



**Magíster En Educación Mención  
Currículum y Evaluación  
Basado En Competencias**

**Trabajo De Grado II**

**Elaboración de Instrumento de Evaluación Diagnóstica, para  
medir los aprendizajes de niños y niñas del Nivel Medio Mayor de  
Educación Parvularia, en los núcleos de Lenguaje Verbal y  
Relación lógico-Matemática y Cuantificación.**

Profesor guía:

**Paola Andrea Flores Ramos**

Alumno (s):

**Moira Carolina Valdebenito Cortés**

**Santiago - Chile, Octubre de 2017**

Índice	Pág.
- Portada	1
- Índice	2
- Abstract	3
- Introducción	4
- Marco Teórico	6
- Marco Contextual	31
- Diseño y Aplicación de Instrumentos	35
- Análisis de los Resultados	48
- Propuestas remediales	53
- Bibliografías	69
- Anexos	71

## **Abstract**

El proceso de evaluación educativa se entiende como una estrategia para poder visualizar las oportunidades de mejora que se presentan en una determinada institución o nivel dedicado a la educación. Frente a esto podemos considerar que todos los contextos para el aprendizaje pueden ser evaluados y por tanto mejorados continuamente según los intereses y necesidades de los niños y niñas que atendemos.

A partir de la reflexión de los resultados arrojados por el instrumento de evaluación construido para este trabajo de grado y a revisión bibliográfica realizada se puede determinar que, para construir aprendizajes de calidad se debe mirar el contexto educativo considerando tanto el aporte de las familias, las interacciones del equipo pedagógico con los niños y niñas y la valoración del espacio físico como tercer educador, con el fin de entregar experiencias significativas a los párvulos considerándolos los protagonistas de sus aprendizajes. Todo lo anterior apuntando a la igualdad de oportunidades y calidad que todo niño y niña debiera tener en educación, principalmente cuando se trata de infancia ya que es la etapa donde se forjan los cimientos de la plasticidad cerebral. Es por este motivo que la educación parvularia se torna tan determinante en los seres humanos.

## Introducción

"La cuestión de la aprobación y la reprobación, a mí me parece que tiene en sí una especie de distorsión un poco malvada de la evaluación. De tal modo que a veces una profesora sólo se considera competente en la medida que reprueba 30% de sus alumnos. No sé en la Argentina, pero hay en Brasil profesores, por ejemplo, que miran en el primer día de clases y dicen 'ya sé cuántos pasan' Esto es una irresponsabilidad, es una amenaza. Porque los niños escuchan y ¿qué van a preguntar?, ¿soy yo el que no pasa?' Esto es una ofensa. Pasar o no pasar no es fundamental. Lo fundamental es saber, es trabajar dura y seriamente con los educandos para que ellos aprendan a aprender, y no para que ellos memoricen transmisiones mecánicas y después hagan pruebas sobre la memorización mecánica de un saber falso a partir del cual serán aprobados o reprobados. Eso ya está tan superado a nivel de comprensión científica de la evaluación del saber y lo seguimos haciendo". P. Freire

Este trabajo de grado es el resultado de una multiplicidad de reflexiones generadas a partir de la experiencia práctica en el aula, trabajando con párvulos de tres a cuatro años de edad donde diariamente se presentan desafíos respecto a las prácticas que se realizan para ofrecer experiencias significativas a los niños y niñas que atendemos.

Comienza a presentarse con la revisión bibliográfica realizada durante algunos meses para llegar al resultado del instrumento de evaluación para visualizar el nivel de logro que tienen los 60 niños y niñas de un establecimiento determinado en los núcleos de lenguaje verbal y relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. Quienes fueron evaluados/as durante el transcurso de esta investigación. La idea principal de este instrumento de evaluación es solo tener un registro de qué están aprendiendo los niños y niñas, y a partir de esto reflexionar sobre los aspectos de nuestras prácticas que deben ser mejoradas para que las experiencias en nuestras aulas sean mejores día a día. Resignificando el valor del espacio educativo como tercer educador.

El resultado fue un instrumento que considera una triangulación entre los aprendizajes planteados en las bases curriculares de la educación parvularia, los mapas de progreso y el

IEA (instrumento de evaluación de fundación integra. Para desprender desde ahí algunas habilidades necesarias que favorecen el logro de estos aprendizajes esperados en niños y niñas de tres a cuatro años de edad.

Para recoger la información necesaria se realizó principalmente una revisión bibliográfica sobre los contextos que favorecen el aprendizaje de los niños y niñas. El cual sirvió para realizar una reflexión de las prácticas en el aula. Esto permitió realizar el análisis en las propuestas remediales que se plantean en esta investigación. Derivando de estas reflexiones una pauta de supervisión local que permita visualizar los diversos contextos del aprendizaje considerando la Planificación, Organización del Espacio, Organización del Tiempo, Evaluación, Comunidad Educativa y Prácticas Pedagógicas. Considerando que todos y cada uno de estos aspectos son fundamentales para que los niños y niñas puedan construir aprendizajes de calidad.

## Marco Teórico

Para comenzar quisiera exponer algunos aspectos sobre educación parvularia que son importantes para contextualizar el nivel educativo al cual nos referimos en este trabajo de grado.

“La Educación Parvularia como primer nivel del sistema educativo busca como fin: Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño. Para favorecer este propósito mayor del primer nivel de la educación se plantean los siguientes objetivos generales:

- Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.
- Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.
- Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.

- Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.
- Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.
- Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.
- Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.
- Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia)

Dentro de los fundamentos de la educación parvularia existen diversos principios pedagógicos que sustentan la visión de niño o niña y su forma de aprender es tos son:

**Principio de bienestar** Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando

paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.

**Principio de actividad** La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora.

**Principio de singularidad** Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

**Principio de potenciación** El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.

**Principio de relación** Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.

**Principio de unidad** El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.

**Principio del significado** Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.

**Principio del juego** Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.

Esto destaca la importancia de desarrollar currículos que potencien las fortalezas del niño y niña y no se limiten a sólo compensar las carencias o necesidades, sino a aprovechar sus muchas potencialidades.

Por lo plástica que es la etapa en que se encuentran, esto posibilita mayores y mejores aprendizajes, implica también favorecer que asuman un rol más protagónico en sus aprendizajes y en la contribución social de acuerdo a su “ser” de párvulo. Esta conceptualización sobre el potencial de aprendizaje de los niños ofrece mayores desafíos a la educadora al momento de definir el qué, cuándo y cómo se enseña.

Este énfasis, que plantea un concepto más rico que el tradicional sobre el párvulo y sus posibilidades educativas, es avalado por diferentes evaluaciones del sector en el país que evidencian que actualmente las niñas y niños manifiestan nuevos y variados intereses y

mayores potencialidades. A su vez, se hace parte del concepto de niña y de niño que se expresa en las diversas políticas públicas sobre infancia que los consideran como sujetos de derecho especial, criterio que se manifiesta también en los estudios e investigaciones especializados más recientes.

Las Bases Curriculares se fundan sobre este nuevo concepto de párvulo, el que se refleja en todos sus componentes, y debiera reflejarse, asimismo, en los currículum y prácticas educativas que aplique cada comunidad educativa.

De lo expresado se desprende que, junto a una mayor potenciación de las posibilidades de los niños y niñas como eje central del currículum, unido al sentido que tienen que tener los aprendizajes para ellos y la búsqueda de su bienestar integral, se define un currículum que plantea aprendizajes más amplios y ricos que los tradicionalmente ofrecidos, y que confía en las oportunidades que puede crear una educadora abierta, sensible, reflexiva, creativa y comprometida con su quehacer profesional, acorde con los desafíos y escenarios actuales.

Según este énfasis curricular y considerando los nuevos contextos en que se desenvuelven las niñas y niños actualmente, se hace importante incorporar con mayor relevancia algunas temáticas y ejes de validez permanente de la educación parvularia, e incluir otros emergentes. Entre los primeros de validez permanente, siguen siendo cruciales el fortalecimiento de la familia en su rol de educadora, la formación valórica, el rol activo de los niños en sus aprendizajes, la importancia de la afectividad, de la comunicación, de la creatividad y del juego. Entre los segundos, los emergentes, se encuentra el favorecer que las niñas y los niños sean activos partícipes del tiempo y del espacio que les ha tocado vivir, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje que las personas y los ambientes generan actualmente; ello, unido al respeto a las distintas dimensiones de la diversidad, incluyendo la educación intercultural y la atención a los niños con necesidades educativas especiales. Así mismo constituyen ejes centrales curriculares la importancia del buen trato entre y para los niños, el respeto a sus derechos y la consideración de las dimensiones de

género y de ciudadanía, al igual que la conservación del medio ambiente y el desarrollo de estilos de vida saludable.

Estas importantes temáticas y ejes curriculares han sido considerados tanto en las propuestas de ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados, como en las orientaciones que se plantean, abordándolos en una forma transversal e integrada, y deberían ser igualmente incorporados en los currículos que se diseñen, según las características de cada contexto y comunidad educativa.

Según el concepto que explicita las bases curriculares de la educación parvularia respecto a la evaluación se concibe como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones. Esto último implica evaluar tanto los aprendizajes referidos a las niñas y niños, como los distintos componentes del proceso de enseñanza: entre los que se destacan la planificación, comunidad educativa, espacios educativos, organización del tiempo, metodologías, recursos, etc., incluyendo la propia evaluación.

La característica de ser un proceso permanente significa que debe estar presente durante todo el desarrollo curricular, a través de la evaluación diagnóstica, formativa y acumulativa. A su vez, la sistematicidad implica que debe responder a una planificación y análisis frecuente. La evaluación diagnóstica o inicial que se realiza al comienzo del proceso respecto a todas las líneas de acción que involucra el proyecto educativo (trabajo con el equipo, familia, comunidad), en lo que comprende a los niños, debe proporcionar la información más completa posible sobre el crecimiento, desarrollo, capacidades, necesidades y fortalezas de ellos en relación a los aprendizajes esperados.

Para ello, y en función a las Bases Curriculares, debería considerar los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje, sus núcleos y los aprendizajes que se busca que los niños

logren. Asimismo, es importante diagnosticar las formas y estilos de aprender de cada niña o niño. De esta manera, se puede contar con información relevante para la planificación educativa general, posibilitando ajustarla o modificarla, al entregar un panorama real acerca de las necesidades de aprendizaje del grupo y de cada niña o niño en particular. Igualmente, orientará sobre los recursos y formas más adecuadas que se requieren para favorecerlos.

Los instrumentos de evaluación a utilizar pueden ser elaborados por agentes externos a la experiencia educativa, por el propio equipo de trabajo o por ambos. Lo fundamental es que los indicadores evalúen los aprendizajes esperados que los niños deberían tener acorde a su etapa y sus experiencias previas.

La evaluación formativa o de proceso se realiza de manera continua a lo largo de toda la práctica pedagógica, aportando nuevos antecedentes en relación a los aprendizajes de los niños, y respecto del cómo se realiza el trabajo educativo en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, para ajustar o cambiar la acción educativa. La evaluación formativa de los niños se puede realizar a partir de la información cualitativa obtenida a través de registros de observación (cualquiera sea su formato), así como también a partir de indicadores que pueden elaborar los propios educadores respecto de los aprendizajes esperados que se han favorecido.

Uno de los respaldos que se consideró para confeccionar este instrumento de evaluación fue el documento de los mapas de progreso, para entregar mayores antecedentes al lector respecto a éstos se describen algunas características de estos:

En Chile, el aprendizaje en los primeros años de vida y las posibilidades de otorgar experiencias enriquecedoras y oportunas se ha instalado como una prioridad fundamental en el diseño de las políticas públicas. En este contexto y con la mirada puesta en la calidad de los procesos educativos, el Ministerio de Educación en conjunto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra desarrollaron un instrumento denominado Mapas de Progreso del Aprendizaje, para apoyar el trabajo pedagógico que se desarrolla en la

Educación Parvularia, respondiendo así a los compromisos que buscan mejorar la calidad educativa. Los Mapas de Progreso del Aprendizaje son un instrumento práctico al servicio de la enseñanza que buscan complementar las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, mediante la explicitación y descripción progresiva de aquellos aprendizajes que se consideran fundamentales para una formación plena e integral. Esta nueva herramienta de apoyo no constituye un nuevo currículo, sin embargo es un material que contribuye a su implementación, promoviendo la observación de los logros de aprendizajes que se deberían alcanzar en determinados tramos de edad del nivel de Educación Parvularia. Los Mapas de Progreso del Aprendizaje en una correspondencia directa con las Bases Curriculares, precisan expectativas desafiantes y alcanzables por los niños y niñas que tengan oportunidades de aprendizajes apropiadas. Es decir, señalan, desde una perspectiva nacional, lo que se valora como logro del aprendizaje, precisando cuáles serían las habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran fundamentales de alcanzar por todo niño y niña durante el nivel de Educación Parvularia, teniendo presente la velocidad de los procesos y diferentes ritmos de aprendizaje y desarrollo que tienen lugar en los primeros seis años de vida. Los Mapas de Progreso del Aprendizaje se construyen considerando los aspectos claves de los aprendizajes esperados de los núcleos de las Bases Curriculares que son susceptibles de observar y progresar a lo largo del período que va desde el nacimiento hasta los seis años. Estos aprendizajes esenciales se han organizado en torno a 16 mapas que representan los dominios o ejes fundamentales de la formación de los niños y niñas.

Tienen una estructura según tramos de edad. El período entre 0 y 6 años ha sido dividido en cinco tramos de edad. En el primer ciclo de las Bases Curriculares (0 a 3 años) se proponen tres cortes de edad, por la velocidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo que ocurren en ese período y, en el segundo ciclo de (3 a 6 años) se distinguen dos tramos.

- Tramo I : desde el nacimiento hasta los 6 meses.
- Tramo II : de 7 a 18 meses.
- Tramo III : de 19 a 36 meses.
- Tramo IV : de 3 años a 4 años 11 meses. •

- Tramo V : de 5 años a 5 años 11 meses.

- 

“Los logros de aprendizaje para cada tramo de edad se presentan como descripciones concretas de las expectativas de aprendizaje que se esperan para el final de cada tramo de edad, las que se construyen en una secuencia progresiva de la descripción del tramo anterior. Muestran lo que deberían ser capaces de hacer el niño y la niña a una edad determinada y en un dominio o eje en específico.” (Mapas de progreso). Los ejemplos de desempeño son las manifestaciones concretas de los logros de aprendizajes que sin pretender ser exhaustivas, ilustran los niveles de exigencia expresados en el logro de cada tramo. Se incluyen para apoyar la comprensión del aprendizaje que se espera al final de cada tramo de edad, presentándose en el mismo orden en que se describe el logro.

La utilidad pedagógica y evaluativa de este instrumento es importante ya que se han diseñado con variados propósitos:

Primero para constituirse como un marco de referencia para la elaboración de instrumentos de evaluación formativa que diseñan las Educadoras, con el propósito de conocer en su grupo o curso, las condiciones de entrada y los avances a lo largo del año.

Para contribuir al desarrollo de un lenguaje compartido y a una comprensión común, acerca de la forma en que progresa el aprendizaje a lo largo de la trayectoria en el nivel de Educación Parvularia.

Además de proveer insumos para el diálogo y la reflexión entre Educadoras, estableciéndose como un soporte para su desarrollo profesional.

Otro propósito de los mapas de progreso es orientar el diseño de programas, proyectos educativos, planes de acción y planificaciones a nivel de aula.

También se propone orientar la selección de estrategias y recursos didácticos adecuados para el trabajo pedagógico.

Además de proporcionar información a la familia sobre lo que se espera que aprendan sus hijos e hijas, pudiendo determinar así en qué aspectos pueden colaborar para enriquecerlos. En los anexos se presenta un cuadro que muestra de forma gráfica la organización de los mapas en los respectivos ámbitos y núcleos de las bases curriculares.

El último documento que fundamenta el instrumento de evaluación creado es 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 de fundación integral; 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.

Otro aspecto quisiera mencionar dentro de este trabajo de grado la relación que existe entre aprendizajes, emociones y el clima del aula. Por ello, insisto que la enseñanza no es una técnica sino una relación. El aprendizaje ocurre en una relación. Por ello, la docencia es una profesión y también es un arte. Un arte donde el artista utiliza distintas técnicas que tiene a la mano. Lo que ocurre es siempre diferente, es siempre inédito, y el docente emocionalmente maduro debe contar con las competencias para interpretar e intervenir en lo que ocurre en el aula para hacer una buena clase.

Todos tenemos alguna opinión acerca de lo que es el aprendizaje y cómo se aprende. Sin embargo, para ponernos en sintonía de significados – o resonar con el tema - empezaré haciendo una breve clasificación para distinguir distintas formas de lo que se entiende aquí por aprender:

1.-Aprender puede ser visto como un proceso de incremento de informaciones. En su forma genérica, esta forma de aprender tuvo su relevancia en el pasado bajo la acepción del conocimiento enciclopédico. Si bien el principio del conocimiento enciclopédico perdió valor social, aprender como incremento de información ha mantenido su vigencia con la emergencia de la idea de la sociedad de la información o del conocimiento, o frases tales como “la información es poder” o la “información es el nuevo factor de producción”. Esta primera acepción de aprendizaje es entonces la adquisición y acumulación de informaciones que hacen que alguien sepa muchas cosas.

2.-Aprender como memorización. Este es el proceso mediante el cual guardamos información que podríamos repetir si alguien nos pidiera que lo repitiésemos. Si bien esta forma de aprender no goza de buena reputación, es el tipo de aprendizaje que – en la práctica - los docentes y los sistemas de educación esperan que adquieran los alumnos. Sin embargo, esta forma de aprendizaje tiene una dimensión importante si es que el tipo de información. En cuestión trata de informaciones estratégicas que sostengan otros aprendizajes. Por ejemplo que nos sirvan para operar máquinas y resolver problemas prácticos.

3.-Aprender como acción. El proceso de incorporación de hechos, destrezas, competencias y métodos que pueden ser utilizados según la necesidad. Esta necesidad puede ser de poder demostrar lo aprendido mediante pruebas y “tests” de “performances”, o también de necesidades que emergen del trabajo o de la vida corriente. A esto se dirigen las orientaciones del aprendizajes como las de “aprender haciendo”.

4.-Aprender como generación de sentido. El proceso mediante el cual incorporamos informaciones relacionándolas con otros conceptos que ya tenemos incorporadas en nuestro desarrollo intelectual. El asociar la generación de sentido al desarrollo de conceptos históricos, científicos, o literarios, ayuda a profundizar la comprensión de las ideas involucradas.

5.-Aprender como la reinterpretación de la realidad. El proceso mediante el cual reorganizamos y reinterpretamos la nuestra experiencia del mundo con la incorporación de nuevas informaciones. Más allá de su proceso de desarrollo intelectual, el ejercicio de la reinterpretación consciente de nuestra conexión con el mundo, implica el compromiso del aprendiz con la construcción de sentido en torno a su desarrollo personal, y los ámbitos sociales y éticos.

Lo primero que este listado nos indica es que hay diferencias entre las tres primeras acepciones y los dos últimas. Las tres primeras son extrínsecas y las dos últimas son intrínsecas al ser humano. En las tres primeras acepciones, el aprendizaje es entendido principalmente como un proceso donde los elementos externos al alumno priman por sobre los elementos internos al alumno. El foco está en “qué se aprende”. En el alcance de la primera, el docente le entrega informaciones al alumno. En la segunda el alcance se modifica un poco: el docente entrega informaciones y espera que le sea devuelta tal cual fue entregada. Estas reflejan el “qué se aprende” El alcance de la tercera es que además, el alumno desarrolle una competencia. El alumno “aprende cómo hacer” algo.

Estas tres primeras concepciones del aprendizaje, tienen su respaldo en modelos teóricos específicos acerca del aprendizaje. La fuente teórica de estas tres concepciones es el conductismo. La intención en el conductismo es lograr un cambio en la conducta observable de los alumnos en el sentido que lo desea el docente.

Esta corriente de pensamiento se remonta a Aristóteles. En esta escuela, la conducta de las personas está determinada por lo que ocurre en el contexto, y no por lo que ocurre en el aprendiz. En el siglo pasado, Pavlov fue el primero que formalizó esto con sus famosos experimentos de condicionamiento de su perro para que salivara cuando el tocaba la campana. Sus planteamientos sugirieron que las personas pueden ser condicionadas para tener una conducta específica, si es que se introducen ciertos estímulos en el contexto. De esta manera, lo que ocurre en el aprendiz está determinado por lo que ocurre en el contexto. Basado en esta premisa, Watson desarrolló su modelo de estímulo/respuesta. El estímulo

viene del contexto (el profesor) y la respuesta (aprendizaje) viene del alumno. Lo que se aprende se obtiene del contexto en el cual se encuentra el aprendiz. El aprendizaje es visto como la respuesta al estímulo del docente.

Podemos notar que en la relación enseñanza aprendizaje, el acento está en la enseñanza y no en el aprendizaje. En esta perspectiva, el alumno no tiene intervención en el aprendizaje. En la epistemología conductista, la estructura de la realidad es independiente del aprendiz. El conocimiento que refleja esa realidad, es una realidad externa que se le impone al aprendiz. El pensamiento y las asociaciones que ocurren son dependientes de la estructura –externa - de la realidad. Sin intervención del alumno, el proceso de aprendizaje mismo se explica por la reiteración del ciclo de estímulo-respuesta. El organismo humano es condicionado para repetir la información cada vez que el estímulo este presente. Este principio de contigüidad, puede ser acompañado por la idea del refuerzo, es decir idea del premio o castigo. El proceso de aprendizaje también puede incluir otras acciones tales como la práctica y la memorización. Así, Skinner puso el énfasis en que hay que premiar lo que uno quiere que las personas aprendan (o “hagan”, por medio de un refuerzo positivo o por un refuerzo negativo) e ignorar lo que el docente no quiere es que aprendan (o “no hagan” mediante el castigo). En esta concepción, el aprendizaje se organiza en torno a objetivos instruccionales que se encuentran claramente formulados de manera que se pueda evaluar lo aprendido. Normalmente estos objetivos se formulan de la siguiente manera:

“... al término de esta clase, curso, ciclo, los alumnos estarán en condiciones de hacer...” es decir, se trata de lograr un cambio de conducta que puede ser observado y evaluado por medio de una prueba psicométrica. En las dos acepciones siguientes del aprendizaje - la cuarta y la quinta - el proceso se invierte. En estos procesos priman los elementos internos del alumno. Son procesos que tienen una intención más compleja que los anteriores. Implican no solo un incremento en la información, sino que también un incremento de informaciones con el cual se produce una transformación en el aprendiz, no solo un cambio de conducta del que aprende. Mientras que en el conductismo, el foco es en lo observable

externamente, en estas acepciones la atención está puesta en los procesos que son internos.

Las corrientes teóricas que sustentan esta visión son el cognitivismo, (Piaget, Bruner) el constructivismo (Dewey, Vigotsky) y el humanismo (Maslow, Rogers). Todas ellas comparten la perspectiva de que el aprendizaje ocurre mediante asociaciones mentales en el cerebro del individuo. En el primero el foco está en la cognición, es decir, en el proceso mental interno de estructuración cognitiva, el acto de conocer. En vez de focalizarse en la actividad del profesor como los conductistas, el foco está en la capacidad de estructuración interna de las informaciones por parte del aprendiz. Las nuevas informaciones se relacionan y se asocian mentalmente con estructuras de información anteriores en la mente del individuo, y éste, si las encuentra valiosas, las incorporará en la estructura existente, modificándola. Si no las encuentra valiosa, las desechará, y la estructura mental quedará intacta.

El constructivismo se basa en los principios del cognitivismo, pero va más allá que éste. En el constructivismo el foco también está en el alumno, en el aprendizaje y sus procesos internos. Se centra más en aprendizaje que en la enseñanza como es lo que ocurre en el conductismo. Esta escuela - ahora reforzada por los descubrimientos de la investigación sobre el cerebro - sostiene que las personas construyen su propia comprensión y conocimiento del mundo. Desde un punto de vista epistemológico, la realidad y el conocimiento no son vistos como entidades separadas y externas, sino como creaciones que ocurren en la interacción de los individuos con el mundo. Estas adquieren un significado que es vehiculado por la cultura y los procesos históricos en los cuales se encuentran los individuos y dentro de las cuales el individuo genera sentidos. A diferencia del cognitivismo, y demás del papel que tiene la significación y la generación de sentido que postula el constructivismo, éste también le da gran importancia a la experiencia del alumno. El aprendizaje ocurre por la experiencia del mundo, por su interacción con los eventos externos y por el proceso reflexivo del modelo mental del aprendiz, mediante el cual éste construye su conocimiento acerca de esa experiencia. Partiendo de los contenidos de sus propios modelos mentales, al incorporar nuevas informaciones validadas por el aprendiz reordena la

organización del conocimiento que tenía anteriormente, creando nuevos significados y sentidos. Esta reordenación, puede generar sentidos más profundos de las previas concepciones, e incluso, cambiando las relación del individuo con el mundo. Se crean nuevos significados, y también nuevos sistemas de significados.

Además de poner el énfasis en los modelos y contenidos mentales internos, el constructivismo también enfatiza aspectos de origen externo, pero internalizados, tales como el clima y el contexto en el cual el aprendizaje ocurre, o la cultura del aprendiz. En la tercera corriente - el humanismo- la intención es el desarrollo integral de la persona y surge en oposición al psicoanálisis y el conductismo. Existen muchas fuentes del humanismo. Sus antecedentes más lejanos se encuentran en Confucio, Aristóteles, pasando por Erasmo y Espinoza en el siglo XVIII. Pero los antecedentes filosóficos más inmediatos son el existencialismo y la fenomenología. Del primero recibe el principio de que el ser humano es libre, del segundo, el énfasis en la subjetividad y la experiencia individual consciente. Desde la psicología se obtienen tres contribuciones importantes. Una son los aportes de K. Goldstein quien plantea el concepto de la auto actualización. La otra contribución son los aportes de A. Maslow, quién pone el énfasis en las necesidades de las personas, las que organiza en una pirámide en cuya cúspide también se encuentra la idea de la auto-actualización y en las experiencias cumbres. La tercera línea de aportes es la de Carl Rogers, quien pone al paciente- o el alumno – en el centro del proceso de sanación o de aprendizaje, donde se enfatiza la autonomía y la auto orientación. En estos aportes, se observa la necesidad de auto actualización, que en Goldstein es vista como una fuerza que nos impulsa a desarrollar nuestras capacidades, o en la visión de Maslow es vista como un deseo de realización personal, de manera que la persona pueda “actualizarse” para ser lo que potencialmente es. Este proceso ocurre bajo la influencia de las necesidades y motivaciones de las personas. Así, la auto actualización, es una fuerza y un deseo que la persona auto dirige o auto orienta, y que avanza por experiencias “cumbres” o “insights”. Dentro de esta perspectiva, es fácil ver que el propósito de la educación humanista, es el desarrollo de personas auto actualizantes. En el centro del proceso educativo está el alumno. Pero es el alumno visto como una persona integral, con sus emociones y cogniciones. Por

ello además del interés cognitivo, está también el interés por desarrollar capacidades emocionales, para que el aprendiz pueda desarrollar su poder de autodirección y auto control. En este contexto, las informaciones no son solo incorporadas, sino que principalmente son procesadas de acuerdo a las necesidades y motivaciones del alumno. Las distintas maneras de entender el aprendizaje explicitadas al inicio de esta parte, pueden ser vistas como dos corrientes discretas y opuestas entre sí. Pero también pueden ser vistas como continuums yendo del conductismo al humanismo. Personalmente me sitúo en la segunda opción, pero también con un sesgo hacia el humanismo. Una persona desarrolla un sesgo a partir de lo que considera importante al momento de considerar qué es educación, qué vale la pena aprender y cómo hacerlo. Anteriormente mencionamos que las tres primeras acepciones del aprendizaje son extrínsecas y las dos últimas son intrínsecas. La pregunta es ¿extrínsecas o intrínsecas a qué?, la respuesta es: al ser humano. En relación a las tres primeras formas de aprender, las puedo tomar o dejar, aprender o desaprender según las circunstancias y sin costo para mi carácter o mi ser. El enfoque conductista puede ser muy útil si se trata de salivar como el perro de Pavlov. Puedo condicionarme a salivar cada vez que escuche el sonido de una campana, o cambiar de condicionamiento y salivar cada vez que veo el destello de una luz, o desear cambiar de auto cada vez que veo una publicidad. Es fácil ver que nuestras sociedades y nuestros sistemas educativos funcionan con este tipo de aprendizaje. Pero éste es un aprendizaje externo, que puede ser útil en ciertas ocasiones, pero sin consecuencias para mi ser. Si voy en un avión, y el avión se despresuriza, sé que tengo que ponerme las mascaritas amarillas con tubos ligados a una fuente de oxígeno. Este es un aprendizaje condicionado y reiterado al inicio de cada vuelo. Si bien, en estos casos extremos este aprendizaje puede salvar mi existencia, es irrelevante para mi ser. Si quiero aprender a manejar un vehículo o aprender a utilizar un computador, el aprendizaje asociativo es útil, especialmente en una sociedad tecnológica. Pero si quiero ser una mejor persona y quisiera vivir en una mejor sociedad, el aprendizaje condicionado me es inútil, otro tipo de investigaciones sobre factores como el clima emocional del aula, donde las diferencias en resultados – también estadísticamente significativas - aunque en otro ámbito, son mucho mayores y de mayor acceso. Aún no sabemos cómo aprende el cerebro. Pero aún si supiéramos cómo funciona el cerebro, no está claro cómo podríamos traducir estas

informaciones en diseños sobre qué es lo que hay que hacer. Por ejemplo, sabemos que un mal clima en el aula produce tensión y la tensión hace que algunas partes del cerebro no funcionen bien, y que por lo tanto los alumnos no aprenden. Es esta una información útil? No, porque operan en distintos niveles de análisis. Es una información útil para la investigación neurocientífica, pero no para la pedagogía, pues no nos dice que es lo que hay que hacer para resolver el problema, problema que por otra parte, todos los profesores ya lo saben: los alumnos no aprenden en un mal clima de aula. Pero igual, las neurociencias cognitivas son de gran importancia para nosotros. Si bien, sus descubrimientos no tienen aún una traducción clara para el mundo de la educación, lo valioso que tienen estas explicaciones es que validan desde la investigación fundamental, los resultados del trabajo de investigación que muchos hemos venido realizando en las ciencias sociales, así como también validan buena parte del bagaje de conocimiento empírico e intuitivo que han adquirido los docentes en el aula. De estas informaciones de gran importancia quiero destacar dos. Una de ellas es el postulado de que los alumnos no son pasivos en el aprendizaje. El aprendizaje depende de lo que ocurre en el cerebro. No es una ocurrencia externa. A pesar de no tener mucha claridad acerca de lo que hay que hacer, ni cómo ocurre, mediante las técnicas de neuro imágenes se puede observar lo que ocurre en cerebro. Esto ha producido mucho entusiasmo, pero también ha despistado. Mostrar áreas del cerebro que se iluminan al escuchar sonidos y otras no, puede indicarnos de que el alumno tiene dificultades para transformar sonidos en palabras. Aportar o confirmar un diagnóstico probablemente ya elaborado por otros medios. Con todo lo fascinante que puede ser ver el cerebro iluminado, la imagen no nos dice nada acerca de lo que un psicopedagogo, o un docente tiene que hacer para resolver el problema. Con todo, la información básica que entrega es crucial. El aprendizaje ocurre como un proceso activo – aunque muchas veces inconsciente - en el cerebro del aprendiz. La otra información significativa es el papel de las emociones en la cognición y el aprendizaje.

Esta es parte de la revolución emocional que estamos viviendo. Esto quiere decir que nuestra comprensión acerca del papel de las emociones en nuestras vidas está cambiando radicalmente, al punto que se está cambiando la idea de que tenemos acerca de nosotros

mismos como seres humanos. Los nuevos conocimientos provenientes del mundo de la investigación sobre el cerebro, han revolucionado nuestra manera de ver y comprender las emociones y comprender su crucial importancia para nosotros. Para decirlo en una sola – aunque larga frase, las emociones son: 1) cruciales para nuestra supervivencia, 2) todo lo que hacemos, toda nuestra acción está impulsada por alguna emoción, 3) nuestra salud depende de las emociones 4) razonar bien depende de la conexión emocional, 5) nuestros valores surgen de nuestras emociones; 6) la memoria depende de las emociones, y particularmente importante aquí) todo nuestro aprendizaje depende del mundo emocional.

Como bien lo dice A. Damasio, “nuestra vida son las emociones”. Tradicionalmente, tanto en oriente como en occidente, las emociones no han sido bien recibidas en el mundo de la educación. Las emociones han sido un tema tabú en relación al aula. A nivel de escuela, todos conocemos el curioso dicho que dice que “las emociones se dejan al lado de afuera de la puerta de la escuela”. Es más, el sistema educativo fue diseñado con el fin de reprimir y negar las emociones, convirtiéndose así en una institución intencionada y primordialmente racionalista y anti emocional. Pero ahora, en distintos niveles de análisis, estamos descubriendo que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje. Por ejemplo, sabemos que el estrés y el miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje. Cuando, digamos, Inés está con estrés y con miedo, se le produce una inhibición cortical, lo cual afecta sus procesos de pensamiento superior, y las capacidades ejecutivas de los lóbulos frontales. A mayor estrés y miedo, mayor inhibición del aprendizaje de Inés. Los ambientes tensos en las escuelas y en el hogar, atentan contra las capacidades de aprendizaje de los niños. De la misma manera, ambientes sanos, favorecen el equilibrio emocional, y consecuentemente, favorecen el aprendizaje. Hemos podido clarificar esto en la investigación social y hemos podido validarla desde otro nivel de análisis, el neurológico. Pero los eventos humanos y del cerebro humano son complejos y sistémicos. No son ni mecánicos ni lineales. Se afectan los unos a los otros produciendo efectos combinados que producen coherencias o incoherencias al momento de enfrentar una la tarea que se enfrente. Si se produce coherencia o incoherencia depende de las características de las personas. Siguiendo con el ejemplo

anterior, también podemos ver que a otras personas, digamos Pedro, le ocurre que necesita una dosis de estrés para gatillar sus procesos de aprendizaje. La presión de un examen próximo gatilla en Pedro la alerta necesaria para empezar a estudiar y aprender más rápidamente. Para personas como Pedro, el miedo y la tensión son útiles para aprender y para otras como Inés, es una inhibición y la emoción del miedo le es contraproducente. Pedro necesita miedo. Para aprender, necesita que el miedo le tense tanto la musculatura como el sistema nervioso. A Inés le gusta la materia. Ella está interesada en obtener más informaciones sobre la materia pues le permite generar más sentido a lo que quiere aprender.

En este estado, a diferencia de Pedro, ella no necesita del miedo. Por el contrario, el miedo le produce un caos que impide aprender. Para aprender Inés le conviene estar con el sistema muscular y nervioso activado, no por el miedo, sino por el interés, su sistema está más calmado que el de Pedro. Pedro e Inés deben estar en una coherencia en sus distintos sistemas (sanguíneo, nervioso, límbico, etc) que les facilite estudiar y aprender. Pero los requerimientos para lograr la coherencia son distintos en Pedro e Inés. Pero notemos: ambos necesitan coherencia. Solo que para lograrlo, Pedro necesita miedo e Inés, interés.

Notemos en el ejemplo, que para lograr la coherencia de sus sistemas internos, tanto Pedro como Inés requieren estar en un estado emocional particular, que les permita alcanzar la coherencia correspondiente para facilitar el aprendizaje. Lo que es importante aquí es que para ambos, en la base hay una emoción que les gatilla la coherencia que los predispone al aprendizaje. Pedro necesita de la emoción del miedo para estar centrado, focalizado y alerta para aprender. Pero si el miedo se vuelve muy intenso, éste provocara en Pedro, caos en vez de coherencia y su proceso de aprendizaje se verá alterado. Para que esto no ocurra, Pedro debe tener la capacidad de regular (no controlar) sus emociones para lograr un equilibrio que le sea adecuado: estar activado por el miedo, pero también lo suficientemente calmado como para no alterar sus funciones cognitivas. La regulación es una competencia emocional. En ausencia de otras emociones motivadoras a la acción - como es el interés en el caso de Inés - para actuar Pedro necesita del miedo, pero también necesita mantenerlo

regulado para que no le impida la acción que quiere realizar: aprender. Pero los dos aprendizajes son distintos. Con el miedo se aprende rápido y se olvida rápido. Con el interés se aprende quizá igual de rápido, pero lo aprendido perdura más tiempo porque tiene más sentido para Inés que para Pedro. Podemos decir que el aprendizaje de Pedro se sitúa más en el lado conductista: las informaciones no lo afectan, lo que lo afecta es el miedo, y una vez que pase el examen, el miedo desaparecerá, pero habrá reforzado su mecanismo de estudiar por miedo. Inés está más en el lado constructivista humanista: la información transforma su manera de relacionarse con el mundo, la información se transformará en conocimiento, perdurará en el tiempo y no requerirá de condicionamientos para aprender. Lo que quiero enfatizar con esto es lo siguiente. La relación del alumno con la materia a aprender es emocional: le interesa o no le interesa, le gusta o no le gusta, lo afecta o no lo afecta. Mientras menos lo afecta, es decir, a menor interés, o mayor desinterés, más adecuadas son las técnicas conductistas. Mientras mayor es el interés, más adecuadas son las técnicas constructivistas y humanistas. Todos los sistemas de aprendizajes mencionados al principio de este texto - incremento de información, memorización, aprendizajes de acción, generación de sentido y reinterpretación de la realidad – tienen su asiento en las emociones. El aprendizaje depende del tipo de relación emocional que el alumno tenga con la materia. Por esto podemos decir que en la acción pedagógica del docente intervienen dos aspectos cruciales. Uno es cognitivo: el conocimiento de la materia que tiene el docente. El otro es emocional: la competencia emocional que un docente despliega en la conducción de sus clases. Dicho de otra manera, la competencia que debe tener un docente, para interpretar las emociones de los alumnos en relación a la materia que se enseña y al proceso de aprendizaje que el alumno está – o no está- viviendo. Competencia para poder interpretar el mundo interno de los alumnos que se funda en la observación de lo emocional, gestual, expresivo, responsivo y corporal; y competencia para intervenir los procesos de aprendizaje en el alumno. Es una competencia que se puede obtener de manera intuitiva pero también es una competencia que se puede aprender.

Esta capacidad es propia de lo que todos entendemos que es un buen docente: dado que el trabajo de aprendizaje depende de lo que ocurre al interior del alumno, su tarea es transformar el miedo de Pedro en interés.

Si los aprendizajes dependen de las emociones entonces hay que tener competencias emocionales para entender cómo funcionan las emociones en aprendizaje. No solo cómo funciona en términos generales, sino – y como de costumbre – como funciona en cada alumno, y aún más, como está funcionando “en este momento”, pues las emociones cambian. Si en este momento, el alumno está cerrado al aprendizaje, en tanto que profesor, yo no saco nada con seguir hablando, pues es como si se le hablara al vacío. Cuando digo que hay que entender cómo funciona el sistema emocional, no me estoy refiriendo a las dimensiones neurológicas, o químicas o fisiológicas, ni siquiera a las dimensiones psicológicas de las emociones. Me refiero a las emociones como mecanismos de acción (aprendizaje) y de interacción (pedagogía), y a cómo estas ocurren en un contexto o clima (aula) de trabajo. Cuando se trata de comprender cuales son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima del aula” es la variable que aparece como siendo la que más importante. El clima de aula por si solo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Que sea la más importante quiere decir que es la variable que más explica porque los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra. Esto ha sido destacado en muchas investigaciones que he realizado pero también por otras investigaciones institucionales así como también estudios longitudinales. Es más importante que cualquiera de las variables que se utilizan para entender este proceso.....por ejemplo, variables como la cantidad de libros, la gestión, el nivel sociocultural de las familias, las atribuciones de los maestros, etc. Pero no solo es la más importante, sino que es la variable que explica más el porqué de la variación de aprendizajes, que la suma de todas las otras variables que se consideran en estos estudios. Esto es un descubrimiento mayor. Por ello es muy importante saber qué es y saber cómo se lo puede operacionalizar.

Cuando hablamos de clima de aula. No estamos haciendo referencia a las usuales caracterizaciones del clima producto de indicadores materiales tales como los textos,

inmobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula. En general, el clima emocional de aula es mejor en escuelas de más alto nivel sociocultural. Esto es congruente con que los niños y niñas de más alto nivel sociocultural tienen más desarrolladas las competencias socio emocionales que los alumnos en escuelas en riesgo. Pero los alumnos de niveles sociocultural bajo que están en escuelas con un buen clima emocional, tienen mejores puntajes que sus equivalentes en escuelas donde no hay un buen clima. Es importante notar que estos estudios son de de gran escala. En Casassus (2003) se tomó una muestra de 55 000 niños en 14 países; en Casassus (2205) la muestra es de 3600 alumnos en Chile, y Pianta (2007) la muestra es de 1000 alumnos en USA.

Esto apunta al peso de la variable en los logros académicos, y también indica que esta dimensión es algo que debe ser considerado dentro de los programas de formación docente. Por clima emocional del aula se entiende un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. Podemos ver que el aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Cuando hablamos de vínculo estamos hablando de una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión. Poniendo el foco en la relación, podemos identificar por lo menos cinco tipos de relaciones que nos conducen a un clima emocional propicio al aprendizaje. Una de ellas es la relación del profesor con la materia, otra es la relación del alumno con la materia, otra es la relación del profesor consigo mismo, otra es el docente con el alumno y por último la quinta es la relación que se entre los alumnos. Tenemos entonces: Docente/ materia, docente consigo mismos, docente/alumnos, Alumno/materia, alumnos/alumnos La relación del docente con la materia.

En Chile, por ejemplo, ya son cuatro las universidades que han decidido incorporar la educación emocional en sus programas de formación inicial docente. El problema principal de los docentes hoy en la sala de clases es el de la disciplina. Normalmente se aconseja enfrentar este tema mediante técnicas de gestión del aula, en un estilo netamente conductista: estableciendo reglas y determinando premios y castigo consecuentes con las reglas. Pero la disciplina no es un problema de control o amenazas. Es un tema de interés, o mejor dicho, la falta de interés. La mejor manera de tener disciplina en una clase, es que la materia que el docente pone a disposición de los alumnos sea interesante. Que sea una materia que desafíe, entretenga, motive y resuene en los alumnos. Por cierto, no basta que la materia será interesante. También una condición necesaria es el conocimiento que el docente tenga de la materia. Si el docente no conoce la materia, los alumnos lo notarán de inmediato, y no perdonarán. Pero conocer la materia no es suficiente. Esta debe ser entregada de manera de manera entretenida, participativa, haciendo dialogar a los alumnos, trabajando en grupos, con medios variados y con imaginación. Si los alumnos se interesan en la manera que se enseña la materia, no habrán problemas de disciplina. La relación del alumno con la materia. Arriba, en el ejemplo de Pedro e Inés se puso el énfasis en que todos los alumnos tienen una relación emocional con el aprendizaje. Es decir, la materia que es objeto del aprendizaje gatilla distintas emociones – de apertura o de rechazo -en los alumnos. Por ello la selección de la materia a estudiar es algo de importancia. De hecho, este es quizá uno de los problemas principales en la educación hoy en día, a saber, la pregunta ¿qué es lo que vale la pena aprender hoy? En esto, digámoslo, existe un supuesto erróneo. En el diseño del currículo se supone que los alumnos estarán naturalmente interesados y motivados por la materia determinada por las autoridades adultas. Pero el supuesto debería ser el contrario. En realidad, ¿porqué un alumno habría de interesarse en algo que no le concierne, al menos en el presente? Si ello es así, entonces, el problema de la relación del alumno con la materia, no se genera en las motivaciones del alumno, sino más bien, radica en los adultos: en aquello que los adultos les proponen a los alumnos. Si la materia no se transforma en algo que sea susceptible de interesarles intrínsecamente, si se les pide memorizar cosas que no son de interés, la pedagogía de las amenazas y los reforzamientos solo lograrán que algunos alumnos puedan devolver (¿“salivar”?) las

informaciones condicionadas por los docentes. Esta pedagogía se ha vuelto particularmente inadecuadas para las sociedades modernas (¿o post modernas o post post modernas?) como las nuestras, donde la apertura a mayores espacios de autonomía personal, requieren no solo saber leer y escribir, sino que principalmente querer leer y escribir; donde no solo se requiere parecer docente, sino ser docente. Para que los alumnos tengan una buena relación con la materia hay dos caminos. Uno es el camino conductista, el del premio y el castigo. En este, el adulto impone sobre los alumnos una materia, independiente de si ésta les atrae o no ; pero que es – la mayoría de las veces -dependiente del miedo que siente el alumno de lo que le puede ocurrir si no aprende. Este camino siembra el resentimiento que tarde o temprano se cosechará en el aula o en la sociedad. Nuestros sistemas han optado por este camino, ajustando a él todas las técnicas de presión y de (supuesto) control que les ofrece la gestión moderna. El otro camino, emerge de la posibilidad de que el alumno establezca sus propias conexiones con el mundo. Hacer que el alumno sienta que la materia que se enseña le concierne a él personalmente. Que él es activo en la determinación de la interconexión que él tiene con el mundo. Que él no es solo un ente pasivo en la interconexión que otros han definido para él. Pero, no es solo eso, también esta posibilidad emerge del hecho de reconocer el deseo o la fuerza natural de los humanos de hacer sentido del mundo que lo rodea. En el primer camino, el contexto (el docente) es el que tiene la responsabilidad, él es el que le hace cosas al alumno y éste es pasivo en este proceso. En el segundo, es el alumno es el que tiene la responsabilidad, pues el trabajo de aprender ocurre en él, de acuerdo a cómo él es. El locus del proceso de aprendizaje no ocurre en el contexto, ocurre en el alumno. La responsabilidad del docente es de generar todas las condiciones posibles para que el trabajo de aprendizaje pueda ocurrir en el alumno.

Una buena relación del alumno con la materia, supone que se han cambiado los supuestos erróneos que existen en el diseño de lo que hay que aprender. La relación que lleva al aprendizaje, tiene que ver con el reconocimiento de los intereses, de los talentos, de los estilos de aprender, del gozo de aprender descubriendo, jugando con palabras y con números, de su participación en determinar lo que quieren aprender, de su auto evaluación.

La relación del docente consigo mismo. La relación del docente consigo mismo, se refiere a la conexión que el docente tiene consigo mismo. Claudio Naranjo señala que “nada importa tanto para el desarrollo de los niños como el que los profesores tomen conciencia de sí mismos”. Esto es la conciencia que tiene el docente respecto de sí mismo en tanto que persona que facilita la formación de otros seres humanos. En particular si se trata de niños, si es que tomamos en cuenta la asimetría de poder entre un adulto y un niño. En la relación del docente consigo mismo, éste o ésta deben tener claridad acerca de qué opinión tiene de sí mismo en tanto que docente. ¿Qué es lo que realmente le gusta en la actividad, cuáles son sus intenciones, cuales sus interés, sus fortalezas y debilidades, cuales sus talentos, sus seguridades e inseguridades? Claridad acerca de estas materias, aumenta la eficacia del docente pues le permite ser más honesto en su conexión con los alumnos, y consecuentemente en contribuir a un mejor clima en el aula. Esta claridad es importante, pues la docencia es un trabajo emocional. Al enseñar, el docente proyecta sus pensamientos, su experiencia y sus conocimientos irradiando desde su cuerpo sus emociones en acciones, actitudes y tonalidades. A través de ella, el docente entusiasma o aburre, se acerca o se distancia, crea confianza o desconfianza.

La relación del profesor con el alumno. Esto no es nuevo, y se trata de la relación principal. La tradición humanista pone al alumno en el centro del proceso para poder establecer la conexión en la relación entre los profesores y los alumnos. Para que el alumno pueda abrirse al aprendizaje, lo importante es que el alumno sienta (no piense) que su experiencia es respetada y comprendida por el profesor. El docente emocionalmente competente, es aquél que ve el trasfondo emocional detrás de los actos de los alumnos. El docente emocionalmente maduro puede ver que detrás de la indisciplina, sobre todo cuando se trata de los niños y niñas, hay miedos, rabia, orgullo o disgusto que son los elementos que hay que tratar. En un contexto conductista, ello se trata con premios o castigos, en un medio humanista, las acciones del docente corresponden a su comprensión de las emociones que están presentes.

Para que haya conexión, es central es que el profesor sea genuino – que tenga conexión consigo mismo. Que su posición frente a los alumnos sea de aceptación, de manera que se dé una relación interpersonal entre profesores y alumnos. Esto no quiere decir que se trate de una relación permisiva, o de “amiguismo”. Una relación emocional consciente permite actuar de acuerdo a lo que requiere la relación, puede ser suave o dura, más cercana o menos cercana, mas directiva o menos directiva. Unos alumnos pueden requerir un tipo de vínculo, y otros, otro tipo de vínculo. No se trata aquí de una escala normativa como lo sugieren algunos enfoques de inteligencia emocional de origen conductual. Por el contrario se trata de tener la competencia necesaria para saber quién necesita qué tipo de relación y en qué momento. La relación entre los alumnos La escuela y el aula son lugares privilegiados para aprender competencias sociales. Estos son lugares que se prestan para este tipo de aprendizaje social, si es que los docentes han logrado, entre la adquisición de competencias emocionales, la competencia de contener y sostener a los alumnos en sus interacciones. En lo que hemos presentado aquí, un propósito importante de la tarea docente, es nutrir las relaciones entre los alumnos. De todos es conocido que existe hoy una tendencia a la crueldad, a la violencia y falta de respeto entre los alumnos. Donde ello ocurre, hay mal clima, malos aprendizajes sociales y malos resultados académicos. Pero los alumnos pueden aprender relacionarse con respeto y sin violencia. Esto es posible si se lleva a cabo una pedagogía que se ocupe de generar un clima de confianza mutua en la sala. Una docencia que pone atención a las interacciones emocionales entre los alumnos. Éste es un requisito para que haya un clima emocional adecuado.

Para generar un tal clima, se requiere permitir y activar la participación de los alumnos, que les permita, por ejemplo, colectivamente proponer, negociar y determinar lo que vale la pena aprender. Una pedagogía cuyo foco está en el principio de hacer las cosas con los alumnos, en vez de una se funda en el principio de hacer cosas a los alumnos. Una pedagogía desarrollada con los alumnos se orienta a estimular a que los alumnos puedan expresar sus motivaciones intrínsecas acerca de lo que quieren aprender, individual y colectivamente. El aprendizaje en grupo, aprender juntos es mucho más entretenido que aprender en soledad.

Desarrollar competencias emocionales en las interacciones entre los alumnos, no se opone al logro académico. Por el contrario, el desarrollo de estas competencias desarrolla la capacidad de resolver problemas cognitivos. Es más, como fue sugerido anteriormente en la actual línea de investigación sobre las relaciones entre el mundo emocional y el rendimiento académico, varios estudios recientes han mostrado que en el momento crucial de la pre adolescencia, la experiencia y el desarrollo de la empatía, o más simplemente, la competencia de interesarse e interrogarse acerca de lo que el otro está pensando y sintiendo, interesarse en sus visiones de mundo, predice mejor de éxito académico que lo que pueden hacer los puntajes de pruebas estándares. Dicho de otra manera, una educación focalizada en lo emocional es una ganancia: sirve a la vez para el desarrollo de competencias sociales y para el éxito académico. Esta es una tarea urgente.

## Marco Contextual

Fundado en el año 1987 el jardín infantil donde se realiza el estudio queda ubicado en el centro de la comuna de Limache el que pertenece a una institución pública con aporte total del estado.

En este establecimiento se atiende a niños y niñas desde los tres meses hasta los 4 años quienes, junto a sus familias pertenecen a los alrededores del jardín infantil. La realidad económica y social dentro de la comunidad educativa es bastante variada. Si bien existen casos de familias con muchas carencias económicas, también hay familias que tienen una realidad económica acomodada. Esto se debe mayormente al hecho de que la institución se encuentra en un proceso de tendencia a la universalización de la cobertura por lo cual ya no se está priorizando el ingreso de los párvulos según el menor puntaje en la ficha de protección social.

Tiene 6 niveles de atención educativa entre los cuales se encuentra sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor 1, medio menor 2, medio mayor 1 y medio mayor 2. A continuación se presenta un cuadro donde se grafica las edades de los párvulos correspondientes a cada nivel educativo.

Nivel Educativo	Edades de los párvulos
Sala Cuna Menor	3 meses a 1 año
Sala Cuna Mayor	1 año a 2 años
Medio Menor 1	2 años a 2 años con 6 meses
Medio Menor 2	2 años con 6 meses a 3 años
Medio Mayor 1	3 años a 3 años con 6 meses
Medio Mayor 2	3 años con 6 meses a 4 años

Para este estudio se realiza la aplicación del instrumento de evaluación en los niveles medio mayor 1 y medio mayor 2 donde las edades fluctúan entre los 3 y los 4 años. Cada nivel tiene

una matrícula de 30 niños y niñas lo que permitió tener un universo de 60 párvulos para ser evaluados en este estudio.

## Diseño y Aplicación de Instrumentos

Para realizar el estudio se realiza una reunión con la educadora de párvulos de la sala del medio mayor 2 para indagar respecto a los intereses y necesidades de los niños y niñas que ella atiende, sus contextos familiares, actitudinales de los párvulos y otros antecedentes que pudiesen servir para enriquecer la elaboración del instrumento creado. Se consideró para la creación del instrumento de evaluación el IEA (Instrumento de evaluación de Aprendizajes), los mapas de progreso y los aprendizajes esperados que se presentan en las bases curriculares de la educación parvularia para realizar una triangulación entre estos y obtener un mayor sustento de las habilidades que se determinarían como deseables para el nivel educativo y que se evaluaría posteriormente a estos 60 párvulos.

A continuación, se presenta el formato aplicado para la evaluación de los aprendizajes de los párvulos para el núcleo de lenguaje verbal correspondiente al ámbito de comunicación de las bases curriculares de la educación parvularia.

Posterior a esto se presentará el instrumento creado para evaluar el núcleo de relaciones lógico matemáticas y cuantificación correspondiente al ámbito de Relación con el medio natural y cultural de las bases curriculares de la educación parvularia.

Para que se logre comprender algunas siglas que allí aparecen se adjunta el siguiente recuadro con las palabras completas.

IEA	Instrumento de evaluación del aprendizaje
B.C	Bases Curriculares
L.O	Lenguaje Oral
L.E	Lenguaje Escrito
MRL	Mención relación lógica
MC	Mención Cuantificación

Ámbito: Lenguaje Verbal	Núcleo: Lenguaje Verbal	Nivel educativo: Medio Mayor
-------------------------	-------------------------	------------------------------

Indicadores IEA	Aprendizaje B.C	Mapas de progreso	Contenido/Habilidad
1. Responde a preguntas relacionadas con un relato que se está contando. Ejemplo: ¿por qué? (explicación), ¿dónde? (lugar o espacio).	9. (1ºCiclo) Emplear progresivamente el lenguaje en sus diversas funciones: relacionarse con las personas e influir en ellas para obtener lo que se desea, expresar su individualidad, crear un mundo propio e inventar, explorar el ambiente y comunicar información.	Tramo IV Comunicación Oral 1 Responde a preguntas relacionadas con un relato que se está contando, por ejemplo: ¿por qué? (dando una explicación), ¿cuándo? (señalando una relación de tiempo), ¿dónde? (señalando lugares o relaciones de espacio).	-Escucha atentamente el mensaje de otro emisor. -comprende mensajes. -Transmite oraciones completas. -Responde coherentemente preguntas realizadas. -Emplea un lenguaje adecuado.
2. Realiza preguntas sobre objetos, personas o situaciones.	3. (L.O) Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.	Tramo III Comunicación Oral 10 Pregunta sobre el nombre de objetos desconocidos (“¿qué es?”). Tramo IV Comunicación Oral 3 Intercambia información sobre las características (forma, color, tamaño, material y utilidad) de algunos objetos conocidos mediante juegos y conversaciones.	-Observa y explora elementos de su entorno. -Intercambia información sobre elementos de su entorno. -solicita información a otros sobre elementos de su entorno.

<p>3. Describe un objeto, animal, persona o situación, nombrando a lo menos dos características.</p>	<p>3. (L.O) Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.</p>	<p>Tramo IV Comunicación Oral 2Describe un objeto, animal, persona o situación, utilizando algunos conceptos tales como: tamaño, forma, color, cantidad.</p>	<p>-Se relaciona con elementos de su entorno. -Se expresa en forma verbal, incrementando su vocabulario. -Comunica información sobre diversas propiedades de elementos de su entorno.</p>
--	---	--	---

Indicadores IEA	Aprendizaje B.C	Mapas de progreso	Contenido/Habilidad
<p>4. Transmite recados orales usando oraciones simples. Ejemplo: "Cristina, la tía dice que le lleves tu dibujo".</p>	<p>7 (L.O) Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente.</p>	<p>Tramo IV Comunicación Oral 4Transmite recados orales, usando oraciones completas, por ejemplo: "Marisol, la tía dice que le lleves tu dibujo".</p>	<p>-Escucha atentamente mensajes de distintos interlocutores. -comprende mensajes. -Trasmite mensajes usando oraciones completas.</p>
<p>5. Relata una historia, cuento o experiencias personales de un modo comprensible.</p>	<p>9. (L.O.) Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.</p>	<p>Tramo II Comunicación Oral 5 Relata hechos vividos, utilizando oraciones simples, aunque no pronuncie correctamente, por ejemplo: al regresar del supermercado describe lo que compraron; comenta</p>	<p>-Crea narraciones. -Transmite verbalmente la narración creada</p>

		<p>algunas acciones observadas en el programa de televisión preferido.</p> <p>6 Usa plurales en sus conversaciones, por ejemplo: ¿dónde están mis zapatos?; voy a ir a jugar con los niños; mis calcetines tienen “monitos”.</p>	
6. Pide que le lean lo que aparece en un anuncio o cartel.	7. (L.E) Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.	Tramo IV Iniciación a la Lectura 4Pide que le lean lo que aparece en un anuncio.	-Observa en forma atenta elementos escritos en su entorno. -Pregunta a otros por elementos escritos de su entorno.
7. Nombra personajes, situaciones y ambientes que aparecen en textos.	<p>3. (L.O) Expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.</p> <p>5. (L.O) Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones, identificando la</p>	<p>Tramo III Iniciación a la Lectura</p> <p>5 Nombra algunas personas, animales, objetos y acciones representados en las ilustraciones de libros, por ejemplo: al observar una lámina dice: “aquí están los chanchitos, las niñas se están bañando, los caballos están corriendo”.</p> <p>Tramo IV Iniciación a la</p>	<p>-Explora y observa distintos textos.</p> <p>-Nombra personajes.</p> <p>-Nombra situaciones que acontecen en un texto.</p> <p>-Nombra ambientes presentes en un texto.</p>

	intención comunicativa de diversos interlocutores, mediante una escucha atenta y receptiva.	Lectura 2 Describe algunas características de los personajes de un cuento escuchado.	
8. Muestra algunos símbolos que distingue al observar libros de su interés. Ejemplo: ilustraciones, letras, números, etc.	3. (L.E) Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales pueden representar los pensamientos, experiencias, ideas e invenciones de las personas.  7. (L.E) Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos como cuentos, letreros, noticias, anuncios comerciales, etiquetas, entre otros.	Tramo IV Iniciación a la lectura 3 Muestra algunas letras, palabras y símbolos que distingue al observar libros de su interés.	-Explora y observa distintos textos. -Identifica distintos símbolos en textos. -Indica y verbaliza los símbolos que reconoce en distintos textos.
9. Distingue su nombre escrito en un panel, mural o pizarra.	4. (L.E) Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.	Tramo IV Iniciación a la lectura 6 Distingue su nombre escrito en un panel, mural o pizarra.	-Conoce su nombre en forma escrita. -Reconoce su nombre en distintos lugares. -Indica o señala su nombre en distintos lugares.



	<p>8. (L.E) Interpretar la información de distintos textos, considerando algunos aspectos claves como formato, diagramación, tipografía, ilustraciones y palabras conocidas.</p>		
--	--	--	--

Indicadores IEA	Aprendizaje B.C	Mapas de progreso	Contenido/Habilidad
10. Juega a escribir.	2. (L.E) Producir sus propios signos gráficos y secuencias de ellos, como una primera aproximación a la representación escrita de palabras.	Tramo IV Iniciación a la Escritura 1 Escribe en forma espontánea, experimentando con la escritura de marcas, dibujos, letras y signos propios.	-Usa materiales para escribir, como lápices, hojas, plumones, entre otros. -Imita la escritura. -Produce sus propia escritura.
11. Traza líneas onduladas de distinto tamaño y extensión.	5. (L.E) Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las características convencionales básicas de la escritura.	Tramo IV Iniciación a la Escritura 3 Traza líneas onduladas de izquierda a derecha.	-Experimenta utilizando distintos trazos. -Ensayo distintos trazos. Sigue direccionalidad en los trazos.
12. Copia su nombre, intentando seguir la forma de las letras.	9. (L.E) Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples que cumplen con distintos propósitos de su interés, utilizando para esto diferentes diagramaciones.  5. (L.E) Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección, respetando las	Tramo IV Iniciación a la Escritura 4 Copia su nombre, intentando seguir la forma de las letras.	-Observa y reconoce su nombre. -Transcribe su nombre.



	características convencionales básicas de la escritura.		
--	---	--	--

Ámbito: Relación con el medio natural y cultural Eje: Razonamiento Lógico/cuantificación Nivel educativo: Medio Mayor

Indicadores IEA	Aprendizaje B.C	Mapas de progreso	Contenido/Habilidad
<p>1. Compara entre elementos que varían en alguno de sus atributos tamaño, forma, color y uso.</p>	<p>3 establecer relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno</p>	<p>Tramo IV Dice cuando se le pregunta la diferencia de forma o tamaño al observar objetos cuando se le presentan (MRL) Tramo IV Agrupa lápices de acuerdo a dos atributos simultáneos color y tamaño. Por ejemplo: lápices “rojos y chicos” o lápices “verdes y largos”, etc. (MRL)</p>	<p><b>Comparar;</b> los objetos en función de sus propiedades físicas, estableciendo semejanzas y diferencias. (color, forma, material, textura, grosor, etc )</p>
<p>2. Clasifica elemento considerando dos atributos a la vez. Ejemplo: color y forma simultáneamente: autos “rojo, azules” camiones; “rojos, azules”</p>	<p>3 establecer relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno</p>	<p>Tramo IV Agrupa lápices de acuerdo a dos atributos simultáneos color y tamaño. Por ejemplo: lápices “rojos y chicos” o lápices “verdes y largos”, etc.(MRL)</p>	<p><b>Clasificar;</b> organiza los objetos según su semejanza, o características comunes. Es capaz de establecer una relación entre el todo y las partes, es decir las propiedades de un todo incluyen a los subconjuntos que lo forman.</p>

<p>3. Ordena secuencia de al menos cuatro objetos que varían en su tamaño.</p>	<p>3 establecer relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno</p>	<p>Tramo IV Ordena de mayor a menor o viceversa una colección de al menos cuatro objetos, que varían en su tamaño, por ejemplo: grupo de botones, tapas, fichas de distinto tamaño(MRL)</p>	<p><b>Seriar;</b> ordena elementos según un criterio de magnitud, es decir, de menor a mayor o viceversa</p>
--	---	---	--

Indicadores IEA	Aprendizaje B.C	Mapas de progreso	Contenido/Habilidad
<p>4. Emplea a lo menos dos nociones temporales. Ejemplo: mañana-tarde-noche.</p>	<p>2. Orientarse temporalmente en situaciones cotidianas, utilizando diferentes nociones y realizaciones tales como: secuencias (antes-después; mañana y tarde; día y noche; ayer-hoy-mañana; semanas; meses, estaciones del año); duración (más-menos) y velocidad (rápido-lento)</p>	<p>Tramo IV Describe sucesos usando las palabras: antes-después; día-noche; mañana-tarde-noche; hoy-mañana.(MRL)</p>	<p>Establecer <b>relaciones temporales</b> en situaciones cotidianas. Conocer <b>secuencias</b> tales como: <b>Antes de-después de</b>, relativo a un evento o hecho concreto. <b>Mañana- tarde</b> asociado a periodos cuantificados en horas. <b>Día-noche</b> <b>Ayer-hoy-mañana</b> secuencia relacionada con los días de la semana y que define los tiempos verbales <b>pasado, presenta, futuro.</b></p>
<p>5. Ordena secuencialmente sucesos de al menos tres escenas cotidianas</p>	<p>2. Orientarse temporalmente en situaciones cotidianas, utilizando diferentes nociones y realizaciones tales como: secuencias (antes-después; mañana y tarde; día y noche; ayer-hoy-mañana; semanas; meses, estaciones del año); duración (más-menos) y velocidad</p>	<p>Tramo IV Describe sucesos usando las palabras: antes-después; día-noche; mañana-tarde-noche; hoy-mañana.(MRL)</p>	<p>Ordena en el tiempo de una serie de eventos.</p>

	(rápido-lento)		
6. Describe la ubicación de un objeto o animal en relación a puntos concretos de referencia, cerca-lejos, arriba-abajo. Ejemplo: el auto está cerca de la casa.	1. Establecer relaciones de orientación espacial de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos, personas y lugares, nominándolas adecuadamente	Tramo IV Describe la ubicación de un objeto o animal en relación a puntos concretos de referencia, por ejemplo: el perro está cerca o lejos de la casa, la pelota está dentro o fuera del arco. (MRL)	Establece relación espacial de un objeto (persona, cosa) con respecto a otros es decir conoce la <b>ubicación</b> (dimensión estática) Arriba de-Abajo de. Delante de-atrás de Al lado de (o más específicamente a la izquierda de- a la derecha de) Adentro de-afuerade-en la frontera de Entre (implica la existencia de al menos tres objetos). También se debe trabajar con los párvulos <b>dirección, distancia y posición</b> . Que están en el aprendizaje esperado pero no se evalúan en el IEA
7. Reproduce patrones que combinan algún atributo de forma, color o tamaño	7. Identificar y reproducir patrones representados en objetos y en el medio, reconociendo los elementos estables y variables de las secuencias.	Tramo IV Sigue patrón que combina dos elementos por ejemplo: triangulo, cubo/triangulo, cubo/triangulo cubo. Sigue patrón de un objeto que cambia de color, por ejemplo: botón rojo, botón	<b>Reconoce y reproduce</b> regla predeterminada ( <b>patrón</b> ), que se repite dentro de una secuencia.

		azul/ botón rojo, botón azul/ botón rojo, botón azul. (MRL)	
8. Reconoce el nombre de dos figuras geométricas	4. Reconocer algunos atributos, propiedades y nociones de algunos cuerpos y figuras geométricas en dos dimensiones, en objetos, dibujos y construcciones	Tramo IV Nombra, de un conjunto tres figuras geométricas que se le muestran (RLM)	Reconoce formas de dos dimensiones representadas sobre un plano y las nombra. <b>Cuadrado, triángulo y círculo.</b>
9. Reconoce el nombre de dos cuerpos geométrico	4. Reconocer algunos atributos, propiedades y nociones de algunos cuerpos y figuras geométricas en dos dimensiones, en objetos, dibujos y construcciones	Tramo V Nombra cuatro figuras geométricas y tres cuerpos geométricos de un conjunto que se le muestra. (MRL)	Reconoce formas de tres dimensiones (ancho, largo y alto), es decir con volumen y las nombra.
10. Utiliza al menos dos de los cuantificadores simples mucho-poco, ninguno-todos, mas-menos.	14. Interpretar hechos y situaciones del medio empleando el lenguaje matemático y el conteo para cuantificar la realidad.	Tramo IV Señala cual grupo tiene “más elementos que” o “menos elementos que”, al compararlos, por ejemplo: más niños que niñas presentes; menos lápices celestes que amarillos.(MC)	Reconoce, identifica y usa <b>cuantificadores.</b>

Indicadores IEA	Aprendizaje B.C	Mapas de progreso	Contenido/Habilidad
11. Cuenta uno a uno los objetos hasta 10	8. Emplear los números para identificar, contar, clasificar, sumar, restar, informarse y ordenar elementos de la realidad.	Tramo IV Cuenta uno a uno los objetos hasta 10, diciendo cuantos hay (MC)	Descubrir el número como <b>cuantificador</b>
12. Usa números en sus juegos y actividades cotidianas. Ejemplo: cuenta los pasos que da, o cuenta al jugar a la escondida	8. Emplear los números para identificar, contar, clasificar, sumar, restar, informarse y ordenar elementos de la realidad.	Tramo IV Usa números en sus juegos, por ejemplo: cuenta los saltos que da. (MC)	Usa el número como <b>cuantificador</b>
13. Asocia una cantidad de objetos, hasta el 5, con el nombre del número.	9 reconocer y nominar los números desarrollando el lenguaje matemático para establecer relaciones, describir y cuantificar su medio y enriquecer su comunicación	Tramo IV Asocia una cantidad de objetos, hasta el 10, con el nombre del número y su símbolo (MC)	Usa el número como <b>cuantificador</b>
14. Asocia una cantidad de objetos, hasta el 5, con el símbolo del número (numeral)	9 reconocer y nominar los números desarrollando el lenguaje matemático para establecer relaciones, describir y cuantificar su medio y enriquecer su comunicación	Tramo IV Asocia una cantidad de objetos, hasta el 10, con el nombre del número y su símbolo (MC)	Usa el número como <b>cuantificador</b>

Al tratarse de una evaluación diagnóstica, que de igual manera pudiese ser utilizada como evaluación formativa o sumativa se utilizará una escala de apreciación con tres posibilidades de respuestas.

- No Logrado
- En proceso de Logro
- Logrado

Cada una tendrá un número designado para hacer más práctico su análisis cuantitativo considerando al grupo completo en esta evaluación. A continuación, se presenta un recuadro con los números designados a cada nivel de logro.

<b>Nivel de Logro</b>	<b>Asignación numérica</b>
No Logrado	0
En proceso de Logro	1
Logrado	2

## Análisis de los Resultados

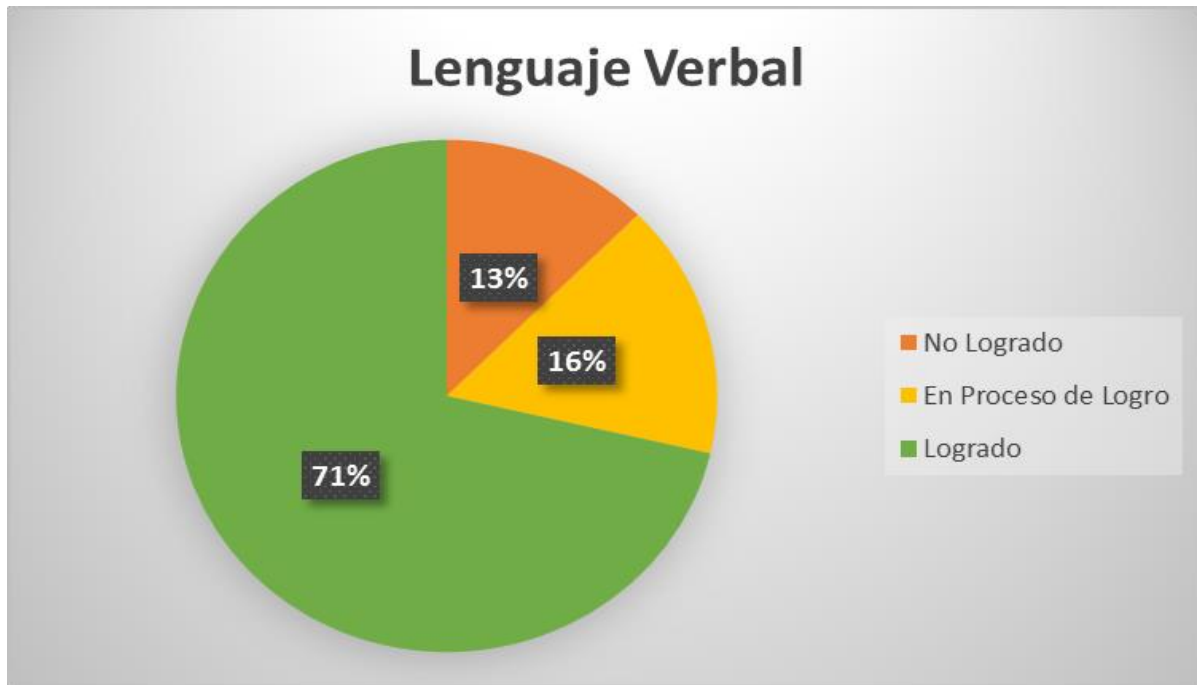
Respecto a los resultados obtenidos se realizó un análisis cuantitativo y luego un análisis cualitativo de los datos obtenidos a partir de la evaluación realizada a los niños y niñas de los dos niveles educativos. Para mantener el anonimato a los párvulos y resguardar su identidad se les asignará letras en el cuadro de resultados.

A continuación, se ejemplifica la forma de registrar los datos obtenidos respecto a la evaluación realizada. Los números expuestos en la parte superior del recuadro son los aprendizajes esperados de cada núcleo utilizados para el instrumento creado. En el núcleo de lenguaje verbal son 12 los aprendizajes seleccionados y en el núcleo de relación lógico-matemática y cuantificación son 14 los aprendizajes seleccionados.

Aprendizajes Esperados	1	2	3	4	5	6...
Niño/a						
A	0	1	1	1	2	2
B	2	2	1	1	1	1
C...	1	2	2	0	2	1

Luego de realizar la evaluación a los 60 párvulos los resultados obtenidos de forma grupal fueron los siguientes:

De los 60 párvulos evaluados en el núcleo de lenguaje verbal se obtienen los siguientes resultados:



Estos resultados obtenidos nos permiten visualizar que un 71% de los párvulos evaluados tienen un nivel de Logrado en los aprendizajes evaluados, mientras que un 16% está en el nivel de proceso de logro y finalmente un 13% se encuentra en el nivel “No Logrado”. Considerando estos antecedentes se invita a la reflexión sobre qué puedo hacer como educadora para mejorar estos resultados. Y desde este punto de partida se debe considerar todo el contexto para el aprendizaje para que los niños y niñas aprendan más y mejor.

De los 60 párvulos evaluados en el núcleo de lenguaje verbal se obtienen los siguientes resultados:



Estos resultados obtenidos nos permiten visualizar que un 66% de los párvulos evaluados tienen un nivel de Logrado en los aprendizajes evaluados, mientras que un 23% está en el nivel de proceso de logro y finalmente un 11% se encuentra en el nivel “No Logrado”. Considerando estos antecedentes se invita a la reflexión sobre qué puedo hacer como educadora para mejorar estos resultados. Y desde este punto de partida se debe ser una investigadora en la acción, evaluando de forma permanente no solo los resultados de los párvulos sino las interacciones que se dan en el espacio educativo para que los niños y niñas sean los reales protagonistas de su aprendizaje.

## Propuestas remediales

Para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los niños y niñas se considera fundamental realizar una reflexión sistemática de las prácticas educativas visualizando el ambiente para el aprendizaje como el tercer educador principalmente considerando la etapa en la que se encuentran los párvulos que atendemos. Desde este punto de vista se vuelve urgente resignificar la importancia de hacernos conscientes como educadores de la importancia de ofrecer espacios educativos que motiven a los niños y niñas a explorar y aprender a través de experiencias lúdicas, donde el adulto facilita tanto el espacio físico como las interacciones que allí se dan para que los párvulos aprendan más y mejor.

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.

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**: Intencionalidad y Reciprocidad, Significado y Trascendencia, dada su importancia para favorecer la modificabilidad cognitiva y capacidad de aprendizaje en los niños y niñas.

Considerando lo señalado anteriormente en relación a las experiencias de aprendizaje, es importante relevar los principales puntos que deben tener presente las educadoras y técnicos en educación parvularia 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 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 la sala, la educadora le cuenta que esto que hace le servirá para poder encajar su cepillo de dientes en el portacepillo ubicado en el baño, pudiendo luego mostrarle cómo hacerlo.

Para que estas prácticas se lleven a cabo en la comunidad educativa, considerando que todos los contextos influyen en el aprendizaje de los niños y niñas, se propone realizar supervisiones locales que nos permitan visualizar oportunidades de mejora en los distintos contextos del aprendizaje y que estas perduren en el tiempo con una continua reflexión en la acción.

A continuación, presento un formato tipo de lo que sería la pauta de supervisión local:

**PAUTA SUPERVISION LOCAL DE OBSERVACIÓN Y SEGUIMIENTO POR SALA  
DE LOS CONTEXTOS CURRICULARES 2017  
JARDIN INFANTIL "....."**

**NIVEL:**

**EDUCADORA:**

**TECNICAS:**

<b>CATEGORÍA DE EVALUACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍA</b>
<b>3</b>	Se observa mayoritariamente lo señalado en el descriptor <b>(Ma)</b>
<b>2</b>	Se observa parcialmente señalado en el descriptor <b>(Pa)</b>
<b>1</b>	Se observa en una mínima expresión lo señalado en el descriptor <b>(Mi)</b>
<b>0</b>	No se observa el descriptor <b>(No)</b>

<b>Contexto PLANIFICACION</b>	<b>Inicio Abril</b>				<b>Proceso Agosto</b>				<b>Final Diciembr e</b>				<b>Medios de verificación</b>
	<b>M A</b>	<b>P A</b>	<b>M I</b>	<b>N O</b>	<b>M A</b>	<b>P A</b>	<b>M I</b>	<b>N O</b>	<b>M A</b>	<b>P A</b>	<b>M I</b>	<b>N O</b>	
Está diseñada en coherencia con el PEI o plan de acción de la unidad educativa													
Cuenta con plan de sala sistematizado en cada uno de sus periodos													
Se incluyen cada uno de los ámbitos y núcleos propuestos en las BCE en forma integral													
Cuenta con registros de planificaciones de las situaciones de aprendizajes de los niños y niñas (Organización del tiempo diario, actividades variables, juegos de rincones, Actividad física entre otras)													
Considera la selección , graduación y adecuación de los aprendizajes esperados													
Considera la participación colaborativa del equipo de aula y la familia													

Considera Principios de educación Parvularia Actividad Juego. Bienestar, Singularidad Potenciación Relación Unidad, Significado																				
Considera para la ejecución de la situación de aprendizaje las etapas de inicio , desarrollo y finalización																				
La planificación, en el diseño de las situaciones de aprendizajes considera a los niños y niñas con NNEE																				
Incorpora temas transversales, Genero, estilo de Vida Saludable interculturalidad ,NNEE Buen trato, familia																				
Incorpora herramientas metodológicas contextualizadas que permiten eliminar las barreras de aprendizajes, el juego, y la participación de todos los niños y niñas																				
<b>TOTAL</b>																				
<b>RESULTADOS</b>																				

<b>Contexto ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO</b>	<b>Inicio</b> Abril				<b>Proceso</b> Agosto				<b>Final</b> Diciembre				<b>Medios de verificación</b>	
	M A	P A	M I	N O	M A	P A	M I	N O	M A	P A	M I	N O		
El espacio educativo( Materiales Mobiliario, patios, entre otros) Esta organizado de acuerdo a las características particulares y requerimiento de los niños y niñas														
El espacio educativo cuenta con ambientación lúdica, pedagógica, bien tratante y orientado a la diversidad de (genero interculturalidad NEE entre otras)														
La organización del espacio es dinámica y flexible, de acuerdo a los aprendizajes esperados														
La organización del espacio educativo se constituye con la participación de la comunidad educativa(párulos, familia y persona)														

La organización del espacio genera condiciones seguras y de bienestar para los niños y niñas (mobiliario en buen estado, sin objetos peligrosos en altura, iluminado, ventilado, calefaccionado con vías de escape)																				
La decoración de la sala es pertinente al sello del jardín a infantiles, interés y necesidades del grupo niños y hay participación de los párvulos y la familias																				
Los materiales se encuentran ordenados, limpios, rotulados, letrados y al alcance de los niños y niñas																				
Los materiales responden a los criterios de cantidad, calidad y variedad (Elaborados, reciclados y naturales)																				
TOTAL DE RESULTADOS																				

Contexto ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	Inicio Abril				Proceso Agosto				Final Diciembre				Medios de verificación
	M	P	M	N	M	P	M	N	M	P	M	N	
	A	A	I	O	A	A	I	O	A	A	I	O	
La jornada diaria presenta una distribución temporal equilibrada, flexible y adecuada a las diversas instancias educativas( Hábitos higiénicos, alimentación, situaciones de aprendizajes, momentos de juegos y movimiento corporal entre otro)													
Incorpora periodos lúdicos de actividad física y de descanso distribuidos durante la jornada diaria ,considerando las individualidades de de los niños y niñas													
Adecua la organización del tiempo diario flexibilizando de acuerdo a las características, necesidades y ritmo de cada niño y niña (horario de ingesta, hora de siesta, hora de retiro entre otras													
Varia en su planificación de acuerdo a los diferentes periodos del año primer y segundo semestre													
TOTAL DE RESULTADOS													

Contexto EVALUACION	Inicio Abril				Proceso Agosto				Final Diciembre				Medios de verificación
	M	P	M	N	M	P	M	N	M	P	M	N	
	A	A	I	O	A	A	I	O	A	A	I	O	
La evaluación pedagógica considera definiciones y criterios coherentes con el PEI o plan general contemplando las características de cada niño y niña y niña													
Los Instrumento de Evaluación Brindan la posibilidad de responder a las características de los niños y niñas													

La evaluación pedagógica incorpora la opinión de las familias y la autoevaluación de los niños y niñas																				
Los instrumentos de evaluación pedagógica utilizados son adecuados y pertinentes recoger la información requerida en el IEPA																				
Se informa a la familia acerca de los resultados de los aprendizajes de acuerdo a los resultados de la evaluación																				
El análisis de resultados del proceso educativo aporta a la toma de decisiones para la mejora del proceso																				
<b>TOTAL DE RESULTADOS</b>																				

<b>Contexto COMUNIDAD EDUCATIVA</b>	<b>Inicio</b>				<b>Proceso</b>				<b>Final</b>				<b>Medios de verificación</b>
	<b>Abril</b>				<b>Agosto</b>				<b>Diciembre</b>				
	<b>M</b>	<b>P</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>P</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>P</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	
Se intenciona la participación de toda la comunidad en las planificaciones y evaluaciones de los diferentes niveles de implementación Plan de aula Planificación diaria													
Se intenciona la participación de la familia en función del enfoque de género (Caminata, tareas al hogar, afiches alusivos entre otras)													
El adulto promueve la participación de la familia integrándola en situaciones de aprendizaje (Visitas pedagógicas, tareas al hogar, disertaciones, apoyo presencial en el aula)													
Se intenciona la participación de la familia en función al buen trato género (Caminata, tareas al hogar, afiches alusivos entre otras)													
El adulto entrega a la familia una acogida y una comunicación cordial													
El adulto incorpora a la familia a las actividades pedagógicas (En el aula, desde el hogar, visitas pedagógicas entre otras)													
Se intenciona la participación de la familia en la interculturalidad género (Caminata, tareas al hogar, afiches alusivos, muestras gastronómicas, y tradiciones entre otras)													
Se favorecen actividades con instituciones y													

organizaciones de la comunidad para la utilización de recursos que aporten al servicio pedagógico																	
Se favorecen actividades de visitas pedagógicas a instituciones, organizaciones o espacios físicos culturales de la comunidad																	
RESULTADOS	TOTAL DE																

Contexto PRACTICA PEDAGÓGICA	Inicio Abril				Proceso Agosto				Final Diciembre				Medios de verificación
	M	P	M	N	M	P	M	N	M	P	M	N	
	A	A	I	O	A	A	I	O	A	A	I	O	
El adulto intenciona el protagonismo de los niños y niñas a través de la libre exploración, manipulación y ejecución de experiencia educativa													
El adulto brinda oportunidades para que los niños y niñas sean protagonistas de sus experiencias educativas promoviendo el desarrollo de su autonomía													
El adulto genera oportunidades para favorecer el protagonismo como: disertaciones, números artísticos exposición de trabajos													
El adulto ofrece desafíos a niños y niñas, elevando gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las situaciones de aprendizaje													
El adulto promueve el desarrollo de procesos metacognitivos y de potenciación, incentivando a niños y niñas a expresar lo aprendido													
El adulto genera instancias de cierre de situaciones de aprendizaje													
El adulto refuerza positivamente cada uno de los aprendizajes de los niños y niñas													
El adulto presenta una actitud lúdica, abierta, tolerante, flexible y atenta a las diversas características de niños y niñas													
El adulto expresa actitudes de afecto y acogida hacia todos los niños y niñas													
El adulto adecua su modo de interacción, considerando las características particulares de cada niño y niña													
El adulto fomenta que niños y niñas expresen sus intereses y preferencias personales													
El adulto genera instancias de confianza y libertad para que los niños y niñas expresen sentimientos, emociones, opiniones y planteen puntos de vistas propios													
El adulto ofrece oportunidades para que los niños y niñas conozcan los valores propuestos en el PEI (amor, respeto y responsabilidad)													
El adulto genera instancias de relación e interacción													



ASPECTOS QUE SE DEBEN MEJORAR:

---

---

---

---

---

ACUERDOS Y COMPROMISOS:

---

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_  
FIRMA EDUCADORA

\_\_\_\_\_  
FIRMA DIRECTORA

\_\_\_\_\_  
FIRMA TECNICAS

\_\_\_\_\_

Otra propuesta es dejar de parcelar los aprendizajes en las experiencias educativas de los niños y niñas ya que de una misma propuesta pedagógica (Ej: Clasificar animales) un niño puede estar aprendiendo a cuantificar y otro puede estar aprendiendo a comparar las características de los animales y otro puede hacer referencia a alguna canción que ha aprendido con anterioridad sobre los animales.

Desde este punto de vista creo que se vuelve inevitable analizar nuestro rol para modificar la forma de evaluar relevando la significancia de los registros de evaluación cualitativos donde se pueda describir el proceso de cada párvulo mirando su sus avances de manera individual más que colectiva.

Por otra parte considero fundamental sustentar el aprendizaje en prácticas afectivas ya que está demostrado que los niños y niñas aprenden mejor en un ambiente que les entregue seguridad destacando sus logros personales en cada oportunidad.

Según los lineamientos de la junji respecto a los ambientes educativos relevan la idea de que Las interacciones de los adultos con los niños y niñas y entre ellos y ellas son el sustento de toda institución educativa, es ahí donde se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizajes. Las interacciones en el proceso educativo cobran tanta relevancia porque determinan un conjunto de variables subjetivas relacionadas con el bienestar emocional que necesitan los niños y niñas para disponerse para el aprendizaje. Sentirse considerados por el adulto, que su presencia en el grupo no pase inadvertida, que puede manifestar sus necesidades y sentimientos, que es escuchado, que al interactuar con el adultos y demás niños y niñas, se siente seguro y libre de amenazas.

Para generar un clima de interacciones positivas, se requiere de un adulto que ejerce liderazgo y es un referente para los niños y niñas, asegura normas de convivencia, pone límites, genera ambientes bien tratantes, protege. Un clima de interacciones positivas, genera múltiples aprendizajes en los niños y niñas de orden valóricos y éticos.

En el plano de las interacciones es donde se aprende a convivir, incluir, respetar, resolver conflictos, donde se toma conciencia del valor de la libertad, de la justicia en consecuencia es en el clima de las interacciones en el aula donde es posible que los niños y niñas aprendan a descartar la violencia, la discriminación, la sumisión, el autoritarismo como forma de convivir. Desde ese lugar, la educación parvularia contribuye a la construcción de una sociedad democrática. Por lo cual:

- Los espacios de aulas deben remirarse, poniendo al centro al niño y niñas, permitiendo poner en practica las nuevas propuestas de experiencias de aprendizajes, que relevan el juego y la creatividad como principal fuente de crecimiento, desarrollo y aprendizaje
- Espacios despejados que permitan la circulacion autónoma de los niños y niñas.
- Seleccionar con sentido educativo la calidad y cantidad de elementos visuales en los muros, de modo de generar espacios de armonía y tranquilidad, que permitan focalizar el accionar de los niños y niñas en las experiencias de aprendizaje.
- Tender a reorientar el concepto de decoración al de una estética que otorgue sentido de pertenencia, acerque a los niños y niñas a las artes visuales: pintores famosos, esculturas, al mundo natural y cultural real representado en fotografías evitando imagines esteriotipadas y la sobre contaminación visual de las salas y otros recintos.
- Asegurar que la organización del espacio permita que los niños y niñas puedan permanecer en distintas posturas, de pie, sentados en sillas como en el suelo, trabajar sobre el piso, leer sobre colchonetas u otro equipamiento que ofrezca comodidad, propendiendo a reducir los tiempo en que los niños permanezcan sentados en sus puestos.

## Bibliografías

- Casassus, J. (2006) 2º ed. La educación del ser emocional. Indigo/Cuarto Propio, Santiago
- Casassus, J (2005) Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Fondecyt, Santiago, Chile.
- LLECE (2008) Segundo Estudio Internacional Comparativo. UNESCO, Santiago de Chile
- Great Schools – Inside pre escolar’s brain – Edutopia.org. (Agosto, 2016). Neurociencia ¿Qué pasa en el cerebro de un párvulo?. Septiembre 2017, de Elige Educar Sitio web: <http://www.eligeeducar.cl/neurociencia-que-pasa-en-el-cerebro-de-un-parvulo>
- Carolina Muñoz G. (Coordinadora) Mónica Basaure E. Flor France A.. (2014). Referente Curricular Fundación Integra. Chile: Producción de la Dirección de Educación Fundación Integra.
- Marcelo Mendoza/ Rosario Ferrer. (2017). El juego libre en el desarrollo infantil. En Nuevos ambientes para el aprendizaje en educación parvularia(33). Chile: Ediciones de la junji.
- Ministerio de Educación. (2008). MAPAS DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE PARA EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA. septiembre 2017, de Mineduc Sitio web: <http://educacionparvularia.bligoo.com/mapas-de-progreso-de-la-educacion-parvularia#.Wdjmg2jWxPY>

- Ministerio de Educación. (2000). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Chile: Mineduc.
- Caro, valenzuela. (2013). Estructura del nuevo instrumento de evaluación. Agosto 2017, de Fundación integra Sitio web:  
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtaXBvcnRvcnRhZm9saW9jbXZ0fGd4OjVjMjE1Mjk1MDhIZTZmNTM>

## Anexos

1. A continuación, se presenta un cuadro que muestra la organización de los Mapas en los respectivos ámbitos y núcleos de aprendizaje de las Bases Curriculares.

