Mi historia en la Sala Cuna y Jardín Infantil*. Dirección de Educación. Chile.
- Fundación Integra (2010b): *Proyecto curricular*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2010c): *Transiciones en Fundación Integra. Orientaciones y estrategias de apoyo*. Dirección de Educación. Chile.
- Fundación Integra (2005): *Currículum y planificación educativa*. Primer Ciclo de Educación Parvularia. Chile.
- Fundación Integra (2003a): *Manual de 100 experiencias de aprendizaje*. Segundo ciclo. Educación Parvularia. Chile.
- Fundación Integra (2003b): *Orientaciones para la planificación educativa*. Segundo Ciclo de Educación Parvularia. Chile.
- Mineduc (2011): *Plan Nacional de Fomento Lector. Guía para educadoras y agentes educativas*. Chile.
- Mineduc (2009): *Orientaciones para la implementación de las propuestas pedagógicas de los niveles de transición*. Santiago, Chile.
- Mineduc (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.

- Peralta, M. V. (2002): *El currículo en el Jardín Infantil. Un análisis crítico*. Tercera Edición. Editorial Andrés Bello. Chile.

5.3 Planificación Educativa

- Fundación Integra (2012): *PEI. Proyecto Educativo Institucional. Construyendo nuestra identidad, por una Educación de Calidad*. Chile
- Fundación Integra (2010a): *Proyecto curricular*. Chile
- Fundación Integra (2010b): *Transiciones en Fundación Integra. Orientaciones y estrategias de apoyo*. Chile.
- Fundación Integra (2005): *Currículo y planificación educativa. Primer Ciclo Educación Parvularia*. Chile
- Fundación Integra (2003a): *Manual de 100 experiencias de aprendizaje. Segundo ciclo. Educación Parvularia*. Chile.
- Fundación Integra (2003b): *Orientaciones para la planificación educativa. Segundo Ciclo. Educación Parvularia*. Chile.
- Mineduc (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile.
- Peralta, M.V. (2002): *El Currículo en el Jardín Infantil*. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.

5.4 Evaluación Educativa:

- Ahumada, P. (2001): *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones universitarias de Valparaíso. Chile.
- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (1999): *Manual de Psicología Educativa*. Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Bransford, J.; Brown, A. y Cocking, R.(Edits.) (2003): *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Committee on Developments in the Science of Learning. National Academy Press. Washington D.C.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000): *Evaluación Auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2013): *Informe de Generación de Instrumento de Evaluación Formativa IEA*. Dirección de Educación. Chile.
- García Ramos, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis
- Lavilla, L. (2011): *La evaluación*. Pedagogía Magna, Nº. 11, 1 Febrero 2011.
- Mineduc (2002): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Sanmartí, N. (2010): *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona. Editorial Graó.

- Shepard, L.; Kagan, S. y Wurtz, E. (Eds.) (1998): *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Submitted to The national education goals panel.

Cap. 6 Trabajo con familias y comunidad en Fundación Integra

- Busso, G. (2001): *Vulnerabilidad Social: Nociones e Implicancias de Políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Seminario Internacional. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2013a): *Ambientes Educativos Enriquecidos*. Revista Cero4 Edición 6. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2011): *Política de Participación de Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2010a): *Proyecto Curricular*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2010b): *Vínculo con Familias y Comunidad*. Santiago, Chile.
- Mineduc (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Minujin, A.; Delamónica, E. y Davidziuk, A. (2006): *Pobreza Infantil. Conceptos, Medición y Recomendaciones de Políticas Públicas*. Santiago, Chile.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2010): *Movilidad Social en Chile: El caso del gran Santiago urbano*. Revista Centro de Investigación en Educación N° 1, Universidad UCINF. Santiago, Chile. Consultada el 12 de septiembre de 2013 en www.ucinf.cl.
- Muijs, D.; West, M. y Ainscow, M. (2010): *¿Por qué trabajar en redes? Aspectos teóricos 1*. Revista School Effectiveness and School Improvement, Vol 21, N°1, 2010. Manchester, Reino Unido. Traducción de Fundación Chile.
- Naciones Unidas (2010): *Pobreza Infantil en América Latina y El Caribe*.
- Pizarro, R. (2001): *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. CEPAL, Santiago, Chile
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (1997): *Informe sobre Desarrollo Humano 1997*.
- Tünnermann, C. (2000): *La pobreza: un concepto multidimensional*. El Nuevo Diario, Managua, Nicaragua.

Cap. 7 Reflexión educativa y formación continua

- Achkar, S. (2004): *En el ámbito ético filosófico: Mirada desde la acción comunicativa. Mensaje a la educación en Derechos Humanos*. Magendzo edit.
- Alcalá, A. (1999): *Andragogía. Libro guía de estudio*. Postgrado U.N.A. Caracas, Venezuela.
- Ávalos, B. (2002): *Diálogos Educativos*, Revista electrónica, UMCE. AÑO 2, 2002. Consultada el 16 de junio de 2010 en http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_indice.html
- Beca, C. (2006): *Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos*. M. Arellano y A.M. Cerda edits. Marzo. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2014): *Carta de navegación 2014-2018*. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2011): *Capacitación Inicial desde la perspectiva de la Calidad Educativa de Fundación Integra*. Documento interno borrador. Dirección de Educación. Santiago. Chile
- Fundación Integra (2010a): *Capacitación en la acción. En el marco de la flexibilización curricular de Fundación Integra*. Dirección de Educación. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2010b): *Comunidades de Aprendizaje en Fundación Integra. Una estrategia para el mejoramiento de la educación en nuestros jardines infantiles*. Dirección de Estudios y Programas. Santiago, Chile.
- Fundación integra (2010c): *Proyecto Curricular 2010*. Dirección de Educación. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2004a): *La reunión de planificación educativa: un espacio para la transferencia del currículum*. Cuaderno Pedagógico n° 8. Dirección de Estudios y Programas, Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2004b): *Mirando nuestra implementación curricular. La asesoría técnica para el fortalecimiento de la transferencia del currículum en los jardines infantiles*. Septiembre. Dirección de Estudios y Programas. Santiago, Chile.
- Fundación Integra (2003): *Mirando nuestra implementación curricular. Estrategias de transferencia del currículum. Orientaciones para el equipo técnico regional*. Diciembre. Dirección de Estudios y Programas, Santiago, Chile.
- Freire, P. (1972): *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Edit. América Latina, Bogotá.
- Imbernón, F. (2002): *Diálogos Educativos*, Revista electrónica, UMCE. AÑO 2, 2002. Consultada el 16 de junio de 2010 en http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_indice.html
- Latorre, B. (2004): *La investigación acción*. Madrid: La Muralla

Agradecemos la valiosa participación y colaboración de:

- **Actores de Fundación Integra:**
 - Equipos de Departamentos Educativos regionales (en fase año 2012)
 - Equipos de Departamentos Educativos regionales y de jardines infantiles de las regiones de Coquimbo, Maule, Araucanía, Los Lagos y Metropolitana Suroriente (en fase año 2013).
 - Equipo de la Dirección de Educación en su conjunto, Casa Central (en fases años 2013 – 2014 y 2015).

- **Especialista en Educación, Universidad Diego Portales:**
 - Psicólogo Ignacio Figueroa Céspedes (en fase año 2013).