



Proyecto Curricular Fundación Integra

Dirección de Educación





Índice

1. Presentación	3
2. Propósitos del Proyecto Curricular	4
3. Fundamentos del Proyecto Curricular	5
3.1 Transitando hacia una Educación Inclusiva	6
3.2 Concepto de Niño y Niña	7
3.3 Aportes teóricos para una Enseñanza generadora de Aprendizaje y Desarrollo	8
4. Énfasis Curriculares	20
4.1 Rol protagónico de los niños y las niñas y rol mediador del adulto	20
4.2 Relaciones vinculares favorables para el desarrollo de los niños y las niñas	22
4.3 Lenguaje verbal	23
4.4 Pensamiento matemático	24
4.5 Pertinencia cultural	26
5. Propuesta Pedagógica Curricular	29
5.1 Ambiente Educativo	31
5.1.1 Proyecto Jardín Digital	32
5.2 Organización del tiempo	32
5.2.1 Períodos de Primer ciclo	33
5.2.2 Períodos de Segundo Ciclo	41
5.3 Mediación y estrategias metodológicas	46
5.3.1 Primer Ciclo	46
5.3.2 Segundo Ciclo	49
5.4 Planificación	50
5.4.1 Primer Ciclo	51
5.4.2 Segundo Ciclo	53
5.5 Programas y Modalidades Complementarias a la Propuesta Pedagógica Curricular	53



5.5.1 Programa de Extensión Horaria	54
5.5.2 Modalidades Complementarias de Educación Parvularia	55
6. Vínculo con familia y comunidad	61
6.1 Familia	61
6.2 Comunidad	67
7. Evaluación	69
7.1 Evaluación del Desarrollo Psicomotor	71
7.1.1 Escala de Desarrollo Psicomotor (EEDP)	71
7.2 Evaluación de aprendizajes	71
7.2.1 Pauta de Evaluación Formativa (PEF)	71
7.2.2 Perfil de logros de Aprendizajes en la Educación Parvularia (PLAEP-R)	73
7.3 Evaluación de las prácticas pedagógicas	73
7.3.1 Pauta de Observación de las Prácticas Pedagógicas (POPP)	74
8. Estrategias de soporte del currículo y de formación continua	76
8.1 Instancias de reflexión/transferencia del currículo	78
8.1.1 Reuniones de Planificación Educativa	81
8.1.2 Reuniones Técnicas de Capacitación	83
8.1.3 Capacitación en la Acción	85
8.2 Comunidades de Aprendizaje	86
8.3 Reuniones de Agrupación	90
Referencias Bibliográficas	93
Referencias Virtuales	96



1

Presentación

La crucial importancia que tienen los primeros años de vida para la formación del ser humano es, desde hace décadas, una afirmación que genera a nivel internacional total consenso. Los avances científicos y tecnológicos más recientes han hecho posible estudiar el funcionamiento cerebral, aportando evidencia acerca de la interacción continua y dinámica que se produce entre el organismo y su ambiente inmediato y de cómo estas interacciones marcan el camino del futuro. Existen evidencias que nos muestran que el curso del desarrollo se puede modificar en la temprana infancia a través de intervenciones efectivas que cambian el equilibrio entre factores de riesgo y protectores, aumentando así las probabilidades de una trayectoria favorable en el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas¹.

En este contexto Fundación Integra asume como misión institucional la promoción y potenciación del crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas desde los 84 días hasta los cinco años de edad, a través de la selección de aprendizajes, estrategias y recursos oportunos y pertinentes a las características, necesidades e intereses que los niños y niñas presentan, contribuyendo a su desarrollo integral y buscando favorecer aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños en una etapa crucial del desarrollo humano como son los primeros años de vida. Si bien es cierto que el ser humano está en un proceso continuo de aprendizaje durante toda su existencia, la evidencia experta sobre la materia demuestra la importancia que tiene este período en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros.

Fundación Integra, en su preocupación permanente por aumentar la cobertura, releva el resguardo por la calidad y la equidad de la atención, protección y educación de los niños y niñas de los quintiles de mayor vulnerabilidad, cumpliendo así con su rol de ejecutor de las políticas públicas y en especial del sistema de protección a la primera infancia Chile Crece Contigo. Es así como este Proyecto Curricular se constituye en un referente orientador que tiene como propósito guiar a educadoras y agentes educativas, ofreciendo un conjunto de fundamentos, conceptualizaciones y orientaciones para favorecer y promover procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad, considerando a niños y niñas como sujetos de derechos y centro de la pedagogía.

¹En Schonkoff JP y Phillips DA, eds. (2000): *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.



2



Propósitos del Proyecto Curricular

El proyecto curricular de Fundación Integra tiene entre sus propósitos el compromiso de asegurar una educación de calidad para todos los niños y niñas, favoreciendo el despliegue de habilidades, destrezas y competencias a través de la atención a las necesidades de bienestar, afectivas, físicas, cognitivas, sociales y de expresión propias de la nueva cultura de la infancia². Lo anterior es una manera de comprender la educación parvularia desde un Enfoque de Derechos que considera al niño y niña como protagonistas y actores fundamentales del proceso educativo, proporcionándoles las oportunidades y generando las condiciones que contribuyan a su desarrollo integral.

De esta manera el proyecto curricular hace suyos los planteamientos de la OEI³ al considerar que “formar a los alumnos para que logren ejercer sus derechos es una tarea con un alto grado de compromiso personal, pues implica impartir ciertos contenidos pero también, involucra nuestros gestos cotidianos. Alude a una disposición a escuchar a los niños, a tomar en cuenta sus opiniones o deseos, a creer en su palabra... y transitar junto a ellos un camino en el cual aprenderán a valorar la justicia y la solidaridad. Distinguir que aunque estén creciendo, son personas completas, es decir, sujetos de derecho. En el plano educativo, se expresa en la idea de sujetos de aprendizaje, es decir, portadores de saberes y estilos propios para recibir e interpretar la información, con capacidad para aprender y enseñar”.

De este modo y como una forma de responder a este desafío, el currículo institucional pretende:

- Constituirse en un referente orientador y guía para los equipos educativos.
- Ofrecer un conjunto de fundamentos, principios, conceptos y distinciones que consideran al niño y la niña como sujeto de derecho y que orientan las acciones pedagógicas reflejadas en las prácticas educativas.

²En Frabboni, F.(1989): *Revista Infanzia* N° 8. Firenze, Italia

³En OEI (2008): *Derechos del Niño y del Adolescente, Propuesta pedagógica.*

Fundamentos del Proyecto Curricular

3



En el entendido de que el Currículo es una construcción de carácter sociocultural que guía el proceso de selección, organización y transmisión de valores y contenidos socialmente contextualizados y mediatizados para un contexto histórico particular, organizado y enriquecido desde la práctica⁴ y nutrido, además, con una propuesta didáctica pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas, Fundación Integra comienza el año 2002 con esta construcción en la perspectiva de ofrecer un marco desde donde se desarrollen todos aquellos componentes curriculares que permiten ofrecer los mejores estándares de atención y educación a los niños y niñas de sectores más vulnerables de nuestro país.

Todo tránsito de diseño y construcción social, como lo es el curricular, debe reflejar las elecciones y creencias que se dan en el seno de la sociedad en un período histórico. En este caso, debe reflejar un período de grandes aportes para la infancia, como lo han sido los dos últimos decenios de nuestro país. Para ello, se ha recurrido a diversas fuentes que interpreten la visión de la educación y, particularmente, de la infancia desde diversas perspectivas, tanto filosóficas como sociológicas, psicológicas, pedagógicas y antropológicas del niño y niña que se quiere educar.

En este sentido el proyecto curricular de Fundación Integra, al igual que las BCEP, se enmarca en los principios y valores que declara la Constitución Política de Chile, el ordenamiento jurídico nacional a través del Sistema de Protección Integral a la Infancia, en particular del sistema Chile Crece Contigo, y la Ley General de Educación, así como también en las concepciones que orientan la Declaración de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño⁵.

⁴En Pascual, E. (1998): *Consideraciones respecto de la construcción curricular*. PUC, Santiago, Chile.

⁵En Naciones Unidas (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre 1989, firmada por Chile en 1990



3.1 Transitando hacia una Educación Inclusiva

Ante la presencia de rasgos de profunda segregación en nuestra sociedad, Fundación Integra se ha sentido llamada a resguardar el respeto a la diversidad en todas sus formas. En este sentido reconocemos y concordamos con los aportes de la Conferencia Internacional de Educación⁶ en cuanto a la consideración de las condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales en la educación y atención de los niños, niñas y sus familias que participan en nuestra institución. El camino que hemos emprendido, y que se materializa tanto en nuestro currículo originario como en el proceso de flexibilización que se está implementando, nos debe llevar no sólo a considerar estos aportes como parte de nuestros fundamentos sino también a resignificarlos en la comprensión de que todo proyecto curricular como entramado societal debe reconocer el carácter dinámico, ecológico y sistémico de esta construcción.

Al considerar las primeras etapas de la vida, fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas por su alta potencialidad y vulnerabilidad, es que reconocemos a través del proyecto curricular la necesidad de responder a las necesidades educativas especiales y a los diversos contextos culturales y sociales como un aspecto relevante para continuar

profundizando en la promoción de culturas y entornos educativos favorecedores y promotores de aprendizajes efectivos e inclusivos. Es así como este tránsito hacia una educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

En este contexto, nuestro proyecto educativo se orienta a profundizar y avanzar en una educación que implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños y niñas; otorgando igualdad de oportunidades no sólo a través del acceso a la educación, sino también del derecho de recibir una educación de calidad que acepte la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento para todos los que participan de las diversas instancias educativas, con programas y planes educativos que consideren las diferencias y promuevan una sociedad educativa integradora e inclusiva.

Desde esta perspectiva, como institución educativa consideramos la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje de los niños y niñas, a través de un proyecto curricular que incorpora y valora la diversidad cultural, las características de los niños y niñas y las necesidades educativas especiales que requieren de

⁶UNESCO-OIE (2008): *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48° Conferencia Internacional de Educación, noviembre 2008

ajustes o estrategias pedagógicas diferentes para ofrecer una educación que efectivamente promueva los aprendizajes y la oportunidad de participación; teniendo como finalidad que todos los niños y niñas desarrollen sus capacidades, habilidades y aprendizajes.

3.2 Concepto de Niño y Niña

La filosofía de la educación se expresa en la concepción de hombre que se desea educar y da respuesta a interrogantes tan importantes como: qué es educación, por qué existe, para qué sirve, y quién se educa.

En este contexto, y como ya se ha mencionado, Fundación Integra asume el concepto de niño y niña desde la perspectiva de un enfoque de derechos, reconociéndolos como sujetos de derechos, es decir, como “personas con capacidad para aportar y participar de manera activa en la sociedad y con necesidades y características particulares que deben satisfacerse”⁷. En este sentido adherimos a la resignificación del estatus de la niñez a nivel político, social, económico y cultural, que ha implicado la transformación de algunas creencias y paradigmas respecto a ella. En particular, creemos que el principal cambio dice relación con entender las necesidades de los niños y niñas como derechos. Al respecto parece importante señalar que



el enfoque de derechos “procura establecer un nuevo marco de valores que gobierne la vida social, donde el sujeto niño y niña se reconoce como ciudadano”⁸, es decir, como actor social que también recrea, aporta y demanda a la sociedad en que vive.

Así, nuestro concepto de niño y niña se enriquece con los aportes provenientes de diversas disciplinas y hallazgos de investigaciones que vienen a constatar cómo este periodo de vida del ser humano es particularmente sensible al aprendizaje y al desarrollo, iluminándonos sobre sus capacidades y potencialidades desde el periodo de su gestación, lo cual, sin duda, ha significado una revaloración de la importancia formadora de la educación parvularia.

Es así que concebimos al niño y niña como ciudadanos, con una historia, cultura y redes vinculares que lo sitúan en un determinado espacio territorial y tiempo histórico, que constituye el ámbito primario de aprendizajes sociales en el cual él y ella se reconocerán y serán reconocidos como sujetos sociales. Asimismo, lo concebimos como un sujeto con preocupación por lo que sucede en su entorno, con capacidades para proteger y cuidar de los otros y de sí mismo, curioso del mundo que lo rodea, creativo, activo física y cognitivamente, constructor de sus propios aprendizajes, capaz de

⁷⁻⁸Fundación Integra (2009): *Es mi Turno. Por los derechos de las niñas y niños. Guía de orientaciones para el uso de materiales con los equipos, familias, niñas y niños.* Dirección de Estudios y Programas



aportar - desde su experiencia con la familia y comunidad en la cual vive y se desarrolla - con un mundo de significados, interpretaciones, conocimientos y valores. Todo esto se ha transformado en la base desde la cual se construye nuestro proyecto curricular y se traduce en los énfasis y en el enfoque pedagógico que asume.

De esta manera consideramos al niño y la niña como sujetos situados en diferentes contextos donde influyen y son influenciados, ya sea por la familia, el equipo educativo, la comunidad más próxima, etc. Es por ello y como una forma de aportar a esta comprensión, que Fundación Integra ha considerado dentro de su marco conceptual la teoría ecológica⁹ como una manera de contribuir al trabajo pedagógico que desarrollan las diversas unidades educativas del país, al entender que el niño y la niña no son sujetos aislados sobre quienes intervenir, sino que es necesario visibilizarlos dentro de los diferentes sistemas en que se desarrollan, identificando y potenciando aquellos aspectos favorecedores de su desarrollo, así como implementando estrategias de promoción y prevención de situaciones que puedan afectar el bienestar y normal desarrollo de los niños y niñas que participan de nuestra institución. De esta manera el trabajo a desarrollar con padres, madres, agentes educativas, cuidadores y otros adultos significativos de niños y niñas que forman parte de su entorno más cercano y tienen un rol fundamental en

favorecer sus oportunidades de bienestar y desarrollo, resulta de especial interés y relevancia.

3.3 Aportes teóricos para una Enseñanza generadora de Aprendizaje y Desarrollo

La educación chilena, consecuente con una visión Humanista de la educación, busca el desarrollo pleno e integral de todas las personas, para promover su encuentro, respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto en valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz. Estos principios éticos emergen del consenso fruto de la discusión realizada en la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación formada durante el gobierno del Presidente Eduardo Frei y tienen como propósito resguardar la plena consecución de estos ideales.

Esta perspectiva se enriquece con una mirada más amplia del concepto de educación en la nueva Ley General de Educación donde se conceptualiza la Educación como “el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético,

⁹En Bronfenbrenner, U. (1979): *Ecology of human development*. International Encyclopedia of Education. Vol 3, 2nd. Ed. Oxford: Elvier. Esta teoría nos permite entender la gran influencia que tienen los ambientes en el desarrollo del sujeto y en su formación como individuo.

moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena; convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad; y trabajar y contribuir al desarrollo del país.”¹⁰

A la base de lo antes expuesto existe un ideal de persona y de sociedad formando parte constitutiva de las políticas públicas a favor de la infancia que se han ido construyendo durante los últimos 20 años en un contexto de cambios históricos desde lo social, político y cultural.

Fundación Integra asume estos principios desde la mirada legislativa y educativa, en el entendido que deben servir de horizonte a alcanzar en todas sus modalidades educativas, destacándose entre ellos:

- Ofrecer y resguardar que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos.

- Contribuir a desarrollar en ellos y ellas el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal.
- Ofrecer una educación de calidad de manera equitativa y pertinente, que, sin excepciones, contribuya a que cada niña y niño desarrolle todo su potencial como persona libre y socialmente responsable, asumiendo que quienes deben ser sujetos de protección son aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad; y que se ajuste a las necesidades y condiciones de vida de cada niño y niña.

En este contexto de lineamientos sobre el deber ser de la educación, es del todo comprensible que el enfoque que se adopte sobre el desarrollo psicológico de niños y niñas sea coherente con la concepción de niño y niña declarada anteriormente pues será uno de los elementos que ejercerá una importancia e influencia gravitante en relación a cómo se concibe el proceso de educación de este niño y niña. Es relevante consignar que todo enfoque psicológico debe ser aplicado a la práctica educativa, con los resguardos pedagógicos y didácticos necesarios, para evitar un excesivo psicologismo de ella.

¹⁰Ley núm. 20.370 (2009), establece la Ley general de educación, artículo 2°.



Promover aprendizajes de calidad que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, misión fundamental de nuestra institución, implica generar en la comunidad educativa, acciones planificadas, evaluadas y con mayores niveles de apropiación; así como instancias de reflexión crítica en relación a las prácticas educativas, repensando el rol que les cabe a los diferentes actores en la desafiante misión de Educar.

En el marco de la creciente complejidad que caracteriza a la sociedad moderna, nace la necesidad de desarrollar capacidades de adaptación cada vez mayores y, en este sentido, no es la cantidad de conocimiento que se posee lo que determina que las futuras generaciones respondan con éxito a las cambiantes demandas de la sociedad en el ámbito académico, laboral y social, sino la capacidad de utilizarlo de manera eficiente y oportuna, a partir de la construcción de aprendizajes para la comprensión, el análisis crítico-reflexivo, y la profundización del conocimiento. Estas demandas presionan y condicionan el actuar de los actuales sistemas educativos.

En este escenario...las formas tradicionales de aprender y enseñar son cada vez más limitadas¹¹.

Si acordamos que en este nuevo escenario global crece el imperativo de realizar cambios a las formas

tradicionales de aprender y enseñar, puesto que éstas presentan limitaciones frente a las nuevas demandas y necesidades de los niños y niñas, se hace necesario reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas, valorando tanto la calidad de las interacciones como factor determinante de un aprendizaje para el desarrollo, así como la promoción de ambientes que favorezcan estos ideales.

Sin duda, las características que son consustanciales al conocimiento, enmarcadas dentro de las teorías de enseñanza y de aprendizaje, aún constituyen novedades en los escenarios educativos de nuestro país, pese a que sus raíces se encuentran en el pensamiento de educadores y psicólogos de principios del siglo pasado. Entre los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, señalados por muchos de los autores y estudiosos contemporáneos, los más relevantes, a decir de Putnam y Borko (2000)¹², son los siguientes:

- La naturaleza construida del conocimiento y las creencias: el conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en las concepciones existentes de la persona que aprende, y el aprendizaje es la modificación de esas concepciones.

¹¹Pozo, J. I. (1996): *Aprendices y Maestros*. Ed. Alianza, Psicología minor, España.

¹²En Biddle, Bruce J.; Good, Thomas L.; y Goodson, Ivor F. (2000): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Temas de Educación, Paidós.



- La naturaleza social de la cognición: los factores sociales y culturales son aceptados como determinantes de aquello que sabemos, aprendemos y hacemos.
- La naturaleza contextualizada de la cognición: el conocimiento y el aprendizaje se dan en contextos físicos y sociales concretos, lo cual interpela la idea de que el conocimiento existe en la mente del individuo, independiente del contexto de adquisición y uso.
- La naturaleza distribuida de la cognición: la cognición ya no se concibe como propiedad únicamente individual, está compartida y distribuida a través de las personas y los diversos artefactos culturales creados por el hombre.

Nuestra Propuesta Curricular, como se señaló anteriormente, hace suya la perspectiva que emerge desde las B CEP, presentándose desde un enfoque constructivista histórico-cultural, con una clara esencia humanista. En este sentido, el tomar una opción teórica frente al tema que nos convoca, implica decir desde dónde estamos analizando y actuando frente a la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de nuestros niños y niñas, lo cual nos permite resignificar nuestras

prácticas educativas y apropiarnos de sus sentidos.

Al respecto es relevante tener presente que el constructivismo, comprendiéndolo como una corriente de la psicología del aprendizaje que se fundamenta en la importancia de la actividad mental de la persona que está aprendiendo, concibe el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento, y la enseñanza, como una ayuda en dicho proceso.

Carretero¹³ señala que este enfoque está en permanente construcción y en ese sentido se asume que se trata de una perspectiva abierta que, si bien da a conocer propuestas bien establecidas, comprende también dudas, debates, críticas y autocríticas. Este enfoque se sostiene en el principio que los individuos, en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, no son un simple producto del ambiente ni sólo el resultado de sus disposiciones internas, sino que se van formando a través de la interacción permanente entre componentes biológicos y sociales. Así, entonces, el conocimiento sería una construcción propia de cada individuo, resultado de capacidades que se desarrollan tanto a partir de su legado genético como de las posibilidades que la cultura le ofrece.

Desde una concepción de aprendizaje socio-constructiva

¹³Carretero, M. (2007): *Introducción al constructivismo*. Documento del Diplomado Superior en Constructivismo y Educación. FLACSO, Argentina.



que se genera a partir de la convergencia de los hallazgos más significativos de la investigación producida por las ciencias humanas en los últimos decenios, se pueden extraer algunos principios fundamentales en relación al aprendizaje¹⁴:

- Debe producirse en el marco de interacciones intencionadas.
- Debe ser mediado por otro, que acerque al niño y niña a la tarea.
- Se produce en la medida en que niños y niñas se constituyen en sujetos activos en el hacer y en el pensar.
- Debe ser significativo y con sentido.

A esta altura del desarrollo de la humanidad y de la educación es indudable que el papel del educador/mediador va mas allá de estimular y animar la construcción individual de conocimiento, y es cada vez más aceptado que los conocimientos sociales y culturales son centrales en el proceso de aprendizaje.

En términos generales, podemos decir que el proceso de enseñanza corresponde a una intervención que tiene una intencionalidad pedagógica, cuyo objetivo

es mediar entre el individuo y su grupo cultural, de modo de promover, orientar y aportar a la construcción de nuevos aprendizajes. A su vez implica un proceso de comunicación entre el o los que enseñan y la o las personas que aprenden, entendiendo que tanto el educador como el niño y niña llegan a ser, en la experiencia educativa, aprendices y maestros, como lo señalara el pedagogo brasileiro Paulo Freire.

En este contexto, la propuesta curricular de Integra recoge, en sus programas y orientaciones, aportes de diferentes e importantes autores del ámbito educativo, entre los que podemos destacar los siguientes:

Lev Vygotski:

Hizo aportes paradigmáticos al dar cuenta de la noción de Zonas de Desarrollo como elemento potenciador de aprendizaje, en consonancia con la ley de doble formación de los procesos psicológicos y el impacto que tiene la transmisión cultural en el aprendizaje y desarrollo de los sujetos.

Para este autor, desde el comienzo de la vida humana, el aprendizaje está relacionado con el desarrollo, entendiendo éste como un proceso en el cual se ponen en marcha las potencialidades de los seres humanos¹⁵ y se forman progresivamente las funciones propiamente

¹⁴En Mineduc (1999): *Actualización pedagógica para Educadoras de Párvulos de 2° nivel de transición*. División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Material de perfeccionamiento comités comunales.

¹⁵En Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M.; Lerner, D.; et al (1997): *El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación*. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Ed. México, D.F. : Paidós.

humanas a las que denomina funciones psicológicas superiores, que incluyen el lenguaje, el razonamiento, la percepción, la atención, la memoria.

Sin embargo, desde la perspectiva Vygotskiana¹⁶ “aprendizaje no equivale a desarrollo, no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos (...)” que operan sólo cuando se produce en una actividad social, con un otro más capaz y con la mediación del docente, intervención que deberá estar situada en la zona de desarrollo próximo. Además vemos que la interacción es fundamentalmente individual, no se advierte la importancia de construir con otros, de negociar significados, de atender la subjetividad y la diversidad de niveles de desarrollo que se conjugan en un aula. En este sentido es interesante confrontarlo con la ley de doble formación de Vygotski, que señala “en el desarrollo cultural del niño, toda función psicológica aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde a nivel individual” (1997)¹⁷.

Al introducir la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotski reubicó el lugar de la enseñanza como un detonante que expande las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del niño o niña. La ZDP es definida por este autor como “la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver



independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”¹⁸. Así, una experiencia individual pasa a transformarse en un proceso social donde los otros con quienes se interactúa se transforman en agentes de desarrollo y transmisores culturales. Esta negociación de sentidos y significados y el monitoreo en la ejecución de una tarea como estrategia de avance implica que aquellas funciones que se pensaban como internas tienen un origen social, en donde no sólo los contenidos sino también los procesos siguen la ley de doble formación: “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica)”¹⁹. Es importante señalar que no se puede hablar de una sola ruta de desarrollo, ya que habrá tantas como diversidad de significados y de valores pudiera haber en un grupo de niños y niñas. Desde esta perspectiva el desarrollo es un proceso abierto, incierto, inacabado y siempre en construcción. El agente promotor de desarrollo es quien debe crear puentes entre los saberes culturales y los niños y niñas y, por lo tanto, tiene la responsabilidad de actuar como guía en la co-construcción del conocimiento. A este establecimiento de puentes, Vygotski le llama mediación.

¹⁶⁻¹⁷Baquero, R. (2007): *Perspectivas vygotskianas sobre desarrollo y aprendizaje*. Documento del Diplomado Superior en Constructivismo y Educación. FLACSO-Argentina.

¹⁸⁻¹⁹En Vygotski, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Editorial Grijalbo, México.



David Ausubel:

Lo esencial del concepto de aprendizaje significativo está en la idea de construcción de significados como núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, un niño y niña aprende cuando es capaz de atribuir significado a un concepto, explicación, destreza, situación, o experiencia. Atribuir significados implica ser capaz de establecer conexiones sustantivas entre la nueva información y lo que ya conocemos... la riqueza de estas relaciones estará dada tanto por la amplitud como por la profundidad y complejidad de dichas conexiones (en Coll, C. 1987)²⁰

Desde la perspectiva de Ausubel, entonces, el énfasis no está puesto en la competencia intelectual del niño o niña sino en la existencia de conocimientos previos pertinentes para el contenido a aprender; contenidos que dependen, en parte, de la competencia intelectual pero, sobretodo, de las experiencias previas de aprendizaje tanto escolares como del entorno cultural.

La significatividad posee niveles y grados; efectivamente podemos aprender muchos conceptos sin atribuirles significado alguno. De hecho, es posible que buena parte del aprendizaje escolar posea una escasa significación; la consecuencia más importante de esto no es sólo que los alumnos olviden fácilmente lo que han aprendido,

sino que este aprendizaje tiene un escaso potencial desarrollador.

En la medida en que un alumno amplía y extiende la red de significados, se incrementa su capacidad para establecer nuevas relaciones cuando se enfrente a posteriores tareas o situaciones. Un aprendizaje realizado de forma significativa es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor estructural y funcional, es decir, un aprendizaje útil, un aprendizaje que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados.

Reuven Feuerstein:

La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) se manifiesta como un “tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurándolos en función de una meta específica”²¹ (Feuerstein, 1994). La EAM, según Feuerstein, puede ser una herramienta ofrecida a todos los sujetos sin importar la edad ni condición.

²⁰Coll, C. (1987): *Psicología y currículo*. Barcelona, Laia.

²¹Feuerstein, R. y otros (1994): *Intervención Psicopedagógica; Cap.1 La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Ed. Pirámide.



El mediador enriquece la interacción entre el niño y niña y el medio ambiente, proporcionándole experiencias que no pertenecen a su mundo más cercano y familiar. La EAM representa un conjunto de interacciones marcadas por una serie de necesidades culturales entre el sujeto y su medio, creando la capacidad en el niño y niña para aprovechar y darle sentido y significación a aquello de la realidad que quiere aprehender.

Desde esta perspectiva, presente en la propuesta curricular de Fundación Integra, es necesario resignificar los énfasis de nuestro currículo en relación al rol protagónico y activo del niño y la niña en la construcción de sus aprendizajes y el rol mediador del adulto que enseña. En este marco, al Mediador se le demanda actuar como puente entre la actividad constructiva del educando y el saber culturalmente organizado; será él quien enriquecerá la interacción entre el niño o la niña y el medio ambiente, promoviendo una serie de experiencias, estrategias y estímulos, con una intención clara y dirigida a lograr una plena sintonía entre los significados que los niños y niñas construyen y los significados implícitos de los contenidos del currículo.

Para que las interacciones mediadas lleven a aprendizajes cualitativamente significativos, es importante que respondan a ciertos criterios, los que el Mediador deberá intencionar en su práctica pedagógica

cotidiana. Así, el Mediador deberá favorecer en los niños y niñas una actitud activa y protagónica, tanto en el pensar como en el hacer; asegurarse de conocer los conocimientos e ideas previas que poseen; partir de sus experiencias y aprendizajes no formalizados, y tomar en cuenta sus motivaciones.

De acuerdo a lo anterior, las Experiencias de Aprendizaje Mediado plantean ciertos principios o formas de interaccionar que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el niño, niña u otro adulto. Entre aquellas indispensables para darle la categoría de mediación a una interacción entre pares están: la intencionalidad de la interacción (el qué), el significado (el por qué), la trascendencia (el para qué), el desafío (la potenciación), las estrategias (por ejemplo, la problematización), y el rol activo del niño y niña en sus aprendizajes (principio del aprendizaje activo).

En esta función de Mediador de la construcción de significados y nuevos conocimientos, el adulto deberá ser un profesional comprometido, reflexivo y crítico de sus prácticas pedagógicas; conocer los procesos que ocurren al interior del aula y estar en condiciones de planear una adecuada ayuda pedagógica a través de la correcta selección de procedimientos didácticos.



Jerome Bruner²²:

Mantiene puntos en común con la teoría histórico-cultural de Vygotski, asume la premisa de que muchas de las funciones consideradas intrapersonales tienen su origen en contextos interpersonales, otorgándole así importancia al proceso de enseñanza y a las formas que utilizan los educadores y educadoras para presentar aquello que el niño o niña debe aprender. Coincide también con Vygotski en la concepción del aprendizaje como un proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo, advirtiéndolo como elementos claves en la construcción de la mente la interacción con los otros y el diálogo.

Bruner describió claramente el papel de ese otro que interviene en el proceso de enseñanza, definiéndolo como promotor de desarrollo y para explicarlo utilizó una metáfora muy elocuente: “guiamos al niño o niña construyéndole andamios para que pueda moverse con libertad en esta zona no consolidada”²³. El andamiaje o ayuda consistiría en regular finamente la dificultad de la tarea y el grado de ayuda, de tal manera que el niño o niña se sienta desafiado ante una tarea que no le resulta fácil pero tampoco tan difícil como para renunciar a ella.

Bruner señala que “el comportamiento no es algo que depende única y mecánicamente de un estímulo objetivo externo; el sujeto transforma la información que le llega por medio de tres sistemas de representación: la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica. En la representación enactiva (enactive representation) el sujeto representa los acontecimientos, los hechos y las experiencias por medio de la acción. Así, por ejemplo, aunque no pueda describir directamente un vehículo como la bicicleta, o aunque no tenga una imagen nítida de ella, puede andar sobre ella sin tropezar. Los contornos de los objetos relacionados con nuestras actividades quedan representados en nuestros músculos. Este tipo de representación está pues muy relacionada con las sensaciones cinestésicas y propioceptivas que tiene el sujeto al realizar las acciones. La representación icónica es más evolucionada, echa mano de la imaginación, se vale de imágenes y esquemas espaciales más o menos complejos para representar el entorno. La representación simbólica va más allá de la acción y de la imaginación; se vale de los símbolos para representar el mundo”.²⁴

Estas tres etapas se recogen claramente en el proyecto curricular, en los diferentes niveles educativos.

²²⁻²³ En Bruner, J. (1987): *El desarrollo de la mente*. Capítulo 3. Paidós, Barcelona, 1987

²⁴ Aramburu O., M: *Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <http://www.tieoie.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF>



Emmi Pikler²⁵

La confianza y respeto hacia cada niño y niña son ideas centrales de la pediatra húngara E. Pikler, quien desarrolla una propuesta que tiene como eje principal, la valoración del niño y niña como persona, otorgándole un lugar privilegiado en su propio aprendizaje. “Cuando el niño actúa por su propia iniciativa e interés, aprende y adquiere capacidades y conocimientos mucho más sólidos que si se intenta inculcarle desde el exterior estos mismos aprendizajes”²⁶. Son el niño y la niña quienes deciden qué hacer y cómo hacerlo, utilizando los elementos de su entorno a su entera disposición, y experimentando con su cuerpo y el movimiento la libertad de aprender.

El rol del adulto que acoge y acompaña a los niños y niñas en su aprendizaje supone, según Pikler, el establecimiento de una relación sólida y estable con ellos/as, en la que su presencia atenta es medular para otorgar a los niños y niñas, seguridad para explorar.

El adulto debe incorporarse a la actividad que el niño y la niña emprenden por propia iniciativa, y permitirles llevarla a cabo hasta su conclusión, pudiendo de esta manera comprender la direccionalidad de esta acción y los esquemas sensoriomotores y mentales con los que el niño y la niña operan.

Elinor Goldschmied²⁷

La pedagoga inglesa E. Goldschmied plantea la importancia de presentar a los niños y niñas objetos variados, y diversos en su materialidad, que les permitan desplegar su capacidad espontánea de explorar y descubrir, como herramienta principal de aprendizaje.

Propone ofrecer a los niños y niñas durante el primer año de vida - cuando ya son capaces de mantenerse sentados - la posibilidad de descubrir el mundo a partir de su propia actividad. Sugiere presentarles en un contenedor diversos materiales que sean seguros y desafiantes y que el educador o adulto que los acompañe los invite a explorar activamente (ella lo llama el *cesto de los tesoros*). De esta manera, los niños y niñas podrán fijarse en una variedad de objetos cotidianos, escogidos para que sirvan de estímulo a sus sentidos, y esta experiencia será rica cuando el cerebro esté preparado para recibir información, relacionarla y hacer uso de ella.

Una evolución del juego anterior, es el llamado juego *heurístico*²⁸, el que Goldschmied plantea ofrecer a los niños y niñas desde su segundo año de vida, cuando ya han alcanzado un importante logro: la marcha. Ahora los niños y niñas necesitarán moverse y trasladarse

²⁵E. Pikler en Ódena, P. (2003): *E. Pikler y la educación de los más pequeños*. Revista infancia. Educar de 0 a 6 años. N° 83.

²⁶Ódena, P. (2003): *E. Pikler y la educación de los más pequeños*. Revista infancia. Educar de 0 a 6 años. N° 83. Pág. 27.

²⁷Goldschmied, E. y Jackson, S.(2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*. Ediciones Morata.

²⁸Heurístico: relativo a las técnicas de indagación y descubrimiento.

casi continuamente y este tipo de juego les ofrece la posibilidad de dar salida a su interés por el espacio y la actividad. Por tal motivo, los objetos que se les ofrecen permiten acciones como: llenar, vaciar, encajar, apilar, notar contrastes y parecidos, hacerse preguntas y buscar soluciones, lo que se traduce en la posibilidad de poner en contacto de un modo intencionado dos o más objetos. Una vez finalizado el juego, los mismos niños y niñas deben ordenar el material en las bolsas o contenedores respectivos, lo que les permite estructurar el pensamiento, al agrupar los materiales donde corresponde.

Los planteamientos de estos tres últimos autores (Bruner, Pikler y Goldschmied) son base importante del currículo institucional de Primer Ciclo, especialmente en lo que respecta a las estrategias metodológicas que se plantean, para el desarrollo de experiencias de aprendizaje.²⁹

Otros aportes: las Neurociencias

El aporte de las neurociencias en la educación inicial nos permite confirmar que los primeros años de vida son trascendentales en el desarrollo biológico, afectivo y cognitivo del niño y a su vez indica como característica relevante la modificabilidad de la inteligencia cuando se ofrece un ambiente enriquecido en experiencias

significativas. Esta premisa nos demuestra que durante los primeros años de vida el cerebro tiene una plasticidad que permite generar numerosas redes neuronales que llevan a un mejor y mayor desarrollo de las capacidades cognitivas, conocimiento que nos motiva a seguir profundizando las condiciones bajo las cuales el aprendizaje y la enseñanza pueden ser mejor comprendidas y desarrolladas en cada jardín infantil y sala cuna.

“En la actualidad se concibe al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia ya no es un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente. El desarrollo del cerebro, que se manifiesta a través del establecimiento de redes neuronales, depende de un complejo interjuego entre los genes con que se nace, la existencia de un sistema de influencias en ambientes enriquecidos y las experiencias variadas que se tienen”³⁰

Si bien cada niño y niña tiene una herencia genética que prescribe la secuencia de desarrollo, éste se ve determinado por factores circundantes que lo afectan. Por esta razón, es fundamental brindar al niño y niña buenas experiencias que amplíen su capacidad de aprender, y ambientes afectuosos y de apoyo, que les permitan el desarrollo gradual de sus habilidades.

²⁹En capítulo 5. *Propuesta curricular, punto 5.3. Mediación y estrategias metodológicas.* Dirección de Estudios y Programas

³⁰MINEDUC (2002): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia.* Pág. 15.

Las experiencias tempranas tienen una gran importancia en la arquitectura del cerebro y, por consiguiente, en la naturaleza, profundización y extensión de las capacidades en la vida adulta. Por lo tanto, en cada niño y niña hay un potencial de desarrollo y de aprendizaje que emerge con fuerza en condiciones favorables.

Los primeros años de vida representan una etapa crucial para el desarrollo humano. La evidencia experta demuestra “la importancia que tiene este período en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades de pensamiento”³¹.

Desde esta perspectiva, a la educación le corresponde proveer de experiencias educativas que permitan al niño y niña adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años, y a través de ambientes emocionalmente seguros que garanticen la armonía y el máximo desarrollo de las emociones, que promuevan el respeto, la valoración, el estímulo, la protección, el amor explícito, la comunicación efectiva y la aceptación incondicional, ya que estas condiciones garantizan que el niño y la niña se desarrollen integralmente.

El cerebro es especialmente sensible a las experiencias emocionales. Cuando un niño o niña ha tenido un desarrollo afectivo pleno, se encuentra en el estado ideal para alcanzar un desarrollo cognitivo y afectivo óptimo.



³¹MINEDUC (2002): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Pág. 15.

4



Énfasis curriculares

Al hablar de énfasis curriculares, Fundación Integra se refiere a aquellos acentos o elementos que pretende destacar en su propuesta curricular.

Integra incorpora los aportes realizados por la neurociencia, la psicología, las ciencias sociales y la educación, sobre los principales factores que inciden en el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, concluyendo que es fundamental favorecer el vínculo afectivo y las interacciones positivas como base para el aprendizaje de los niños y niñas, focalizándose en forma especial en los núcleos de Lenguaje Verbal y Pensamiento matemático. Ello, puesto que al trabajar estos núcleos, se potencian habilidades de pensamiento básicas, que son transversales a todos los otros aprendizajes y clave para comprender y organizar la realidad e integrarse plenamente a la sociedad. Por tal motivo estos elementos se constituyen en énfasis curriculares para ambos ciclos. Sin embargo, el componente que cruza todas las acciones pedagógicas es el rol protagónico de los niños y las niñas, y el rol mediador del adulto, ya que todas las acciones educativas que se llevarán a cabo en las salas cuna y jardines infantiles tienen que tener como centro las características y necesidades de los niños y las niñas.

4.1 Rol protagónico de los niños y las niñas, y rol mediador del adulto

Fundación Integra asume plenamente lo expresado en el referente nacional Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el cual señala que niños y niñas deben ser considerados sujetos protagonistas de las experiencias educativas, con derechos y potencialidades que es necesario favorecer. Es así como, en coherencia con los fundamentos teóricos del socio-constructivismo, se

sostiene que los niños y las niñas aprenden cuando los nuevos aprendizajes consideran sus experiencias y conocimientos previos, y les resultan, por tanto, con sentido y significativos y, sobre todo, cuando los niños y niñas se sienten seguros, queridos y confiados.

Este enfoque demanda nuevas formas de enseñar, donde el que enseña es un mediador de los aprendizajes, modelando, sugiriendo, preguntando, problematizando, guiando y acompañando a los niños y niñas para que puedan resolver autónomamente los desafíos y problemas que les plantean los nuevos aprendizajes. El mediador tiene siempre presente durante toda la jornada en que los niños y niñas permanecen en el jardín infantil, la intencionalidad pedagógica que sustenta su actuar.

En esta función de mediador de la construcción de significados y nuevos conocimientos, el adulto deberá ser un profesional comprometido, reflexivo y crítico de sus prácticas pedagógicas; conocer los procesos que ocurren al interior del aula; y estar en condiciones de planear una adecuada ayuda pedagógica a través de la correcta selección de procedimientos didácticos. En este rol que deben asumir las educadoras y las agentes educativas, es necesario que tengan presente ciertas acciones didácticas tales como:

- Adaptar el grado, cantidad y calidad de mediación requerida según las características y necesidades de los niños y niñas, y que derivan de los procesos de construcción, modificación, diversificación, coordinación y enriquecimiento progresivo de las estructuras de conocimiento.
- Tomar en consideración las ideas y conocimientos previos de los niños y niñas, promover el conflicto cognitivo y las estrategias de abordaje frente a situaciones-problema, usar el error como fuente de aprendizaje y desarrollo, y favorecer la confrontación de ideas divergentes y la negociación de significados, entre otras acciones.
- Tener presente que, de acuerdo a los nuevos enfoques sobre desarrollo y aprendizaje, las características de los niños y niñas no son rasgos fijos e inamovibles, sino que son modificables a través de una interacción social pertinente, intencionada y significativa.
- Delinear una adecuada ayuda pedagógica a través de la correcta selección de estrategias y procedimientos didácticos.

- Otorgar un significado, una finalidad a las situaciones de aprendizaje, demostrando su propio interés y compromiso emocional con la situación de aprendizaje, así como la atención a las necesidades, tanto afectivas como de desarrollo de los niños y niñas.
- Ejercer una influencia educativa dirigida a lograr una sintonía entre el sentido que la educadora o agente educativa promueve; los significados que construyen los niños y niñas; y los implícitos en los contenidos curriculares.

Las nuevas formas de aprender y de enseñar remiten a niños y niñas que son co-constructores de sus aprendizajes, y que aprenden, centralmente, con otros. Participando de esta premisa, Fundación Integra reconoce las fortalezas de los niños y niñas y su capacidad de tomar decisiones, incorporando esta concepción del aprendizaje tanto en el desarrollo curricular como en las asesorías que realiza y las orientaciones que entrega.

4.2 Relaciones vinculares favorables para el desarrollo de los niños y las niñas

El apego entrega las bases para asegurar un vínculo que favorezca el desarrollo de los niños y las niñas, y lo que se

haga en los jardines infantiles por promoverlo redundará positivamente en el aprendizaje. En este escenario, las educadoras de párvulos y agentes educativas, tienen una participación y responsabilidad directa.

Entre los teóricos que han aportado a la teoría del apego se encuentra John Bowlby, quien ha descrito cómo influyen las experiencias vividas durante los primeros años en la vida de las personas y, con ello, ha relevado la importancia de establecer “lazos emocionales íntimos con individuos determinados como un componente básico de la naturaleza humana, presente en forma embrionaria en el neonato y que prosigue a la edad adulta hasta la vejez”³². Bowlby define apego como “el vínculo afectivo que un bebé forma con sus cuidadores, que los impulsa a permanecer juntos en el espacio y en el tiempo”³³. En este contexto, la función del apego sería asegurar vínculos firmes y seguros entre los individuos, con el fin de favorecer la protección.

Por lo expuesto, se hace esencial desarrollar un vínculo afectivo con los niños y las niñas, lo que se logra a través de la capacidad del adulto de responder adecuadamente a sus necesidades e intereses. Para desarrollar una relación de este tipo, se requiere una ‘respuesta sensible’ por parte del adulto, la que consiste en la capacidad de observar y dar acogida a las necesidades

³²Fundación Integra (2005): *Currículo y planificación educativa. Primer Ciclo de Educación Parvularia*. Pág. 8. Dirección de Estudios y Programas.

³³Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss: Vol.I. Attachment*. New York. Basic. Pág. 53.

de los niños y niñas, ofreciéndoles seguridad y confianza, siendo necesario para esto observarlos, acogerlos, acompañarlos, sostenerlos y contenerlos. Así se estará favoreciendo el establecimiento de un vínculo de calidad.

Del mismo modo, Fundación Integra ha señalado que el vínculo afectivo se dará entre el niño y un adulto que se relacione estable y significativamente con él, permitiendo al adulto conocer en profundidad las formas particulares a través de las cuales el niño manifiesta sus necesidades e intereses pudiendo, de este modo, ser más certero en proveerlo de lo que realmente necesita.

Desarrollar el vínculo afectivo con los niños y niñas favorecerá su seguridad y confianza, predisponiéndolos positivamente a explorar el mundo y aprender.

4.3 Lenguaje verbal

Los seres humanos somos esencialmente seres sociales; tenemos la necesidad de comunicarnos, conectarnos con el entorno social y comprender progresivamente las expresiones de los otros.

Si bien el desarrollo del lenguaje se fundamenta en procesos maduracionales del sistema nervioso central,

sabemos que también es esencial el rol que juegan los factores ambientales, en términos de un entorno físico y social, rico y diverso en experiencias tanto afectivas como cognoscitivas³⁴.



³⁴En Fundación INTEGRA (2002): *¿Cómo potenciar el lenguaje? Diez nociones fundamentales*. Dirección de Estudios y Programas.

Vigotsky plantea la importancia de la influencia sociocultural en la adquisición del lenguaje y enfatiza los aspectos culturales del **desarrollo** y las influencias históricas, como factores fundamentales para el **desarrollo temprano** de los **recursos** comunicativos.

Al considerar el lenguaje como un recurso para la regulación del comportamiento, el desarrollo de representaciones simbólicas de sí mismo y del mundo, la adquisición de aprendizajes, y el desarrollo del pensamiento, la afectividad y la sociabilidad, reconocemos la importancia y la responsabilidad de propiciar las condiciones necesarias y permanentes para el desarrollo óptimo del lenguaje de los niños y niñas en cada centro educativo.

“Si bien el aprendizaje de la lengua materna es un proceso natural, el rol mediador de los adultos en este aprendizaje es esencial para potenciar interacciones comunicativas de calidad, que permitan al niño y la niña una relación enriquecida con su mundo”³⁵. Desde esta perspectiva, se requiere promover permanentemente el desarrollo del lenguaje, a través de experiencias lingüísticas potenciadoras y dirigidas tanto al entorno familiar del niño y niña como a cada sala cuna y jardín infantil.

Debido a los antecedentes anteriormente expuestos y a la importancia del lenguaje en el desarrollo pleno del ser humano, institucionalmente se ha definido el lenguaje como uno de los énfasis curriculares, lo que se ha expresado en:

- una intencionalidad clara y permanente de fortalecer el lenguaje durante la práctica pedagógica.
- la incorporación en la jornada diaria con los niños y niñas, de períodos específicos que potencian aprendizajes de este núcleo.
- la presencia en los centros educativos de adultos sensibles y conocedores de la relevancia de potenciar el lenguaje transversalmente en los niños y niñas que participan de nuestro programa educativo.

4.4 Pensamiento matemático

Si entendemos la matemática como producto cultural, social, dinámico y como tal, una expresión simbólica de ideas que se constituye como una de las herramientas fundamentales creadas por el hombre para transmitir la cultura, es que debemos comprenderla y reivindicarla

³⁵ En Fundación Integra (2005): *Cuaderno pedagógico 1. Énfasis Curriculares. Primer Ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.



como factor facilitador y potenciador del proceso de comunicación, además de instrumento básico para el desarrollo del pensamiento, que provee al ser humano de conceptos -intuitivos al inicio y luego formalizados- para aproximarse a la realidad, reconocerla, conceptualizarla, establecer relaciones y construir nuevos conocimientos.

Es sabido que los niños y niñas pequeños, a través de las interacciones que realizan en su contexto más cercano y familiar, van construyendo un conocimiento informal del mundo matemático. A partir de la experiencia directa y cotidiana, y con la presencia o ausencia de mediadores que le ayuden a aprehender la realidad, el niño y niña elabora ideas sobre la naturaleza y sobre cómo funcionan ciertos objetos físicos y culturales.

Es en este escenario que la educación matemática debe favorecer en el niño y niña, desde muy pequeño, el desarrollo de habilidades de pensamiento que trasciendan lo disciplinario, para transformarse en puente hacia otros saberes y disciplinas. El enfrentar problemas cotidianos como ordenar objetos y acontecimientos, jugar a las cartas, cuantificar aspectos de la realidad y compararlos, registrar puntajes, buscar relaciones entre las variables que participan en los hechos o entre fenómenos que observan y que ocurren a su alrededor, será la forma que les permitirá dar sentido, organizar y

ampliar el conocimiento de la realidad que los rodea.

Sin embargo, es necesario relevar la importancia que conllevan estos aprendizajes en la promoción de la formación valórica, ética y actitudinal, formación que es necesario mediar e intencionar en las actividades que ponen al niño y niña en contacto con el conocimiento y abordaje de los problemas del mundo real. De esta forma estaremos favoreciendo el desarrollo de aprendizajes significativos, competencias, y formas de razonamiento que contribuirán a su formación como personas comprometidas con la realidad en la que se desarrollan, capaces de enfrentar y resolver situaciones nuevas con flexibilidad, tolerancia, espíritu crítico y creatividad.³⁶

En este sentido, el aprendizaje de la matemática a través del modelo didáctico de resolución de problemas desde los primeros años del niño y niña, centra su desarrollo y construcción desde los saberes socialmente válidos, por parte de niños y niñas. Se trata de un modelo constructivista relacionado con la construcción y desarrollo de herramientas que permitan al niño y niña conocer, organizar y actuar sobre su entorno, construyendo y aplicando nuevas estructuras de pensamiento. Las habilidades de percepción, análisis, aplicación, comparación, establecimiento de relaciones, clasificación, planificación, etc., les

³⁶En Paniagua, E. (2006): *Matemática: Qué, Para qué y Cómo enseñar*. Doc. de trabajo.

posibilitarán estructurar gradualmente diversos tipos de conocimiento que trascienden el saber disciplinario, con los cuales quedarán preparados para valorar, juzgar, decidir y consensuar. De esta manera, podrán actuar con flexibilidad y adaptabilidad frente a un mundo cambiante como el actual, y contar con herramientas que les permitan usar los conocimientos matemáticos de manera funcional en la resolución de problemas.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se plantea como objetivo general del núcleo Relaciones Lógico-matemáticas y Cuantificación, favorecer la capacidad de los niños y las niñas “de interpretar y explicarse la realidad estableciendo relaciones lógico-matemáticas y de causalidad, cuantificando y resolviendo diferentes problemas en que éstas (las relaciones lógico-matemáticas) se aplican.”³⁷

4.5 Pertinencia cultural

El currículo debe permitir un trabajo pedagógico con pertinencia cultural, lo que implica “hacer una selección en función a lo mejor, lo más valioso y relevante de cada uno de los ámbitos espaciales (global, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporar a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro”³⁸.

Cuando hablamos de cultura nos referimos a “un sistema



significativo de creaciones ideacionales y materiales, producido colectivamente y que es seleccionado históricamente por una permanente práctica en respuesta a necesidades de todo tipo. Este sistema es transmitido, utilizado y modificado según factores internos y externos, por lo que se producen variaciones y resignificaciones en el tiempo, adoptando una dimensión dinámica”³⁹.

Fundación Integra, en el marco de la Flexibilización Curricular, promueve como deseable la pertinencia cultural y la argumenta tanto desde la perspectiva de los niños y niñas como del currículo.

Desde el punto de vista de los niños y niñas:

La pertinencia atiende a la singularidad de cada niño y niña, en el marco de la historia y particularidades del medio cultural que él y ella habitan. Este medio del que es partícipe el niño y la niña, es una fuente importante donde se construyen los significados de lo que les enseñamos y de lo que aprenden. Entre las necesidades que busca satisfacer la educación parvularia están las de identificación cultural y de pertenencia. El currículo de Fundación Integra busca aportar a ellas a través de la pertinencia cultural, es decir, favorecer la identidad de niños y niñas con relación a la historia, territorio

³⁷MINEDUC (2001): *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Pág. 83

³⁸Peralta, V. (2009): *Pertinencia Cultural de los Currículos de Educación Inicial en los desafíos del siglo XXI*, Ponencia presentada en Jornada “Construyendo Interculturalidad”, Iquique, 2009, Pág.3

³⁹Peralta, V. (1996): *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Editorial Andrés Bello. Santiago. Chile. Pág.70.

y cultura de sus comunidades y promover los lazos de afecto y reconocimiento hacia ellas. Por otro lado, no podemos olvidar que la manera de aprender de los niños y niñas es a partir de lo más concreto, cercano y cotidiano, y las particularidades culturales son muchas veces las que mejor definen los límites de lo conocido y cotidiano.

Desde el punto de vista del currículo:

Un currículo contextualizado culturalmente es capaz de dar respuesta a la comunidad educativa en la que se inserta, y vincula la educación que los niños y niñas reciben en su familia con la educación que reciben en el jardín infantil. Del mismo modo, visibilizar los contextos familiares y sociales es asumir que cada medio cultural incorpora ciertos saberes en los niños y niñas, los que deben ser recogidos y validados por el currículo del jardín infantil. En Fundación Integra no olvidamos tampoco que dentro de lo que los niños y niñas deben aprender un aspecto fundamental es el conocimiento, valoración y respeto de la historia y la cultura de los primeros habitantes del país.

Para favorecer la pertinencia, es preciso avanzar más allá de la folklorización del currículo y atreverse a la “incorporación de los procesos de socialización y

enculturación que las comunidades han creado, junto con sus símbolos, códigos, sentidos y elementos más valiosos de su vida trascendente y cotidiana,...habría que empezar por ser conscientes del etnocentrismo general que se tiene con relación a ciertas culturas (las dominantes) y en particular el etnocentrismo educativo”⁴⁰

Para plasmar la pertinencia cultural en el aula se toman las sugerencias realizadas por Peralta, V (2009):

- Generar instancias de reflexión crítica y cuestionamiento personal frente a la cultura local en la cual está inserto el establecimiento.
- Realizar una tarea de rescate de antecedentes sobre los valores, características esenciales de la cultura local y de sus relaciones con los otros ámbitos culturales, a través de revisión bibliográfica, reuniones con miembros claves de la comunidad, entrevistas con familiares significativos de los niños y niñas, observación en terreno de costumbres, códigos y formas de vida de las personas de esa comunidad.
- Integrar esta información y distinguir lo más valioso y significativo de esa cultura.

⁴⁰Peralta, V (2009): *Pertinencia Cultural de los Currículos de Educación Inicial en los desafíos del siglo XXI*, Ponencia presentada en Jornada “Construyendo Interculturalidad”, Iquique, 2009, pág. 5

- Detectar los agentes claves de la comunidad, y organizar su participación periódica y/o sistemática en distintos períodos de la jornada (abuelos, hermanos mayores, “tíos”, etc.), para que sean ellos directamente quienes incorporen las formas de socialización, enculturación y etnoeducación de las comunidades.
- Organizar el ambiente educativo, considerando aportes que sean propios de esa comunidad: ambientes educativos externos, estilos arquitectónicos, materiales, criterios de distribución del espacio, de ornamentación, la inclusión de mobiliario local, artesanías (tejidos, cestería, alfombras, baúles), imágenes, colores significativos, juguetes tradicionales, utensilios, instrumentos musicales, etc.
- En el marco del proceso de Flexibilización curricular, al reflexionar acerca de la jornada, considerar aspectos como el ritmo de trabajo de los niños y niñas, la valorización y conceptualización del tiempo que tienen en esa comunidad, la inclusión de actividades de la vida cotidiana de esas personas, entre otros.
- Realizar un proceso evaluativo consistente con la cultura de pertenencia.

“En síntesis, cabe enfatizar que lo fundamental en la aplicación de este criterio no significa considerar solamente las culturas más próximas en la selección cultural de los currículos, como a veces erróneamente se ha interpretado, sino **considerar los mejores aportes de todos los ámbitos culturales**, tanto del pasado, del presente como de las proyecciones a futuro. En ello, y en particular en la educación inicial deben estar en forma importante aquellas que van formando el sentido de pertenencia más próximo, pero a la vez, se debe ir facilitando la adecuada participación de los demás ámbitos culturales, como con la cultura occidental y global, que en la actualidad son también parte del entorno de los niños desde que nacen, y donde van a interactuar intensamente en su vida futura. Sin embargo, ello implica una selección intencionada y explícita de los contenidos, siendo conscientes de las tensiones que ello implica, problema que surge en especial respecto a la llamada “cultura global” tema que abordamos a continuación”⁴¹.

⁴¹Peralta, V (2009): *Pertinencia Cultural de los Currículos de Educación Inicial en los desafíos del siglo XXI*, Ponencia presentada en Jornada “Construyendo Interculturalidad”, Iquique, 2009, Pág.7





El currículo de Fundación Integra, de la misma manera como lo hacen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, distingue dos grandes ciclos : **Primer Ciclo**⁴² (niños y niñas de 0 a 3 años) y **Segundo Ciclo**⁴³ (niños y niñas de 3 a 6 años).

Esta distinción se basa en que “alrededor de los tres años se cumple un período importante del desarrollo, porque se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses o porque adquieren otros énfasis; a la vez que se inician otros nuevos, que van a adquirir luego otra dimensión al iniciarse la Educación Básica”⁴⁴.

El concepto de ciclo alude a “una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo a partir de ciertas categorías integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencia y ordena con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo”⁴⁵.

Ambas propuestas fueron elaboradas, piloteadas y validadas⁴⁶ por la Dirección de Estudios y Programas, y por juicio de expertos externos, con participación activa de Jefas de Departamento Educativo y supervisoras de todas las regiones del país, siendo implementadas, en un proceso gradual y progresivo, en la totalidad de Salas Cuna y Jardines Infantiles de la institución.

El año 2009, atendiendo a la necesidad de hacer más pertinente el currículo a los contextos locales y lograr mayores niveles de apropiación por parte de las educadoras y agentes educativas, se avanzó en la propuesta e implementación de un **currículo con características más flexibles**⁴⁷, en el marco de una **reflexión pedagógica** más potente y sostenida en el tiempo.

⁴²Fundación Integra (2005): *Currículo y Planificación Educativa. Primer Ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.

⁴³Fundación Integra (2003): *Orientaciones para la Planificación educativa. Segundo Ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.

⁴⁴MINEDUC (2002): *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Pág. 29

⁴⁵MINEDUC (2002): *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Pág. 29

⁴⁶La propuesta de Segundo Ciclo se creó el año 2003 y la de Primer Ciclo el año 2005.

⁴⁷Fundación Integra (2009): *Bases para la implementación flexible del currículo en Fundación Integra*, Julio. Dirección de Estudios y Programas; y Fundación Integra (2009): *Orientaciones complementarias. Bases para una implementación flexible del currículo*, Noviembre. Dirección de Estudios y Programas.

A este proceso se le llamó Flexibilización Curricular, proceso que mantiene los **énfasis del currículo**, a saber:

- el **rol protagónico y activo de los niños y niñas** en el proceso de aprender y el **rol mediador del adulto** en el proceso de enseñanza, en el marco de interacciones educativas de calidad.
- el **vínculo afectivo** entre niños y niñas y agentes educativas, así como también las **interacciones positivas** entre todos los actores de la situación educativa: niños y niñas, y adultos del J.I.
- el foco en el desarrollo del **Lenguaje Verbal** y las **Relaciones Lógico-matemáticas y cuantificación**, dado que potencian en forma preponderante habilidades de pensamiento, las cuales son transversales a todos los aprendizajes.

El currículo propone, tanto para Primer como para Segundo Ciclo, un conjunto de períodos para desarrollar durante la jornada diaria con los niños y niñas, en una **secuencia** definida localmente⁴⁸, considerando las características y necesidades de aprendizaje particulares de cada grupo de niños y niñas.

Para algunos períodos, aquellos considerados prioritarios según los énfasis institucionales, la propuesta indica su realización en una **frecuencia** mínima semanal dada. En cambio, para el resto de los períodos -no prioritarios pero igualmente relevantes para ofrecer al niño y niña una oferta educativa balanceada y de calidad- se propone realizarlos en la frecuencia que la región/establecimiento estime pertinente, según las características, intereses y necesidades de apoyo y fortalecimiento del grupo de niños y niñas.

No obstante el énfasis curricular en los núcleos de Lenguaje y Relaciones Lógico-matemáticas, la propuesta tiene un **carácter integral** puesto que, a través de los distintos períodos que considera, abarca la totalidad de ámbitos definidos en las Bases Curriculares: Formación Personal y Social, Comunicación, y Relación con el Medio Natural y Cultural.

La propuesta curricular también propone, para ambos ciclos, incorporar en la jornada semanal un **período de opción local**, cuyo sentido es favorecer mayores espacios para la pertinencia pedagógica en el trabajo que se hace con los niños y niñas y sus familias.

⁴⁸según nivel educativo, ciclo, establecimiento, etc.



5.1 Ambiente Educativo

En Fundación Integra se denomina ambiente educativo a “la **organización, con una intencionalidad pedagógica, del espacio** donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje de los niños y las niñas. El espacio incluye tanto aspectos físicos (mobiliario, materiales y condiciones generales tales como ventilación, luminosidad, seguridad, e higiene) como de ambientación, entendiendo por esto la organización del espacio y sus materiales con un sentido pedagógico y de bienestar para los niños y niñas.

El ambiente educativo es el escenario que acoge a los niños y niñas en sus necesidades, donde ocurre su desarrollo, donde se organiza y tiene lugar su aprendizaje y sus relaciones con otros. El ambiente educativo debe ofrecer calidez y al mismo tiempo posibilidades de tener experiencias en un ambiente enriquecido, con adultos sensibles a sus necesidades y que, por lo tanto, cautelan su seguridad y su bienestar.”⁴⁹

Un ambiente educativo **seguro** implica adecuación a nivel de: higiene, condiciones físicas generales (infraestructura, ventilación, calefacción, iluminación, amplitud de espacios, ruido ambiental), mobiliario y materiales.

La **intencionalidad pedagógica** que caracteriza a un ambiente educativo significa que todo lo que se encuentra en él está al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, quedando fuera el azar o las motivaciones meramente decorativas en su organización.

“Los implementos y materiales del ambiente educativo deben tener un sentido para los niños y niñas, para lo cual es importante que sean **pertinentes** a su realidad y cultura, y que contengan, cuando sea posible, un grado de **participación** de ellos o de sus familias en su confección. Además, deben ser **variados**, tanto en cuanto a sus características físicas (formas, texturas, colores, tamaños, pesos) como en cuanto a su origen (objetos manufacturados, elementos del entorno natural, etc.), y potenciar todos los sentidos de manera de constituirse en recursos de aprendizaje potentes”.⁵⁰

Es importante que los materiales tengan tanto elementos de familiaridad como de novedad, para los niños y niñas, de modo que les resulten **desafiantes** y los motiven a la búsqueda, cuestionamiento, indagación y experimentación.

Es relevante también que el ambiente educativo tenga un orden y estructura que responda a una lógica que los niños y niñas puedan comprender.

⁴⁹Fundación Integra (2007): *Cuaderno Pedagógico 5. Ambiente Educativo. Primer Ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.

⁵⁰Fundación Integra (2007): *Cuaderno Pedagógico 5. Ambiente Educativo. Primer Ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.



Por último, es importante señalar que para algunos períodos de la jornada la propuesta curricular de Fundación Integra describe organizaciones específicas del espacio y materiales (por ejemplo: Experiencia Central de Primer Ciclo; Recrearte; etc.), las que se detallan más adelante, en el punto 5.2 de este capítulo.

5.1.1 Proyecto Jardín Digital

Entre los recursos más innovadores implementados en los últimos años en Fundación Integra, se encuentra el Proyecto Jardín Digital con el cual la institución se sumó a la celebración del Bicentenario patrio. Fundación Integra viene implementando este proyecto desde el año 2007, el cual tiene como propósito, en primera instancia, incorporar la informática educativa en el quehacer pedagógico de los jardines infantiles, intencionándola como otro recurso más que enriquece las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de niños y niñas y, en segunda instancia, contribuir a la disminución de la brecha digital existente entre los distintos estratos socioeconómicos de Chile, promoviendo la apropiación de las tecnologías por parte de los sectores con mayores dificultades de acceso a ellas⁵¹.

La propuesta curricular sugiere implementar el proyecto digital en sala en ciertos períodos específicos

del día (*Descubriendo el Mundo* en Primer Ciclo; *Zonas y/o Jugando aprendo a Leer y Contar* en Segundo Ciclo), con una determinada frecuencia semanal; sin embargo, en el marco de la Flexibilización Curricular, cada comunidad educativa puede determinar otros períodos de la jornada en los que pueda utilizarse esta herramienta, resguardando siempre la intencionalidad educativa correspondiente.

5.2 Organización del tiempo

La propuesta curricular plantea un conjunto de períodos propios para cada ciclo, a ser implementados durante la jornada semanal, según las características y necesidades particulares de cada grupo de niños y niñas.

Como ya se mencionó anteriormente, junto con esto propone, para ambos ciclos, la incorporación en la jornada semanal de un **período de opción local**, cuyo sentido es favorecer mayores espacios para la pertinencia pedagógica en el trabajo que se realiza con los niños y niñas y sus familias.

Se trata de un período en el que la Sala Cuna o Jardín Infantil puede desarrollar un trabajo con los niños y niñas, de acuerdo a sus intereses y necesidades, por un tiempo variable, según sea requerido (semanas, meses,

⁵¹Como apoyo para el trabajo con los niños y niñas durante esta instancia, la institución ha elaborado una colección de manuales para la agente educativa, orientados a optimizar el uso pedagógico de este recurso: *Manual Digital 1.0* (año 2010); *Manual Digital 2.0* (año 2010); *Aula Digital 3* (año 2009).

todo el año, etc.), pudiendo tratarse de un Proyecto de aula específico a desarrollar por el Jardín Infantil; el trabajo de una temática determinada con los niños y niñas; el trabajo con materiales y/o recursos nuevos; la enseñanza de destrezas y habilidades particulares que posean las agentes educativas; e infinitas otras posibilidades según pertinencia local.

Independientemente de su contenido específico y como cualquier otro período de la jornada, este período debe responder a una **intencionalidad pedagógica clara** por parte de las educadoras y agentes educativas y debe ser debidamente planificado.

5.2.1 Períodos de Primer Ciclo

La propuesta de Primer Ciclo distingue tres tipos de períodos durante la jornada diaria, según su propósito o intencionalidad pedagógica. Ellos son:

- a. Períodos para el Desarrollo del Vínculo.
- b. Período de Aprendizaje Central.
- c. Períodos de Aprendizajes Complementarios.

Además de estos tres tipos de períodos, para los niños y niñas de Sala Cuna Menor y Mayor, existe una instancia particular denominada **Potenciando Aprendizajes Específicos**. Dicha instancia está destinada a fortalecer aprendizajes en los niños y niñas que presentan una situación de déficit (riesgo o retraso) en su desarrollo, de acuerdo a los resultados en la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP). La potenciación de estos aprendizajes se realiza diariamente para cada niño y niña que lo requiera, en forma individual y en el momento del día que la agente educativa anticipe como más propicio.



■ a. Períodos para el Desarrollo del Vínculo:

Los Períodos para el Desarrollo del Vínculo hacen referencia a aquellos períodos del día en los que existe, más que en ningún otro momento de la jornada, la posibilidad de tener una relación más personalizada con los niños y niñas y desarrollar, por lo tanto, un **vínculo afectivo** sólido con ellos y ellas. Esto, dado que se trata de períodos que están directamente ligados a la satisfacción de sus necesidades más básicas, tales como alimentación, contacto, afecto, abrigo, higiene, sueño, bienestar, constituyéndose, por tanto, en los momentos prioritarios para construir y fortalecer el vínculo afectivo, el cual es fundamental para un proceso de

desarrollo y aprendizaje óptimo.

No obstante la existencia de estos períodos específicos que tienen como **propósito permanente** desarrollar un vínculo afectivo de calidad entre las agentes educativas y los niños y niñas, **se considera el fortalecimiento del vínculo una tarea a realizar durante toda la jornada diaria**, dado el carácter esencial del vínculo para un desarrollo y aprendizaje pleno y armónico.

Los Períodos para el Desarrollo del Vínculo con sus respectivos propósitos son los siguientes:

Períodos para el desarrollo del vínculo	Propósito
<i>Acogida y encuentro</i>	Generar las condiciones para que tanto el niño o niña, como el adulto significativo del hogar se sientan acogidos.
<i>Alimentación</i>	Satisfacer las necesidades de alimentación, bienestar y socialización de niños y niñas, respetando sus ritmos de ingesta, en un ambiente cálido, afectuoso, relajado y familiar.
<i>Muda (SC Menor y y Mayor)⁵²</i>	Resguardar que las necesidades básicas de higiene, bienestar y atención personal de los niños y las niñas, sean satisfechas cada vez que lo requieran, potenciando niveles crecientes de autonomía, dentro de un contexto de cercanía y contacto afectivo.
<i>Descanso⁵³</i>	Satisfacer la necesidad de reposo y sueño de niños y niñas, de acuerdo a las necesidades individuales en un contexto de bienestar, tranquilidad y seguridad.
<i>Despedida</i>	Facilitar la transición del niño o niña, desde el jardín al hogar o la extensión horaria, en un ambiente cálido y familiar.

⁵²La muda no es un período fijo, sino que un momento ligado a la satisfacción de necesidades biológicas de los niños y niñas, cuya ocurrencia y duración variará de acuerdo a cada niño o niña.

⁵³El descanso no es un periodo fijo, sino que un momento ligado a la satisfacción de necesidades biológicas de los niños y niñas, cuya duración variará de acuerdo a cada niño o niña.



■ b. Período de Aprendizaje Central:

El Período de Aprendizaje Central, denominado **Experiencia Central**, es un período orientado a potenciar los núcleos que se han definido como énfasis curriculares en esta propuesta pedagógica, esto es, Lenguaje Verbal y Relaciones Lógico-matemáticas y Cuantificación.

La **intencionalidad pedagógica** de este período busca ofrecer a los niños y niñas, experiencias de manipulación, exploración y experimentación, a través de su actividad motora y sensorial, y en un contexto de interacciones con otros, de modo de enriquecer sus estructuras cognitivas. Durante estas experiencias se privilegia el descubrimiento activo que surge desde la propia acción del niño y niña con los objetos y materiales de su entorno.

Se trata de una intencionalidad pedagógica **variable**, puesto que los aprendizajes que se trabajarán en este período, variarán según los resultados de aprendizaje obtenidos por el grupo en la Pauta de Evaluación Formativa⁵⁴ (PEF).

Considerando la manera predominante cómo los niños y niñas conocen y aprenden a cada edad, en el marco de las posibilidades que les va brindando su desarrollo

evolutivo y su relación con el entorno, la propuesta pedagógica distingue distintos **procesos facilitadores del aprendizaje** para cada nivel educativo de Primer Ciclo. Estos procesos son los siguientes:

- **Descubro y Exploro**, en Sala Cuna Menor.
- **Exploro y Organizo**, en Sala Cuna Mayor.
- **Organizo y Construyo**, en Medio Menor.

Estos procesos intentan ser representativos de las habilidades que presentan los niños y niñas para aprender, en un determinado nivel educativo y momento de su desarrollo.

Se trata de procesos que se articulan y complejizan desde el nivel Sala Cuna Menor hasta el nivel Medio Menor, de modo tal que los procesos de los niveles educativos superiores incluyen a los de los niveles educativos anteriores.

A nivel de práctica pedagógica, estos procesos determinan una **organización de materiales** propia para cada nivel educativo, que tiene como objetivo potenciar tales procesos.

⁵⁴La Pauta de Evaluación Formativa (PEF) es uno de los instrumentos de evaluación institucional existentes para evaluar los aprendizajes de los niños y niñas .



- En **Sala Cuna Menor** la organización de materiales favorece el descubrir y explorar y consiste en la presentación de un **contenedor** que incluye una diversidad de materiales que apuntan a ampliar el conocimiento del entorno por parte del niño y niña, y a potenciar todos sus sentidos. Con estos materiales se busca promover el descubrimiento y exploración por parte de los niños y niñas, tanto a nivel de objetos y acciones como a nivel de comunicación con otros. Ejemplo: cubos, cuentos, títeres, frutas, etc.
- En **Sala Cuna Mayor**, la organización de materiales favorece el explorar y organizar, y consiste en la presentación de un set de materiales consistente en **tres categorías de objetos**, en sus respectivos contenedores, cada uno debidamente rotulado, con el objetivo de promover no sólo el explorar sino que también el relacionar y organizar, tanto a nivel de objetos y acciones como a nivel de comunicación con otros. Ejemplo: títeres, cuentos, disfraces.
- En **Medio Menor**, la organización de materiales favorece el organizar y construir, y se traduce

también en la presentación de un set de materiales consistente en **tres categorías de objetos** en sus respectivos contenedores, pero con una estructura más compleja puesto que cada categoría de objetos está dividida en **dos subcategorías de objetos**. Los tres contenedores con sus respectivos subcontenedores se presentan con sus rótulos correspondientes. Esta estructura busca promover que los niños y niñas organicen y construyan, tanto en lo referido a objetos y acciones como a nivel de comunicación con otros. Ejemplo: legumbres (porotos/garbanzos); recipientes (botellas/pocillos); pinzas (de metal/ de madera).

Es importante señalar, sin embargo, que en el contexto institucional actual de Flexibilización Curricular, la organización del ambiente educativo descrita para la Experiencia Central en este capítulo, será revisada próximamente, en orden a ampliar las posibilidades que se les ofrezcan a los niños y niñas durante este período, de manera de entregarles situaciones educativas más pertinentes y significativas, respecto a sus características de aprendizaje y desarrollo, sus intereses, y sus experiencias previas.

■ **c. Períodos de Aprendizajes Complementarios:**

Los períodos de aprendizajes complementarios brindan integralidad a la oferta pedagógica de Fundación Integra, ya que ofrecen a los niños y niñas experiencias variadas que potencian distintos aspectos de su desarrollo vinculados a todos los núcleos de aprendizaje de las Bases Curriculares, dando respuesta así a la creciente especificación de las necesidades de desarrollo y

aprendizaje en los niños y niñas de Primer Ciclo.

La **intencionalidad pedagógica** de estos períodos es **permanente** puesto que está dada por los núcleos de aprendizaje que son potenciados por cada uno de estos períodos.

Los períodos de aprendizajes complementarios, con sus respectivas intencionalidades son los siguientes:

Períodos de aprendizajes complementarios	Intencionalidad Pedagógica
<i>Magipalabras</i>	Sensibilizar a los niños y niñas frente a diversas expresiones verbales -literarias y musicales- para fortalecer su capacidad de comunicación y creatividad.
<i>Yo y mi cuerpo</i>	Promover que niños y niñas observen, exploren, descubran y conozcan características de su cuerpo, nuevas posibilidades de movimiento y desarrollen algunas habilidades de orientación espacial.
<i>Tugar, tugar salir a descubrir y a jugar</i>	Proporcionar a niños y niñas experiencias en espacios o ambientes distintos a su sala, que les permitan ir adquiriendo un conocimiento progresivo de su entorno más inmediato y potenciar su capacidad de convivencia y autonomía. En el caso de Medio Menor, se agrega a esta intencionalidad la de realizar actividad física, como elemento fundamental para el bienestar y cuidado físico y psicosocial de los niños y niñas, así como para la promoción de la salud.
<i>Recrearte (sólo en SC Menor y Mayor)</i>	Sensibilizar a los niños y niñas respecto a su capacidad de expresión artística, para fortalecer su comunicación y creatividad. No se hace Recrearte en Medio Menor puesto que en este nivel se trabaja con las artes en el período Descubriendo el Mundo.
<i>Descubriendo el Mundo (sólo en Medio Menor)</i>	Promover que niños y niñas aprendan a desenvolverse en su entorno con seguridad y confianza, para ir progresivamente descubriendo y comprendiendo el mundo natural y cultural que los rodea y adquiriendo dominio en la utilización funcional de objetos y utensilios presentes en la vida cotidiana. En este período se ofrece a los niños y niñas un mínimo de 2 a un máximo de 4 “sectores” de trabajo en forma paralela: <ul style="list-style-type: none"> · Vida Práctica · El Entorno · Las Artes · La Construcción

Períodos esenciales:

La propuesta le da el carácter de esencial a distintos períodos del día según el nivel educativo de que se trate.

Lo **esencial** de un período tiene que ver con que, por una parte, responda a las características y necesidades predominantes del niño y niña en cada etapa evolutiva y, por otra, que fortalezca los énfasis curriculares definidos.

- Así, los **Períodos para el Desarrollo del Vínculo** se consideran esenciales para los **tres niveles de Primer Ciclo**, en tanto en ellos se promueve la construcción del vínculo afectivo, el cual, como ya se ha señalado, es base para todos los aprendizajes.
- Luego, para el nivel **Sala Cuna Mayor**, a los **Períodos para el Desarrollo del Vínculo** se agrega como esencial el **Período de Aprendizaje Central**, ya que en él se potencian los núcleos Lenguaje Verbal y Relaciones Lógico-matemáticas y cuantificación, que apuntan a habilidades de pensamiento fundamentales y transversales para todo aprendizaje.

- Por último, para el nivel **Medio Menor** se definen como esenciales la totalidad de los períodos que componen esta propuesta, es decir, los **Períodos para el Desarrollo del Vínculo**, el **Período de Aprendizaje Central**, y los **Períodos de Aprendizajes Complementarios**. Esto, considerando las necesidades crecientes de especificación que demandan los procesos de aprendizaje a partir de los 2 años de edad y los requerimientos de desafíos cada vez mayores en los distintos núcleos de aprendizaje, para avanzar hacia un desarrollo óptimo.
- Una situación distinta se describe para la instancia **Potenciando Aprendizajes Específicos**, la cual se considera esencial pero sólo para los niveles **Sala Cuna**, puesto que se basa en la prueba EEDP, aplicable solamente hasta los 2 años.

El carácter de esencial de los períodos no sólo indica su importancia para cada nivel educativo sino que, además, orienta respecto a la primacía con que deben instalarse los distintos tipos de períodos en el proceso de implementación del currículo en sala. Así, esta propuesta plantea instalar primeramente los Períodos para el Desarrollo del Vínculo en los tres niveles



educativos; en segundo lugar, el Período de Aprendizaje Central; y, en tercer lugar, los Períodos de Aprendizajes Complementarios.

**Cuadro resumen:
Períodos y su carácter de esencial (en gris), en cada nivel educativo**

	Sala Cuna Menor	Sala Cuna Mayor	Medio Menor
Períodos para el Desarrollo del Vínculo			
1. Acogida y Encuentro			
2. Alimentación			
3. Muda (Sala Cuna)			
4. Descanso			
5. Despedida			
Período de Aprendizaje Central: Exp. Central			
Períodos de Aprendizajes Complementarios			
1. Magipalabras			
2. Yo y mi cuerpo			
3. Tugar, tugar salir a descubrir y a jugar			
4. Recrearte (Sala Cuna Menor y Mayor).			
5. Descubriendo el Mundo (Medio Menor).			
Potenciando Aprendizajes Específicos			

■ **Frecuencias mínimas:**

Como ya se señaló, para los períodos prioritarios, definidos a partir del proceso de Flexibilización

Curricular, se indica una **frecuencia** semanal dada, no así para el resto de los períodos, que pueden realizarse en la frecuencia que la Sala Cuna/Jardín Infantil considere conveniente.

**Cuadro resumen:
Períodos y frecuencia indicada**

Tipo de período	Período	Frecuencia mínima
Prioritarios	<ul style="list-style-type: none"> - Períodos para el desarrollo del vínculo - Tugar tugar salir a descubrir y jugar - Experiencia Central - Descubriendo el Mundo 	diaria
	<ul style="list-style-type: none"> - Magipalabras 	3 veces por semana
No Prioritarios	<ul style="list-style-type: none"> - Yo y mi Cuerpo - Recrearte - Período de opción local (voluntario) 	a criterio local

5.2.2 Períodos de Segundo Ciclo

El currículo de Segundo Ciclo considera dos tipos de períodos: Períodos con Intencionalidad Pedagógica Permanente (IPP) y Períodos con Intencionalidad Pedagógica Variable (IPV)



Los períodos con IPP tienen una intencionalidad pedagógica fija y corresponden a los siguientes:

Períodos con IPP	Intencionalidad
<i>Encuentro</i>	Promover la acogida, el encuentro y el diálogo entre los niños y las niñas, en un ambiente de seguridad, confianza y calidez.
<i>Alimentación</i>	Promover la convivencia, autonomía y hábitos de alimentación saludable en los niños y niñas.
<i>Tugar tugar salir a jugar</i>	Promover el desarrollo de estilos de vida saludable, a través de la actividad física, la convivencia, la recreación y el contacto con la naturaleza.
<i>Cuerpo y movimiento</i>	Promover en los niños y niñas la exploración y juego corporal, la toma de conciencia de su propio cuerpo y el disfrute del movimiento.
<i>Hora del cuento</i>	Promover la creatividad, lenguaje y goce de diversas expresiones literarias.
<i>Experiencia de libre elección: zonas y talleres</i>	Ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de elegir su propio quehacer entre diferentes alternativas, anticipando lo que realizarán y evaluando lo realizado.
<i>Recordando lo vivido</i>	Promover en los niños y las niñas el diálogo y la reflexión sobre lo vivido y lo aprendido durante el día. Facilitar su transición desde el jardín al hogar o a la extensión horaria, en un ambiente cálido y familiar.

Los períodos con IPV son períodos en los que la intencionalidad pedagógica es variable, en función de los resultados evaluativos de los niños y niñas en la PEF. Estos períodos, y sus intencionalidades, son los siguientes:

Períodos con IPV	Intencionalidad
<i>Jugando aprendo a leer y contar</i>	Ofrecer experiencias de aprendizaje, para favorecer los aprendizajes esperados de los núcleos de Lenguaje verbal y Relaciones Lógico-matemáticas y Cuantificación.
<i>Experiencia Central</i>	Ofrecer experiencias de aprendizaje integral, con un rol protagónico de los niños y niñas, y una actitud mediadora de la agente educativa, en torno a un aprendizaje esperado que varía de acuerdo a los resultados evaluativos del grupo.

Si bien todo momento de la jornada diaria es una instancia de aprendizaje, en el currículo de Segundo Ciclo se plantea desarrollar **Experiencias de Aprendizaje**⁵⁵ planificadas para ciertos períodos del día: Experiencia Central y Jugando aprendo a leer y contar, para “fijar” de mejor forma su intencionalidad pedagógica, ya que en estos períodos se trabajan aprendizajes esperados específicos.

Una Experiencia de Aprendizaje es una vivencia compartida, guiada por una agente educativa, que tiene como objetivo que los niños y niñas aprendan, es decir, que adquieran conocimientos, competencias y habilidades que puedan aplicar en nuevas situaciones. Es una experiencia en la que deben estar considerados

los diferentes elementos curriculares (protagonismo del niño y niña, mediación del adulto, organización del tiempo, ambiente educativo, participación de la familia) de una manera articulada entre sí, es decir, vinculados por la intencionalidad pedagógica del aprendizaje esperado.

Una experiencia de aprendizaje implica una serie de acciones planificadas, unidas entre sí por un objetivo común, el cual está dado por el aprendizaje esperado. No es una sumatoria de actividades aisladas sino que un conjunto articulado de acciones que dan unidad a la experiencia, con el objetivo de intencionar un aprendizaje esperado.

⁵⁵Fundación Integra (2008): *Cuaderno pedagógico 11. Creando experiencias de Aprendizaje para el período Jugando aprendo a Leer y Contar. Segundo Ciclo*. Mayo. Dirección de Estudios y Programas; y Fundación Integra (2008): *Cuaderno pedagógico 12. Adaptando la Experiencia de Aprendizaje Central. Segundo Ciclo*. Noviembre. Dirección de Estudios y Programas.

Para resguardar la integralidad de la experiencia es importante que ésta tenga fases claras:

- **Preparación de la experiencia:** en todos los aspectos requeridos, procurando la participación activa de los niños y niñas (y eventualmente sus familias) en esto.
- **Inicio:** la agente educativa rescata del grupo las normas de convivencia básicas que han acordado para trabajar juntos y da algunas señas de la experiencia que desarrollarán y cómo se organizarán.
- **Desarrollo:** la agente educativa resguarda que durante el desarrollo de toda la experiencia se mantenga presente el aprendizaje esperado que se está potenciando, manifestándose en todos sus elementos curriculares: mediación, protagonismo del niño y niña, organización del espacio y tiempo, y participación de la familia.
- **Cierre:** la agente educativa, junto con los niños y niñas, hace una síntesis que rescata lo significativo de lo vivido, acogiendo los comentarios del grupo y enriqueciéndolos.
- Para el período Experiencia Central, existe un material educativo de apoyo⁵⁶, elaborado por la institución, que pone a disposición de las educadoras y agentes educativas, una serie de experiencias de aprendizaje, para potenciar los distintos aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- Estas experiencias están organizadas en módulos, que contienen 5 experiencias de aprendizaje, girando todas ellas en torno a un mismo núcleo. Para cada experiencia de aprendizaje, se explicita el aprendizaje esperado central que guía lo que aprenden los niños y lo que enseñan los adultos, enfatizándose respectivamente el aprendizaje activo y el rol mediador.
- El módulo permite que los niños y niñas, en el transcurso del tiempo (un período aproximado de dos semanas), participen activamente de un conjunto de experiencias de aprendizaje que, al secuenciarse y articularse con sentido y significatividad cognitiva, potencian el logro de aprendizajes similares, pero distintos entre sí. Así el proceso de aprendizaje describe un camino en espiral ascendente, favoreciéndose

⁵⁶Fundación Integra (2003): *Manual de 100 Experiencias de Aprendizaje. Segundo Ciclo. Educación Parvularia. Volumen 1.* Dirección de Estudios y Programas; y Fundación Integra (2004): *Manual de 100 nuevas Experiencias de Aprendizaje. Segundo Ciclo. Educación Parvularia. Volumen 2.* Dirección de Estudios y Programas.



que todo nuevo aprendizaje se adquiera con mayor facilidad a partir de otro similar ya logrado, y permita a su vez ser facilitador para el próximo que se deberá lograr.

- Las experiencias que se proponen en este material educativo, deben ser **adaptadas** por los equipos educativos de los Jardines Infantiles, a las características particulares de su grupo de niños y niñas, de manera de ofrecerles experiencias de aprendizaje pertinentes a sus intereses, conocimientos y competencias previas, y a sus características familiares y culturales.
- Para el período **Jugando aprendo a Leer y Contar**, se plantea que las educadoras junto con las agentes educativas, **creen la experiencia** de aprendizaje que desarrollarán con los niños y niñas, para potenciar aprendizajes de Relaciones Lógico-matemáticas o de Lenguaje Verbal. Esto, considerando, por supuesto, los elementos que ya se han señalado que deben caracterizar a una Experiencia de Aprendizaje. Para esta tarea, el equipo educativo cuenta con un material de apoyo que orienta el proceso de creación de la experiencia⁵⁷.



⁵⁷Fundación Integra (2008): *Creando experiencias de aprendizaje para el período jugando aprendo a Leer y Contar. Segundo ciclo. Cuaderno Pedagógico 11.* Mayo. Dirección de Estudios y Programas.

Frecuencias mínimas:

Del mismo modo que en Primer Ciclo, en Segundo Ciclo se distinguen períodos prioritarios, para los que se indica una **frecuencia** semanal dada, y períodos no prioritarios que pueden realizarse en la frecuencia que el Jardín Infantil considere conveniente.



Tipo de período	Período	Frecuencia mínima
Prioritarios	Encuentro Períodos de alimentación Tugar tugar salir a jugar Experiencia Central Recordando lo vivido	diaria
	Jugando aprendo a Leer y Contar Experiencias de libre elección: zonas y talleres	3 veces por semana
No Prioritarios	Hora del Cuento Cuerpo y movimiento Período de opción local (voluntario)	a criterio local

5.3 Mediación y estrategias metodológicas

Como ya se ha señalado, en Fundación Integra se concibe la mediación como el tipo de interacción educativa que promueve más y mejores aprendizajes, en cuanto permite que los niños y niñas, con las ayudas y apoyos adecuados, avancen más allá de sus posibilidades iniciales.

“La metodología corresponde a los medios, las formas, los recursos y las estrategias que permiten al adulto mediador implementar contextos de aprendizaje congruentes con lo que se quiere enseñar....”⁵⁸, “ (...) una metodología es un recurso al servicio del adulto mediador y tiene que tener una estrecha concordancia con lo que sabemos acerca de cómo aprenden los niños y niñas y, en consecuencia, sobre cuál es la mejor forma de enseñarles.”⁵⁹

Las metodologías deben ser activas e integradoras, y promotoras de la comunicación entre todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje (adultos y niños y niñas)

5.3.1 Primer Ciclo:

En este ciclo, la mediación se caracteriza por:

- ofrecer a los niños y niñas un ambiente afectivo y educativo enriquecido.
- partir de la iniciativa del niño o niña, sumarse a ella y, desde ahí, potenciar sus acciones.
- privilegiar las interacciones uno a uno del adulto con el niño y niña.
- mantenerse disponible para los niños y niñas, en una actitud de atención y escucha atenta, de modo de responder en forma oportuna y sensible a sus necesidades y señales, sabiendo que la respuesta sensible se va construyendo día a día y que, por lo tanto, puede mejorar gradualmente.
- atender y acompañar activamente, modelar, sugerir, problematizar, proponer, hacer preguntas, verbalizar lo que los niños y niñas están haciendo.
- sostenerlos, contenerlos emocionalmente, consolarlos.

⁵⁸Fundación Integra (2003): *Cuaderno Pedagógico N° 3. La reforma curricular en sala. Segundo Ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.

⁵⁹En Vygotski, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Editorial Grijalbo, México.

- esperarlos, respetar sus tiempos.
- ser tanto de tipo verbal como no verbal.

Respecto a la Experiencia Central de Primer Ciclo, se describen estrategias de mediación más específicas, focalizadas en potenciar los aprendizajes esperados de los núcleos de Lenguaje Verbal y Relaciones Lógico-matemáticas y Cuantificación. Con este fin, los aprendizajes esperados han sido agrupados en ejes, y para cada uno de estos ejes se propone una **estrategia de mediación específica**, que varía según el nivel de logro para el cual se está planificando.⁶⁰



⁶⁰Para más detalles acerca de la planificación de la Experiencia Central, consultar los textos: Fundación Integra (2005): *Relaciones Lógico-matemáticas. Experiencias de Aprendizaje. Primer ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas; y Fundación Integra (2005): *Lenguaje Verbal. Experiencias de Aprendizaje. Primer ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.

Cuadro resumen:

Estrategias de Mediación por ejes y nivel de logro, para la Experiencia Central en Primer Ciclo

EXPERIENCIA CENTRAL PRIMER CICLO		
Ejes	Nivel de logro	Estrategia de Mediación
Comunicación	SC Menor	Responder y promover los intentos comunicativos del niño y niña.
	SC Mayor	Responder y promover la comunicación del niño y niña con los adultos y sus pares.
	M. Menor	Promover la comunicación del niño y niña con los adultos y sus pares, utilizando un lenguaje más elaborado y desafiante.
Expresión Oral	SC Menor	Establecer conversaciones con el niño y niña, verbalizando nombres de personas, objetos y acciones.
	SC Mayor	Establecer conversaciones con el niño y niña, enriqueciendo sus enunciados; verbalizando nombres de personas, objetos y acciones; y formulando preguntas referidas a situaciones concretas.
	M. Menor	Establecer conversaciones con el niño y niña, enriqueciendo sus enunciados; verbalizando nombres de personas, objetos y acciones; y solicitándole expresiones verbales más elaboradas.
Características y relaciones entre los objetos	SC Menor	Nombrar características de los objetos.
	SC Mayor	Nombrar y preguntar por características de los objetos y sus relaciones.
	M. Menor	Preguntar por características de los objetos y sus relaciones, promoviendo la construcción de categorías.
Solución de Problemas	SC Menor	Plantear situaciones-problema simples y concretas.
	SC Mayor	Plantear situaciones-problema concretas, de mayor complejidad, y promover el conocimiento de cuantificadores simples.
	M. Menor	Plantear situaciones-problema que impliquen anticipar acciones para su resolución y promover el uso de cuantificadores simples.

Es necesario señalar que, en el contexto institucional actual de Flexibilización Curricular, estas *estrategias de mediación* para la Experiencia Central, serán revisadas próximamente, en el marco de ampliarlas y hacerlas más pertinentes y significativas para los niños y niñas de Primer Ciclo.

5.3.2 Segundo Ciclo

En este ciclo, la mediación comparte en gran medida las características de las señaladas para Primer ciclo, en términos de promover interacciones educativas y afectivas de calidad, con niños y niñas protagonistas de sus aprendizajes, adultos sensibles y respondientes a sus necesidades, ambientes educativos enriquecidos y familias involucradas en la labor educativa del jardín infantil. Sin embargo, y por las características de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas de este ciclo (3 a 6 años), la mediación en este nivel se orientará a plantear desafíos más complejos, a través de preguntas claves y la presentación de situaciones educativas que insten a los niños y niñas a problematizar, formular hipótesis, anticipar, planificar y realizar metacognición de lo aprendido.



5.4 Planificación

La planificación es un proceso sistemático que permite **anticipar, organizar y preparar el trabajo pedagógico**, de modo que todo lo que se realice con los niños y niñas durante la jornada tenga un **propósito o intencionalidad pedagógica clara**.

Planificar implica considerar y articular los distintos factores curriculares involucrados en las situaciones educativas - estrategias de mediación, ambiente educativo, organización del tiempo, participación de la familia - en función de una práctica pedagógica potenciadora de aprendizajes de calidad en los niños y niñas.

En Fundación Integra, la planificación se realiza en **equipo**, en un proceso liderado por la Directora, quien propicia una reflexión participativa y en profundidad en torno a la relación y al trabajo desarrollado con los niños y niñas. Esta reflexión se desarrolla teniendo presente **algunos referentes orientadores básicos**:

- Los principios pedagógicos de la Educación Parvularia: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego.
- El propósito o intencionalidad pedagógica del período.
- Las características particulares de cada grupo de niños y niñas, de sus familias y de su comunidad. Dentro de estas características particulares del grupo, especialmente importante es considerar el nivel de instalación de normas existente, la autonomía de los niños y niñas, sus intereses, sus edades, su nivel de concentración, y sus resultados evaluativos.
- La relevancia de promover un análisis crítico de las prácticas pedagógicas, para anticipar estrategias potenciadoras de aprendizaje y desarrollo en los niños y niñas, así como también posibles soluciones a situaciones problemáticas.
- La importancia de ofrecer gradualmente a los niños y niñas:
 - diversas formas de agrupación (por edad, por adulto referente o por nivel de logro) y diversos ambientes educativos (tanto dentro como fuera del Jardín Infantil) durante la jornada, de modo de ampliar progresivamente su entorno relacional y físico.



- la posibilidad de elegir entre diferentes alternativas (de experiencias, materiales, ambientes, etc.), de manera de promover su autonomía y protagonismo.

La Fundación ha desarrollado y promueve el uso de una serie de instrumentos para registrar por escrito las principales reflexiones sobre la práctica pedagógica así como las planificaciones realizadas por los equipos educativos (formatos de planificación semanal y quincenal, bitácora, etc.), tanto para Primer como para Segundo Ciclo.

Particularmente importante es el espacio *Reflexión sobre mi experiencia*, que está incorporado en los formatos de planificación de Primer y Segundo ciclo, pues en éste las agentes educativas y educadoras pueden escribir regularmente sobre sus fortalezas y debilidades en relación a la práctica desarrollada en la semana o quincena, y dejar esto como insumo para la próxima planificación.

Respecto a la bitácora - instrumento tradicionalmente intencionado para Primer Ciclo - bajo la propuesta de Flexibilización Curricular se propicia utilizarla también en Segundo Ciclo, dada su utilidad como medio de reflexión individual en torno a las propias prácticas educativas.



5.4.1 Primer Ciclo

Dado el peso preponderante que tienen los factores maduracionales sobre el desarrollo en el caso de los niños y niñas de 0 a 3 años, en Primer Ciclo se busca **afianzar y consolidar los aprendizajes ya logrados**, trabajándose cada uno de ellos por un tiempo de dos semanas (10 días). Bajo esta lógica, con los niños y niñas de Primer Ciclo **no se trabajan aprendizajes esperados más allá de los correspondientes a su nivel educativo de referencia** (Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor, o Medio Menor).

Períodos con Propósito Permanente:

Corresponden a los Períodos para el Desarrollo del Vínculo (Acogida y Encuentro, Alimentación, Muda, Descanso, Despedida) y tienen un **propósito permanente** y no una intencionalidad pedagógica, puesto que están orientados a desarrollar la relación entre la agente educativa y los niños y niñas, más que al logro de un aprendizaje esperado determinado. Es decir, en ellos se busca *maternar* más que enseñar.

Su planificación implica anticipar el **conjunto de actitudes** que el adulto pone en juego para establecer una relación de calidad con cada uno de sus niños y

niñas. Esto supone reflexionar críticamente acerca de cómo se están viviendo estos períodos, de modo de ajustar y mejorar este conjunto de actitudes para avanzar en la respuesta sensible frente a los niños y niñas. De esta reflexión, la agente educativa puede dejar registro en el formato de planificación respectivo, pero -por sobre todo- en su bitácora personal. En ésta podrá escribir acerca de las actitudes que debiera desarrollar para responder en forma sensible a las necesidades y características de sus niños y niñas y para mejorar el vínculo afectivo con ellos. También podrá hacer registro de los casos individuales que le parezca requieren de un análisis especial.

Períodos con Intencionalidad Pedagógica Permanente (IPP):

Corresponden a los Períodos de Aprendizajes Complementarios (Magipalabras, Yo y mi cuerpo, Recrearte, Tugar, tugar salir a Descubrir y a Jugar, Descubriendo el Mundo) y tienen una **intencionalidad pedagógica permanente** porque cada uno de ellos apunta siempre a los mismos núcleos de aprendizaje.

Su planificación implica **anticipar y organizar los diferentes elementos curriculares**, tales como ambiente educativo, materiales, mediación, y

participación de la familia. De esta reflexión, la agente educativa debe registrar en el formato de planificación respectivo, las estrategias y/o recursos metodológicos que se utilizarán.

Período con intencionalidad Pedagógica Variable (IPV):

Corresponde al Período de Aprendizaje Central: Experiencia Central, en el que se potencian aprendizajes de Lenguaje Verbal y Relaciones Lógico-matemáticas y Cuantificación. Es un período de intencionalidad pedagógica variable puesto que ésta cambia según los resultados de los niños y niñas en la PEF.

La planificación de la Experiencia Central **implica anticipar, articular y registrar en los formatos de planificación respectivos, los diferentes factores curriculares** (estrategia de mediación, materiales, y participación de la familia en la experiencia a realizar con los niños y niñas), **en función del aprendizaje esperado** que se busca potenciar. Para esto, se cuenta con un material educativo de apoyo⁶¹, que entrega ejemplos de experiencias a desarrollar con los niños y niñas para cada uno de los aprendizajes esperados de Lenguaje Verbal y Relaciones Lógico-matemáticas y Cuantificación.

⁶¹Fundación Integra (2005): *Relaciones Lógico-matemáticas. Experiencias de Aprendizaje. Primer ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas; y Fundación Integra (2005): *Lenguaje Verbal. Experiencias de Aprendizaje. Primer ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.

Por último, es importante tener presente que dentro de los períodos con intencionalidad pedagógica variable, se incluye también la instancia **Potenciando Aprendizajes Específicos** que se realiza con los niveles Sala Cuna. Ésta, si bien no corresponde a un período propiamente tal, se basa en resultados evaluativos (EEDP) de los niños y niñas, e igualmente se planifica y registra, pero en forma individual para cada niño y niña.



5.4.2 Segundo Ciclo

En este ciclo, una vez que se evalúan los aprendizajes de los niños y niñas, el trabajo con ellos y ellas se focaliza en potenciar los aprendizajes correspondientes al nivel de logro inmediatamente superior al obtenido por el grupo, de modo de favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes.

La planificación tanto de los Períodos con Intencionalidad Pedagógica Permanente (IPP) como de los Períodos con Intencionalidad Pedagógica Variable (IPV) se registra en los formatos respectivos, implicando un mayor nivel de información cuando se trata de períodos en los que se deben crear o adaptar experiencias de aprendizaje (Jugando aprendo a Leer y Contar , y Experiencia Central). En los otros períodos, se registran las estrategias y recursos metodológicos que se utilizarán cada día.

5.5 Programas y modalidades complementarias a la Propuesta Pedagógica Curricular

Como complemento de la propuesta pedagógica curricular descrita, Fundación Integra ofrece una serie de programas y modalidades de atención que buscan dar respuesta a necesidades específicas de los



niños y niñas y sus familias. Éstos son el Programa de Extensión Horaria y las Modalidades Complementarias de Educación Parvularia.

5.5.1 Programa de Extensión Horaria

El Programa de Extensión Horaria surge el año 1994 en respuesta a la convocatoria que se hace desde las políticas de estado a todas las instituciones públicas a favorecer, desde una perspectiva intersectorial, la atención, cuidado y educación preferente de la primera infancia.

En este contexto, Fundación Integra, como ejecutora de estas políticas públicas, ha buscado a través de múltiples estrategias responder a este llamado. Dicho Programa tiene el propósito de brindar un espacio protegido a los niños y niñas pertenecientes a las familias más vulnerables de Chile y ha ido aumentando su cobertura de manera sostenida en el tiempo.

El Programa de Extensión Horaria atiende a hijos e hijas de madres trabajadoras, estudiantes, o que desean insertarse en el mundo laboral o realizar estudios de algún tipo. Al mismo tiempo, intenciona como un segundo criterio de focalización la vulnerabilidad del niño o niña. Se trata de niños y niñas que, dada su situación familiar,

no disponen de alternativas de cuidado luego de la jornada regular en el Jardín Infantil.

El objetivo del programa es ofrecer a los niños y niñas, un servicio de atención integral después de las 16:30 horas (hora en que termina la jornada habitual del establecimiento), centrado en el cuidado, protección y bienestar. Esto, con un definido acento en el juego y en la respuesta sensible y oportuna a las necesidades, intereses y características de los niños y niñas; constituyéndose así, en una propuesta diferente a la que se implementa en el horario habitual, ya que busca brindar las condiciones y oportunidades para jugar y recrearse en un ambiente enriquecido que les otorgue seguridad y confianza.

Los niños y niñas se agrupan en dos niveles, de acuerdo a su edad: Sala Cuna (niños y niñas hasta los dos años) y nivel Heterogéneo (niños y niñas sobre los dos años).

El trabajo en ambos niveles adquiere particularidades distintivas respondiendo a las características de desarrollo de los niños y niñas. En la Sala Cuna, el programa pretende que los niños y niñas dispongan de un espacio de tranquilidad y bienestar, donde cuenten con adultos atentos y sensibles a sus necesidades, que los provean de protección y cuidado, y donde puedan



socializar con otros niños, niñas y adultos. En este nivel, dado el menor desarrollo del lenguaje verbal y de la autonomía en los niños y niñas, se requiere poner especial atención al resguardo de su integridad, ofreciendo condiciones adecuadas de seguridad, higiene y contención emocional y proporcionándoles un espacio de bienestar, cercanía física, contacto y afecto en el que puedan sentirse protegidos, cuidados y plácidos.

En el nivel Heterogéneo, respondiendo a las características de los niños y niñas que participan, se propone implementar una metodología que propicie espacios lúdicos recreativos, que requieren de la organización de ambientes enriquecidos, previamente preparados por el adulto. Se organizan diferentes zonas o áreas de trabajo para que los niños y niñas puedan elegir y jugar con los diversos materiales dispuestos, como también explorar, descubrir y entretenerse, fortaleciendo la autonomía, la creatividad y la posibilidad de iniciar y proponer diversas actividades de acuerdo a sus características de desarrollo. En este nivel, el adulto debe estar atento a los requerimientos de los niños y niñas, entregando respuestas oportunas y siendo sensible a todos los signos que el niño o niña presente, favoreciendo en todo momento su participación.

5.5.2 Modalidades Complementarias de Educación Parvularia

La diversidad de nuestro país nos ha desafiado a responder con alternativas distintas a la atención tradicional en Salas Cuna y Jardines Infantiles. A estas alternativas las hemos denominado Modalidades Complementarias de Educación Parvularia y comparten las siguientes características:

- Surgen como respuesta a necesidades específicas de atención.
- Tienen la intención de ofrecer educación parvularia donde no la hay o complementarla donde sí la hay.
- Responden a una concepción integral de la infancia.
- Conciben la educación como una herramienta para disminuir la desigualdad y propiciar la equidad.
- Son flexibles y promueven la participación de las familias y las comunidades.



- Su duración, frecuencia, horarios de funcionamiento, ambientes educativos, metodología de trabajo, contenidos y materiales educativos se adecúan a las particularidades de los contextos.
- Respetan la realidad cultural, geográfica, climatológica y socio-económica de cada territorio.

Con el fin de profundizar un poco más en estas experiencias, a continuación se describen de manera general cada una de estas modalidades:

Jardín Sobre Ruedas

Los Jardines sobre Ruedas son móviles itinerantes que recorren zonas rurales aisladas donde no existen establecimientos de Educación Parvularia y zonas urbanas donde se concentran familias en extrema pobreza y que presentan dificultades para acceder a los establecimientos convencionales o zonas donde la dispersión geográfica y baja densidad poblacional de niños y niñas en edad preescolar no justifica la instalación de un Jardín Infantil. De esta manera, se ha logrado focalizar en localidades marcadas por la pobreza, el aislamiento y la ruralidad, además de sectores

urbanos de alta vulnerabilidad social y sin acceso a una alternativa presencial de Educación Parvularia.

El objetivo general del Jardín sobre Ruedas es ofrecer educación parvularia de calidad a niños y niñas de 2 a 5 años de edad, que viven en lugares donde no tienen acceso a educación parvularia, a través de una modalidad no convencional, itinerante, que incorpore a sus familias y sensibilice a la comunidad respecto de la infancia.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1. Ofrecer educación parvularia de calidad a los niños y niñas, con énfasis en los ámbitos de formación personal y social y comunicación; y el núcleo de relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.
- 2. Contribuir al fortalecimiento de las competencias parentales de la familia, a través de diversas estrategias que les permitan potenciar modelos protectores de crianza, el vínculo afectivo y la empatía con sus hijos e hijas y la capacidad para establecer redes de apoyo para la crianza.



- 3. Sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la promoción de los derechos de los niños y niñas.

El móvil está acondicionado y equipado con material lúdico-educativo. Al llegar a la localidad se “instala” en un lugar que la comunidad le facilita, que puede ser un recinto comunitario, de la iglesia u otro. Este lugar es acondicionado desde el punto de vista educativo en cada visita, con mobiliario y materiales didácticos pertinentes.

El equipo que está a cargo del programa es una Educadora de Párvulos y un chofer del móvil educativo. En algunas localidades se cuenta, además, con una Asistente de Párvulos. La Educadora de Párvulos es la profesional que lidera técnicamente el trabajo a desarrollar, que consiste en un programa con los niños y niñas, las familias y las organizaciones comunitarias en consideración de las particularidades de la población y comunidad. El equipo en su conjunto realiza la labor educativa con niños y niñas y sus familias, haciendo uso de materiales didácticos y juegos, y proporcionándole a los niños y niñas sus primeras experiencias educativas intencionadas pedagógicamente.





Los niños y niñas viven una jornada organizada en base a períodos que tienen una secuencia estable y, durante ésta, se realizan actividades pedagógicas, lúdicas y comunitarias en favor de los niños y niñas. Todos los períodos que vivencian los niños y niñas tienen un propósito o una intencionalidad pedagógica, buscando promover conocimientos, aprendizajes o habilidades en niñas y niños.

Veranadas Pehuenches

La Veranada Pehuenche constituye una modalidad educativa no convencional desarrollada por Fundación Integra en territorio pehuenche de la comuna de Lonquimay, Región de la Araucanía, desde el año 1994.

Surge como una alternativa para solucionar una problemática que se evidenció en los análisis regionales de cobertura (focalización, matrícula, asistencia y permanencia). El equipo regional adapta el Programa Educativo de Fundación Integra y acompaña a las familias Pehuenches en las Veranadas (ida a la cordillera a recolectar piñones) con el fin de dar continuidad al trabajo educativo con los niños y niñas, favoreciendo su desarrollo en contextos naturales. Del mismo modo, se busca la potenciación de las competencias parentales de manera de fortalecerlas para la crianza de niños y

niñas, aprovechando así el potencial de cada familia como principal formador de sus hijos e hijas.

Participan del programa, las familias y los niños y las niñas que se encuentran matriculados en los tres jardines rurales de la comuna de Lonquimay.

Jardines Interculturales

Fundación Integra desarrolla diversas iniciativas locales en los Jardines Infantiles y Salas Cuna que están ubicados en localidades con una alta concentración de habitantes de pueblos indígenas y/o inmigrantes, para ofrecerles a estos niños, niñas y sus familias una atención más pertinente que integre sus saberes culturales y ayude a preservar sus valores, tradiciones y derechos. En estos establecimientos -a partir de la revalorización de la lengua, la cosmovisión y tradiciones de los pueblos indígenas- se busca rescatar y mantener la cultura, fortalecer la convivencia y el respeto a la diversidad.

Los contenidos se definen sobre la base del rescate de las particularidades culturales de las familias y las comunidades en que están insertos, las que se incorporan a las rutinas cotidianas de los niños y niñas. Aspectos del lenguaje, las costumbres de su pueblo, las claves valóricas y relacionales vienen a nutrir la oferta

educativa, dándole mayor pertinencia al trabajo con niños y niñas.

Proyecto Hospitales

Es una modalidad de intervención dirigida tanto a los niños y niñas en situación de hospitalización como a sus familias. Se enmarca en torno de los objetivos del Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia Chile Crece Contigo y su propósito es resignificar la experiencia crítica de hospitalización, a través de un Sistema Integrado de Intervenciones y Servicios Sociales destinado a la población infantil y sus familias.

Su objetivo general, entonces, es brindar apoyo psicosocial complementario al abordaje médico de la enfermedad de los niños y niñas internados en el hospital y a sus familias, contribuyendo a disminuir de esta forma las alteraciones producidas por la enfermedad y la hospitalización.

Sus objetivos específicos son:

- Acoger y contener emocionalmente a los niños y niñas y sus familias frente a situaciones de enfermedad y hospitalización.

- Fortalecer el vínculo afectivo de los niños y niñas con un adulto significativo, generalmente la madre.
- Favorecer la estimulación del desarrollo y aprendizajes transversales de los niños y niñas que sufren enfermedades crónicas y que, producto de esto, no pueden asistir regularmente y sin interrupciones a una modalidad convencional de Educación Parvularia.
- Fomentar la actividad lúdica intencionada procurando que los niños y niñas ocupen su tiempo libre, considerando el diagnóstico médico (en niños y niñas con hospitalizaciones breves).
- Establecer coordinaciones con el equipo médico correspondiente para favorecer la recopilación de información que oriente a la familia.
- Articular y coordinar intervenciones con redes comunitarias donde puedan integrarse y participar las familias después de que sus niños y niñas egresen del hospital.

- La intervención con los niños, niñas y sus familias está compuesta por una serie de estrategias que se determinan de acuerdo a la situación particular de cada uno:
- Cuando el niño o niña ingresa al hospital lo hace junto a un miembro de su familia; ambos son acogidos (complementariamente al equipo de salud) por un profesional de apoyo, que puede ser un Psicólogo/a, Asistente Social, Educadora de Párvulos o Educadora Diferencial de acuerdo a las necesidades y requerimientos específicos.
- En el periodo de diagnóstico se realizan diversas entrevistas para la contención *socio-emocional* tanto del niño o niña como del adulto acompañante.
- Durante el período de hospitalización se desarrollan actividades lúdicas, de estimulación del desarrollo y de aprendizajes transversales para los niños y niñas en distintas modalidades (talleres individuales o grupales, visitas domiciliarias, y, entrevistas y encuentros destinados a favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas y a clarificar y reforzar medidas que potencien su tratamiento médico).



- Para cerrar la intervención, se desarrolla la correspondiente evaluación y actividades para verificar la situación biopsicosocial de los niños y niñas en la fase de seguimiento en el período de post-hospitalización.

Sala Cuna en la Cárcel

Es una modalidad educativa que se desarrolla al interior de recintos penitenciarios femeninos, es decir, se desarrolla en un contexto residencial que facilita a los niños y niñas las condiciones para mantener el contacto con sus madres privadas de libertad y participar de una modalidad de Educación Parvularia.

Al interior de los centros penitenciarios femeninos existen dependencias habilitadas para el cuidado y protección de los niños y niñas entre 0 y 2 años de edad. Allí permanecen las madres internas con sus hijos e hijas y las mujeres embarazadas. Estas dependencias se llaman Residencias Transitorias para hijos e hijas de madres recluidas.

El trabajo al interior de la residencia se centra en dos ejes fundamentales: asegurar buenas condiciones de vida para los niños y niñas durante su permanencia; y, potenciar la vinculación, habilidades y competencias parentales en la relación madre/hijo o hija.

Vínculo con familia y comunidad

6



6.1 Familia

En Fundación Integra entendemos que las familias son los primeros y más permanentes educadores de niñas y niños, constituyéndose además en la principal forma de organización de los seres humanos y el núcleo fundamental de la sociedad. La relevancia de las familias y la comunidad es altamente reconocida por nuestra Fundación, asumiéndola como el actor más relevante del contexto social, económico y cultural de los niños y niñas, un espacio de máxima importancia donde ellos y ellas crecen y se desarrollan.

En la actualidad, las familias adquieren diferentes estructuras y formas de organización y son todas ellas igualmente valiosas y legítimas. En tal sentido, no existe un solo tipo de familia, ni existe una ‘familia ideal’, pues cada época histórica, así como cada cultura, acogen diversos tipos de conformaciones familiares. Por otro lado, las mismas familias son dinámicas a lo largo de su historia, es decir, viven cambios en su composición y estructura a lo largo del ciclo vital de sus miembros.

Así, la familia es una construcción social con características diversas de acuerdo al contexto donde se inserta y según las particularidades de sus integrantes. Existen familias conformadas de distintas maneras: compuestas por uno de los padres y su hijo; por ambos padres y sus hijos; por padres, hijos y otros familiares; entre muchas otras formas. Todas estas modalidades de ser familia comparten, sin embargo, un sentido profundo común: los lazos de cariño, protección y desarrollo que unen a sus miembros. Dentro de la familia, sus integrantes se desarrollan y proyectan.



Somos parte también del amplio consenso respecto a que las funciones de la familia dicen relación con la: “reproducción biológica y económica; la socialización; la protección y el cuidado y; el vínculo comunitario”.⁶²

Es en las familias donde se sucede la reproducción biológica y donde se construyen las diferencias de género. Es también la familia la unidad básica de reproducción económica de nuestra sociedad. En ella, por lo general, se administran de manera conjunta los recursos que permiten la subsistencia de todos sus miembros.

Las normas, valores y otros aspectos de la vida social son aprendidos en el núcleo de la familia, siendo esta última una especie de mediador entre la sociedad en su conjunto y las personas. La tarea de socialización de las familias, principalmente con niñas y niños, pasa por aspectos como la enseñanza del lenguaje y los significados propios de la cultura de referencia; la construcción de gustos, preferencias y hábitos; la adquisición de formas de comportamiento y relación con los demás; la construcción de identidad, entre otras.

Las familias son además, espacio de refugio y protección para las personas. Es en las familias donde encontramos el soporte afectivo necesario para operar en una sociedad

crecientemente compleja, diversa y vertiginosa. La familia es el espacio protegido e íntimo que acoge y da seguridad emocional y física a las personas, función de máxima relevancia para niñas y niños en su proceso de desarrollo.

Finalmente, es alrededor de la familia donde los individuos tenemos un primer acercamiento a la idea y vivencia de comunidad. La familia puede configurarse como una pequeña comunidad, facilitando a sus miembros adquirir herramientas para participar en comunidades mayores, siendo el espacio donde se forja la reciprocidad y las primeras experiencias de solidaridad.

Ahora bien, Fundación Integra atiende a familias, niñas y niños en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, lo que implica que ellos viven en condiciones marcadas por desventajas sociales, económicas y culturales. La pobreza es desigualdad y constituye un problema complejo y con implicancias a largo plazo.

Contribuir a la disminución de la pobreza y al mejoramiento de la calidad de vida de los niños, las niñas y sus familias, es una dimensión distintiva de nuestro quehacer institucional. Nuestra misión nos insta a colaborar con las familias que viven situaciones

⁶²Tironi, E. (2005): *El sueño chileno. Comunidad, familia y nación en el Bicentenario*. Taurus.



difíciles producto de la pobreza, favoreciendo de este modo el desarrollo y bienestar de niños y niñas.

Es importante destacar que en pobreza resulta más difícil resolver el conjunto de las necesidades que tienen las personas: necesidades básicas, de contacto, de afecto, de esparcimiento, de crianza, de formación, de capacitación, de trabajo, de acceso a los bienes y servicios, etc. Las dificultades que viven las familias se acrecientan cuando la vida se desenvuelve en condiciones de pobreza. Esto se explica en parte por la falta de recursos, pero también, porque las energías de las personas están volcadas a desarrollar estrategias de sobrevivencia.

En este contexto, la intervención que desarrolla Fundación Integra adquiere un doble desafío: se trabaja educativamente con niños, niñas y familias, teniendo presente que ellos viven una situación de desigualdad de oportunidades que les dificulta desarrollar plenamente su vida, y les vuelve compleja la realización de tareas que para otros pueden parecer sencillas, como por ejemplo: preparar alimentación rica y variada, bañar a los niños y niñas sin arriesgar su bienestar y salud, disponer de suficiente ropa de cambio, etc.

El desarrollo de los niños y niñas en los primeros años

de vida depende en gran medida de los ambientes enriquecidos a los que pueden acceder y esto claramente depende de los adultos: la familia en el hogar, las agentes educativas en el jardín o sala cuna, las redes en la comunidad. Los niños y las niñas que pertenecen a familias que viven en situación de pobreza, están en mayor riesgo de ver afectado su normal desarrollo. Esta situación debe ser para nosotros una voz de alarma, que nos determine una actitud y disposición permanente y oportuna para diagnosticar y atender sus particulares necesidades y también para descubrir, fomentar y potenciar sus habilidades.

Hasta hace poco tiempo, cuando se describía la vida en pobreza se hacía referencia sólo a los problemas, los conflictos, la incomunicación familiar, la escasez del lenguaje para comunicarse, el consumo problemático de alcohol y drogas, las prácticas castigadoras y las mínimas posibilidades de experimentación y de juego en la crianza de niños y niñas. En la actualidad sabemos que las dificultades señaladas no son atribuibles sólo a las familias que se desenvuelven en situación de pobreza. Estos problemas se pueden dar en todas las condiciones y grupos familiares, sin embargo, tienen mayor probabilidad de ocurrir cuando las personas o los grupos humanos se ven expuestos a situaciones límite y de estrés que les dificultan acceder a las condiciones

básicas de bienestar y comodidad.

Referentes institucionales como la Política de participación de padres, madres y apoderados en el Sistema Educativo (MINEDUC, 2002) y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2002) plantean algunas primeras definiciones operacionales en las que se fundamenta el trabajo en la línea de vínculo con familias en Fundación Integra. Las B CEP señalan por ejemplo, la necesidad de:

- “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 niños.” (p.23)
- “Generar experiencias de aprendizaje 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.” (p.23)



Frente a estas comprensiones, Fundación Integra ha desarrollado el *Programa de vínculo con las familias y la comunidad*, el cual pretende profundizar y consolidar el bienestar, desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas que atiende a través del desarrollo de estrategias y prácticas claves que renueven en nuestros jardines y salas cuna el sentido y ejercicio de la educación. En este marco, junto al fuerte protagonismo de los párvulos, se subraya la necesidad de una guía mediadora de los adultos que rodean a los niños y las niñas y, entre ellos, sus familiares cumplen un rol importantísimo. La familia, en tal sentido, es actor fundamental para el aprendizaje de sus niños y niñas y, por ello, es también clave su colaboración y participación activa con los equipos de trabajo en los jardines infantiles.

En este empeño un factor relevante es la capacidad de los equipos de jardines y salas cuna para ser empáticos con las familias y con las situaciones que viven, reconociendo también todos sus recursos y sus potencialidades. No todas las personas, niños y niñas que viven y se desarrollan en situación de pobreza presentan déficit en sus aprendizajes o rezagos en su desarrollo. Existen niños y niñas que, viviendo en situación de pobreza, son capaces de desarrollarse, aprender y reaccionar positivamente ante las dificultades, a pesar de las condiciones adversas

en su vida, incluso manifestando talentos especiales.

Lo anterior, permite descubrir una nueva forma de mirar a los niños, niñas y a las familias de Integra: el hecho de nacer o vivir en pobreza puede ser algo más que verse enfrentado a una infinidad de carencias. Puede darnos lecciones acerca de lo que es necesario recuperar, aprender y enseñar. Por ello en Integra se busca enfatizar los aspectos positivos que se observan en las familias, niñas y niños, aquellos aspectos que les han permitido sobreponerse a las dificultades de su propia historia y de la situación de pobreza en la que han vivido, sin dejar de reconocer factores deficitarios o problemáticos presentes en las familias. Poner atención a estas potencialidades y factores protectores resulta clave, puesto que son estos elementos los que les han servido de base para salir adelante y, por tanto, deben ser reconocidos para apoyar el bienestar, desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

La convivencia, el vínculo y trabajo integrado con las familias y el reconocimiento de su competencia en la relación con sus hijos e hijas remite, por otro lado, al sentido del bienestar psicosocial o “buen trato” al que también nuestra institución ha apelado como factor protector en el desarrollo pleno de la infancia en Chile: apego, comunicación efectiva, empatía, administración

y resolución no violenta de conflictos, acogida y contención, escucha, detección y establecimiento de redes de apoyo, son temas claves en el reconocimiento, valoración y promoción de fortalezas socioeducativas de las familias. Así, las estrategias destinadas al fortalecimiento de las competencias parentales tienen un doble destinatario: las familias que enriquecen sus pautas de crianza y vínculo con sus hijos, y los niños y niñas que reciben una educación basada en el respeto de sus derechos. De esta manera, hablar de promoción y protección de derechos de la infancia resulta de absoluta coherencia al interior de nuestra institución, siendo nuestros establecimientos y modalidades en sí mismos un espacio de protección y promoción de derechos de la infancia que potencia los recursos de las familias. Es en este marco que destacamos la resiliencia en el ámbito del vínculo con familias y comunidad, como capacidad personal y grupal para sobreponerse a las adversidades, en la medida que apunta a reconocer estos capitales que facilitan una mejor administración o gestión de las dificultades que se presentan en nuestras niñas, niños, familias, e incluso la comunidad.⁶³

En Integra, el diálogo entre las familias y el establecimiento es necesario para establecer una relación de continuidad y fluidez entre ambos mundos, para maximizar y potenciar los esfuerzos que uno y otro

realizan. En tal sentido, cuando las familias matriculan a sus niños o niñas en los jardines infantiles y salas cuna Integra, están depositando una especial confianza en nuestra institución y su personal y requieren de actitudes concretas de acogida de nuestros equipos. El caso de las familias que dejan a sus niños y niñas en el programa de Extensión Horaria es particularmente especial, por cuanto la falta de redes sociales (familiares, vecinales, etc.) que puedan apoyarlas en el cuidado de sus hijos e hijas después del horario habitual, las hace vivir una situación más estresante, al contar con menos personas con quienes distribuir la responsabilidad del cuidado familiar.

Por ello en Fundación Integra se promueve una relación afectuosa con las familias de manera de transmitir la importancia que para el personal tiene cada adulto y cada uno de los niños y niñas que asisten. Este estilo de relación, y el vínculo que se busca establecer con las familias, les comunica que comprendemos la escasez de tiempo que viven, las implicancias que ello tiene y que Fundación Integra y sus jardines infantiles y salas cuna están para apoyarlas a sobrellevar de mejor manera esta situación. El vínculo diario con las familias es un modelo de relación afectuosa, de acogida cálida y de empatía con las realidades familiares.

⁶³En Fundación Integra (2004): *Con las familias*.

Este vínculo con familias y comunidad comprende tres componentes: la participación, la comunicación y el fortalecimiento del rol parental. Institucionalmente se ha operacionalizado como el conjunto de acciones promovidas desde el jardín infantil, sala cuna o modalidad, orientadas a fortalecer el rol parental de las familias propiciando su participación tanto en el establecimiento como en las redes y la comunidad local, a fin de potenciar el bienestar, aprendizaje y desarrollo Integral de niños y niñas.

De acuerdo a la Convención de Derechos del Niño (1989), el desafío para nuestra Fundación en este tema es significativo ya que remite a considerar y promover junto a las familias la voz y opinión de los niños y niñas, así como proveerles oportunidades para construir su propia identidad, potenciando desde la más temprana edad su involucramiento en actividades culturales, deportivas, artísticas, entre otras, que respondan a sus necesidades.

Favorecer la participación significa reconocer la variedad de formas de organización de las familias, respetando las necesidades de las mismas en distintas circunstancias y trabajar, a partir de esa realidad, compromisos graduales que en el mediano o largo plazo permitan cumplir los objetivos estratégicos que la institución se ha trazado.



6.2 Comunidad

Así como se comprende a las familias como el círculo más íntimo donde niños y niñas viven lo más significativo de sus vidas, es importante avanzar un paso más y reconocer también el contexto donde las familias habitan, el territorio social donde se construye esa familia. La comunidad es una escena compuesta, un actor que involucra a instituciones, organizaciones, sujetos particulares, organización de intereses informales, y otras instancias, que facilitan, promueven, y/o permiten el logro del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños en una diversidad de formas, a veces directamente y otras veces indirectamente. Por cierto también, la comunidad puede inhibir, alterar o entorpecer ese objetivo, por ello la relevancia de visibilizar este espacio y poner allí también a niños y niñas como centro.

La comunidad es el espacio más amplio donde también niñas y niños socializan y se construyen como sujetos. En la comunidad acceden a espacios, recursos y servicios que les apoyan en el proceso de formarse como sujetos integrales: la salud, la educación, pero también la amistad, la seguridad social, la solidaridad.

Así, la comunidad para Fundación Integra corresponde al conjunto de actores (de diferente índole y grado de formalidad) del contexto social territorial en que está inserto el establecimiento y dentro del cual las familias y niños viven su cotidianeidad. Pueden ser parte de esta comunidad organizaciones sociales, centros educacionales, vecinos particulares, centros de salud cercanos, comerciantes del barrio, instancias del sistema de protección a la infancia, entre muchos otros.

Este despliegue de recursos comunitarios supone la organización de individuos, grupos y redes en un espacio social, político administrativo, cultural y económico siempre particular y que incide en cada niño y niña de maneras diversas según el nivel de participación de las familias, principalmente con los actores de la comunidad, entre muchos otros factores.

Los establecimientos de Fundación Integra son promotores y una instancia para la relación y articulación entre los niños, las familias y la comunidad. Jardines infantiles, Salas Cunas y modalidades complementarias son, cabe recordar, actores e integrantes de cada comunidad donde participan, impulsados por el interés del bienestar y la educación de calidad de niños y niñas.

La importancia de la comunidad radica en que niños, niñas y familias viven en un contexto donde el jardín



busca desarrollar un proceso educativo, ese contexto es la cultura local de la comunidad, entendida como prácticas, representaciones y significados que ocupan las personas, niñas, niños y adultos, para entenderse y convivir. La educación es responsable de mirar ese contexto cultural comunitario y enfocarlo en función del bienestar, desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños: sabemos que en los actores comunitarios se encuentran apoyos fundamentales al logro de esta tarea. Necesitamos de los otros para dar a niños y niñas lo mejor.

En Fundación Integra hemos reconocido como trabajo con la comunidad la relación con instituciones locales, formando parte del Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia Chile Crece Contigo, el acercamiento a organizaciones funcionales, comunitarias e instituciones locales como juntas de vecinos, carabineros, bomberos, departamentos municipales, el consultorio de salud, entre otros. Las acciones con niñas y niños, y a favor de ellos con la comunidad alcanzan resultados útiles para ellos, pero son también la concreción de la participación que los establecimientos movilizan como actores locales, y ejemplo para los niños y niñas de una sociedad que se organiza para mejorar su calidad de vida.

7



Evaluación

En Fundación Integra se entiende la evaluación como una práctica permanente y sistemática que, a través del levantamiento de información, análisis y emisión de juicios, permite resguardar y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en los jardines infantiles y salas cuna, así como retroalimentar las decisiones locales, institucionales y de los actores involucrados.⁶⁴ En este sentido, la evaluación cumple la función de ampliar el conocimiento y la comprensión de los complejos procesos asociados a la educación de niños y niñas, orientar la puesta en marcha del currículo considerando los estándares de calidad predefinidos; y asegurar que niños y niñas accedan, participen y se beneficien de la educación, para que así obtengan las oportunidades de movilidad social que les corresponden.⁶⁵

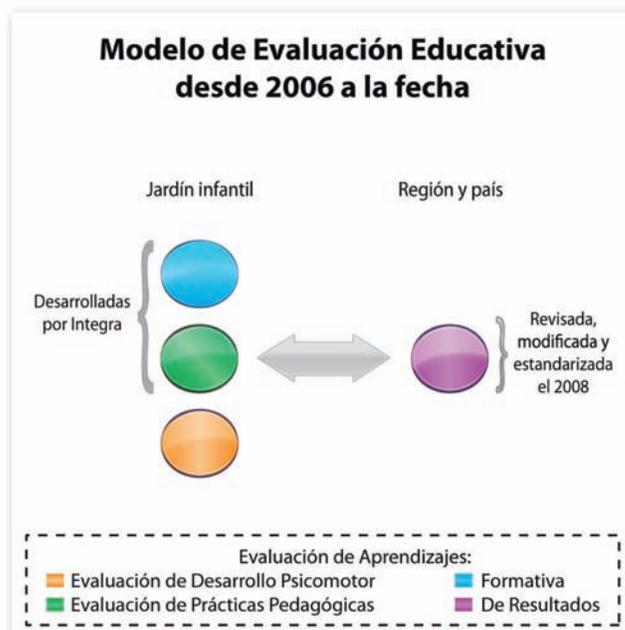
En esta línea, se han desplegado esfuerzos importantes para crear y actualizar instrumentos bajo los estándares que define el referente curricular nacional (BCEP), avanzando así hacia una evaluación que sea fuente de aprendizaje, y supere el etiquetamiento y la mirada parcelada de los enfoques tradicionales. Sin embargo, aún quedan muchos desafíos por abordar y que implican cambios profundos en la cultura evaluativa organizacional.

⁶⁴En MINEDUC (2002): *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile; y Himmel, E. (1999): *Hacia una cultura de evaluación educacional*. Extraído el 29 Octubre 2009 del sitio web <http://www.ifie.edu.mx./Erika%20Himmel.htm>

⁶⁵En OEI (2010): *Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 53 mayo-agosto.

Actualmente, Fundación Integra cuenta con un modelo de evaluación educativa compuesto por cuatro instrumentos, los que se articulan en dos niveles:

- El primer nivel se refiere a la información recopilada censalmente a nivel de establecimiento, la que tiene por objetivo retroalimentar la planificación educativa y el desarrollo de la práctica pedagógica. En esta línea se encuentran la Pauta de Evaluación Formativa (PEF), la Escala de Evaluación de Desarrollo Psicomotor (EEDP) y la Pauta de Observación de Prácticas Pedagógicas (POPP).
- El segundo nivel tiene relación con la información que se recoge a nivel muestral respecto del nivel de aprendizajes que alcanzan niños y niñas, lo que da cuenta de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en jardines infantiles y salas cuna; y cuyos resultados permiten retroalimentar la toma de decisiones regionales y nacionales. En este nivel se encuentra el Perfil de Logro de Aprendizajes en la Educación Parvularia (PLAEP-R).



A continuación se detallan cada uno de los instrumentos que componen nuestro modelo de evaluación educativa.

7.1 Evaluación de desarrollo psicomotor

7.1.1 Escala de Desarrollo Psicomotor (EEDP)

Elaborada en 1974 por las psicólogas chilenas Soledad Rodríguez, Violeta Arancibia y Consuelo Undurraga, se ha constituido en un instrumento ampliamente utilizado en el sistema educativo y de salud.

Es una prueba de screening o tamizaje, que permite detectar de forma gruesa los retrasos en el desarrollo; consta de 75 ítems divididos en cuatro áreas (motora, lenguaje, social y coordinación) y establece tres niveles de logro posibles (normal, riesgo y retraso). Además, al ser una prueba estandarizada, permite evaluar a cualquier niña o niño chileno de 1 a 24 meses de edad.

Desde el año 1995 es usada en Fundación Integra, con la intención de detectar a los niños y niñas que presenten situaciones de rezago, y así brindarles apoyos específicos. Los resultados de esta evaluación constituyen un insumo para la planificación educativa, en particular para la anticipación e implementación de la instancia *Potenciando Aprendizajes Específicos*.

Si bien en un inicio la aplicación de la EEDP era censal, es decir, a todos los niños y niñas de las edades indicadas, hoy día sólo se utiliza para los casos de mayor vulnerabilidad social.

7.2 Evaluación de aprendizajes

Para abordar la evaluación de aprendizajes en los niños y niñas, Fundación Integra cuenta con dos instrumentos: la Pauta de Evaluación Formativa (PEF) y el Perfil de Logro de Aprendizajes en la Educación Parvularia, en su versión revisada (PLAEP-R).

7.2.1. Pauta de Evaluación Formativa (PEF)

Este instrumento, creado por Fundación Integra el año 2003, tiene los siguientes objetivos:

- Evaluar los niveles de logro y movilidad de los aprendizajes en los niños y niñas durante su participación en el programa pedagógico institucional.
- Orientar la planificación y la práctica pedagógica, con el fin de ofrecer a los niños y niñas experiencias de aprendizaje desafiantes y pertinentes.

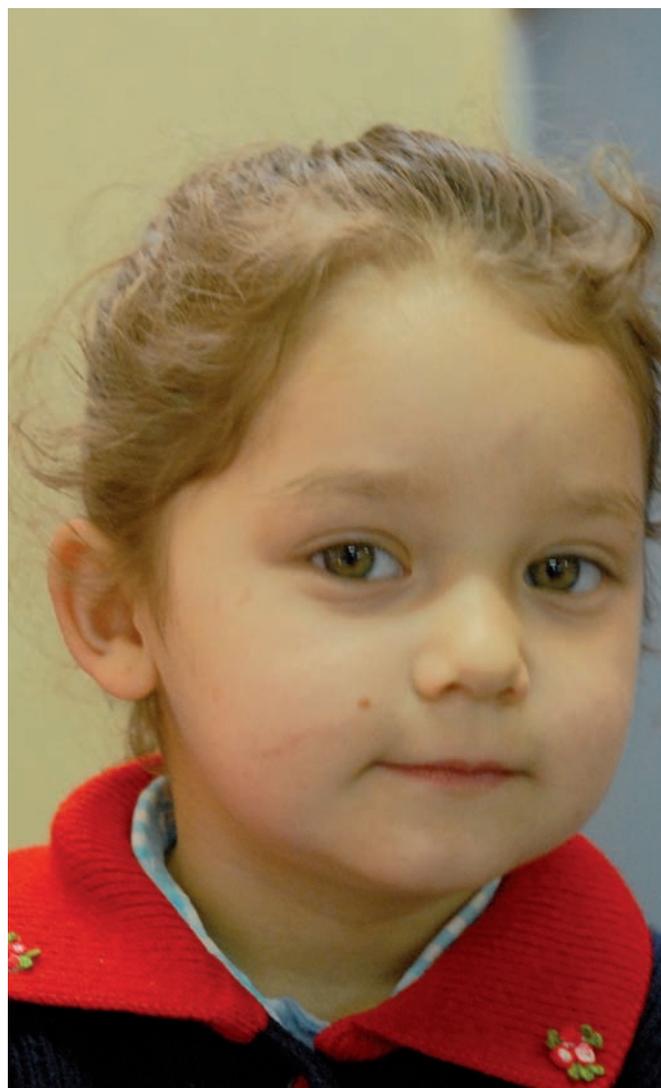


- Retroalimentar a las familias sobre los avances de sus hijos e hijas, por medio del Informe al Hogar.

De acuerdo a lo anterior, la PEF puede catalogarse -desde el modelo clásico- como una evaluación formativa⁶⁶, en tanto promueve que la práctica pedagógica diaria considere y se ajuste a las necesidades particulares de aprendizaje de cada grupo de niños y niñas, dando pistas sobre sus avances y logros, sin buscar calificar o comparar a los niños y niñas.

El contenido de la PEF corresponde a indicadores asociados a los distintos niveles educativos, los que son representativos de una selección de aprendizajes esperados posibles de observar cotidianamente. En tal sentido, a través de la PEF no se pretende tener un panorama de todos los aprendizajes esperados indicados por las BCEP, sino más bien una aproximación que oriente la toma de decisiones al interior del aula.

Respecto a su alcance, la PEF se administra censalmente tres veces al año (al inicio, mitad y fin de año), y permite evaluar los avances en el logro de los aprendizajes esperados tanto individuales como del conjunto de niños y niñas.



⁶⁶Scriven, M. (1967): *The methodology of evaluation*. En Tyler, R. W., Gagne, R.M. y Scriven, M. *Perspectives of currículo evaluation*. AERA Monograph Series on Currículo núm. 1, Chicago: Rand McNally.

7.2.2 Perfil de Logro de Aprendizajes en la Educación Parvularia. Versión revisada (PLAEP-R)

Dada la necesidad de contar con un instrumento que permitiera medir de manera equitativa los resultados de aprendizaje de los niños y niñas en relación a los ámbitos de experiencias definidos en las B CEP, que tuviera estándares y normas para nuestro país, es que desde el año 2006 Fundación Integra cuenta con el Perfil de Logro de Aprendizajes en la Educación Parvularia⁶⁷.

Tras dos años de aplicación en la institución, la prueba fue sometida a un exhaustivo proceso de mejoramiento durante el año 2008, lo que dio origen a una versión revisada del instrumento que se denominó PLAEP-R.

El PLAEP-R, en términos clásicos, es una evaluación sumativa⁶⁸ pues mide el nivel de logro de aprendizajes de niños y niñas de entre 1 y 5 años de edad al final del proceso. Su utilización tiene como objetivo mejorar el proceso educativo desarrollado en jardines infantiles y salas cuna, así como retroalimentar las decisiones institucionales al respecto.

La aplicación de esta prueba se realiza al finalizar el año, en forma individual, a una muestra nacional y regional de niños y niñas. Consta de una serie de situaciones

evaluativas, diferenciadas por edad, que dan cuenta de todos los ámbitos y núcleos de aprendizajes. Dichas situaciones evaluativas pueden ser de dos tipos: de aplicación directa, donde el niño o niña debe evidenciar un desempeño; o de aplicación indirecta, donde el evaluador solicita información a la educadora que ha trabajado personalmente con el niño o niña.

A partir de los resultados del PLAEP-R se obtiene un perfil individual (total y por ámbito de aprendizaje) para cada niña o niño evaluado, así como agregado a nivel nacional o regional. De esta forma, es posible detectar brechas y desplegar apoyos para la implementación del programa educativo en los jardines infantiles y salas cuna.

7.3 Evaluación de las prácticas pedagógicas

En educación no sólo es importante recoger información en torno a lo que aprenden los niños y niñas, también es de gran relevancia evaluar qué hace que aprendan o qué factores intervienen en el proceso de aprendizaje. En tal sentido, resulta vital evaluar las prácticas pedagógicas.

En Fundación Integra se aplica un instrumento para observar las prácticas pedagógicas de educadoras y agentes educativas, ya sea en modalidad de

⁶⁷La primera versión del instrumento fue construida en la Pontificia Universidad Católica de Chile por un equipo de la Facultad de Educación compuesto por Elena Álvarez-Salamanca, Carolina Castro, Erika Himmel, Sylvia Lavanchy, María Angélica Olivares y Paz Valverde.

⁶⁸ Scriven, M (1967): *The methodology of evaluation*. En Tyler, R. W., Gagne R.M. y Scriven, M. *Perspectives of currículo evaluation*. AERA Monograph Series on Currículo núm. 1, Chicago: Rand MacNally.



autoevaluación o en evaluación por parte de un tercero. De esta forma, los actores educativos pueden confrontar la teoría con la práctica y ver hasta qué punto aplican en su labor diaria los sustentos teóricos. A través de este ejercicio se tiene un doble fruto: por una parte, al teorizar la práctica las educadoras y agentes le otorgan sentido a su quehacer; y al practicar la teoría, le entregan materialidad.

7.3.1 Pauta de Observación de las Prácticas Pedagógicas (POPP)

Fundación Integra cuenta con dos Pautas de Observación de las Prácticas Pedagógicas, una para Primer Ciclo y otra para Segundo Ciclo, ambas actualizadas en el año 2005. Dichas pautas responden a los siguientes objetivos:

- Evaluar formativamente las prácticas pedagógicas de las agentes educativas y educadoras.
- Promover la autoevaluación y la reflexión colectiva, acerca del mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas, en los equipos de salas cuna y jardines infantiles.

- Organizar información sobre ejes claves de las prácticas pedagógicas, para retroalimentar las instancias de capacitación y asesoría técnica en las salas cuna y jardines infantiles.

El instrumento operacionaliza, de manera clara y concreta, lo que se espera de las prácticas pedagógicas en el aula. Además, permite analizar los procesos, avances y resultados de las prácticas de cada agente educativa así como de cada equipo de sala.

Junto a ello, posibilita que la Directora retroalimente y determine las estrategias de capacitación y asesoría técnica más acordes a cada integrante del equipo, en búsqueda de un mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas.



Las POPP de Primer y Segundo Ciclo se estructuran en función de tres grandes ejes, los que a su vez se componen de las siguientes dimensiones:

Ejes	Dimensiones	
	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
1. Interacciones educativas	Vínculo afectivo	Rol protagónico de los niños y niñas
	Rol protagónico de los niños y niñas, y rol mediador del adulto	Rol mediador del adulto
		Interacciones positivas
2. Organización del trabajo pedagógico	Planificación educativa y organización del tiempo	Planificación educativa y organización de la jornada diaria
	Ambiente educativo	Ambiente educativo
3. Evaluaciones y registros de los niños y niñas	Evaluación, reflexión y registros	Evaluaciones y registros de los niños y niñas

Es importante tener presente que los resultados de las prácticas pedagógicas, así como su perfeccionamiento, son una responsabilidad tanto individual como de equipo; requieren de compromiso personal, colaboración entre pares y coordinación grupal, además del liderazgo de cada directora.

Estrategias de soporte del currículo y de formación continua

8



Fundación Integra en su constante preocupación por la calidad de la educación que ofrece a niños y niñas, cuenta actualmente con un conjunto de estrategias que han dado soporte al proceso de implementación y fortalecimiento curricular primero, y en la actualidad, al proceso de Flexibilización Curricular, favoreciendo la configuración de espacios para la reflexión crítica del currículo institucional. Este conjunto de estrategias las entendemos dentro de nuestra institución como un sistema de formación continua que se despliega a distintos niveles (establecimientos y nivel regional) y que está dirigido a distintos públicos (directoras y agentes educativas), con el objeto de favorecer de manera permanente oportunidades de aprendizaje para las trabajadoras, que incidan en la mejora del trabajo que se realiza con niñas y niños.

El sistema está configurado por tres grandes líneas de trabajo: las instancias de reflexión/transferencia del currículo a nivel de nuestros establecimientos; las comunidades de aprendizaje de educadoras; y las reuniones de agrupación.

Estas tres líneas de trabajo tienen en común ser espacios pensados para la reflexión de la práctica pedagógica que se desarrolla en nuestros establecimientos y por lo tanto, donde se espera una mirada profunda al trabajo educativo con niños y niñas, que genere aprendizajes en función del análisis de la práctica pedagógica que finalmente favorezca el cambio y mejora de la calidad de la educación que ofrecemos.

Beatrice Ávalos⁶⁹ señala respecto de la formación continua que ésta se desarrolla principalmente en los centros educativos y se vincula integralmente con las formas de operar de ellos, en la medida que la posibilidad de aprender es mayor cuando lo aprendido se relaciona con el reconocimiento y la necesidad de abordar problemas reales e inmediatos de los educadores en el aula. Comprende la solución colaborativa de problemas, “la clarificación de necesidades de aprendizaje, compartir conocimientos y experticia, además de quebrar el aislamiento de los docentes”⁷⁰. La formación continua además involucra a los docentes en el reconocimiento de lo que necesitan aprender y, dentro de lo posible, en la reflexión sobre las oportunidades y estrategias que se utilizarán para ello. Da la oportunidad para comprender el marco teórico detrás de los saberes y comprender por ende, las estrategias que deben ser aprendidas. Un aspecto relevante de lo planteado por Ávalos es que en la medida que la formación continua implica un proceso integral de aprendizaje, no sólo se compromete el conocimiento nuevo sino que en este proceso el educador necesita atender también a sus creencias, experiencias, hábitos e identidades propias.

Esta particularidad institucional en Fundación Integra, de contar con tiempos y orientaciones para el desarrollo de una reflexión y aprendizaje sistemático a partir del análisis del ejercicio pedagógico en torno al currículo y el proceso de flexibilización curricular, facilita también una identidad particular de nuestras profesionales y agentes educativas en la medida que estos espacios laborales les permiten mirar el propio ejercicio profesional, evaluarse, definir desafíos de manera autónoma y aprender con otros.

Revisemos a continuación con más detalle las tres estrategias que Fundación Integra se ha dado para que nuestros equipos avancen en la reflexión y mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

⁶⁹ Revista Electrónica Diálogos Educativos, UMCE. AÑO 2, 2002. Disponible en http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_indice.html (Consultada el 16 de junio de 2010).

⁷⁰ Revista Electrónica Diálogos Educativos, UMCE. AÑO 2, 2002. Disponible en http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_indice.html (Consultada el 16 de junio de 2010).

8.1 Instancias de reflexión/transferencia del currículo

Las instancias de reflexión/transferencia del currículo⁷¹ son espacios de reflexión que permiten potenciar y proyectar la implementación y Flexibilización Curricular, anticipando el trabajo pedagógico y fortaleciendo las capacidades para su desarrollo en la práctica. A nivel de nuestros establecimientos las instancias de reflexión/transferencia son la *reunión de planificación educativa*; la *reunión técnica de capacitación* y el proceso de *capacitación en la acción*.

Estas instancias significan la posibilidad de sustentar en el tiempo y con calidad el trabajo en torno al currículo institucional: conocer sus características y sentidos, apropiárselo y recrearlo, y, en tal sentido, buscan fortalecer el contexto técnico educativo en que nuestro currículo se transfiere, reproduce, actualiza y consolida.

Cuando hablamos de transferir el currículo entendemos que esta tarea es un proceso que se construye de manera permanente por parte de los equipos de establecimientos y modalidades complementarias. La transferencia del currículo es el fortalecimiento técnico permanente de los equipos, que se desarrolla de manera reflexiva, bajo la guía de un claro liderazgo técnico y que son vividos como una experiencia de trabajo en equipo.



⁷¹En Fundación Integra (2003): *Mirando nuestra implementación curricular. Estrategias de transferencia del currículo. Orientaciones para el equipo técnico regional*. Diciembre. Dirección de Estudios y Programas.

A la base de las instancias de reflexión/transferencia encontramos cuatro principios fundamentales:

- **Reflexión.** Acción del pensamiento que implica analizar de manera detenida, profunda y crítica los sentidos, marco conceptual y acciones en nuestro trabajo pedagógico y en el proceso de flexibilización curricular. Las instancias de transferencia son, con grados diferenciales cada cual, espacios para la reflexión abierta y dinámica, donde el pensamiento examina los sentidos, coordinaciones, factores, materiales, instrumentos, estrategias y prácticas que se conjugan en la implementación del currículo institucional, de manera de potenciar contextos cada vez más favorables para el aprendizaje de los niños y niñas.
- **Conducción técnica.** Se refiere al rol de apoyo, guía, asesoría y mediación que ejerce la líder técnica de los equipos en el diseño, ejecución y evaluación del proceso educativo en los establecimientos y modalidades complementarias. La conducción técnica significa marcar el norte particular del equipo que se lidera. Del mismo modo, este principio implica asumir un liderazgo activo y

democrático en el desarrollo de las instancias de transferencia, lo que significa que en un contexto de trabajo en equipo, promueve la participación reflexiva, apoya el fortalecimiento de áreas prioritarias para el éxito del trabajo, integra aportes teóricos, experiencia práctica y orientaciones institucionales, entre otros. El principio de conducción técnica procurará la apropiación del currículo institucional con una identidad particular para el establecimiento, buscando flexibilidad en la materialización particular que allí se dé.

- **Articulación.** Principio de complementación y retroalimentación permanente y sistemática entre las diferentes instancias de transferencia del currículo institucional. Este principio permite comprender la integralidad y los vínculos solidarios que deben existir entre los procesos, resguardando grados crecientes de enlace entre ellos con el fin de concretar un trabajo educativo con niñas y niños, que se fortalece desde diferentes espacios y estrategias. La articulación responde a la necesidad de tener una mirada de conjunto sobre la transferencia, de manera que las acciones que se emprendan desde las diferentes instancias no olviden su



mutua interdependencia y contribuyan a no duplicar esfuerzos.

- **Trabajo en equipo.** Finalmente, entendemos por este principio la tarea que realizan en nuestra institución grupos organizados de personas con una visión y norte compartido y cuyos conocimientos, habilidades, experiencias y características contribuyen conjunta, complementaria y coordinadamente al logro de nuestro propósito mayor: contribuir al desarrollo, bienestar y aprendizajes de niñas y niños. El trabajo en equipo implica alcanzar niveles óptimos de participación, motivación, liderazgo, comunicación, reconocimiento y relaciones humanas, de manera de generar un contexto favorable de relaciones laborales para el cumplimiento de nuestra tarea.

Hay un sentido que transversalmente recorre los procesos de reflexión/transferencia; los principios permiten asociar, hermanar y/o unificar el significado y alcance más profundo que tienen estas instancias para la implementación flexible del currículo. Revisemos brevemente algunas características de las tres instancias de reflexión/transferencia en los establecimientos.



8.1.1 Reuniones de Planificación Educativa⁷²

La reunión de planificación es la instancia en la que se reúne todo el equipo educativo del establecimiento, liderado por la Directora y en estrecho apoyo con las educadoras de nivel o sala cuna, para anticipar y organizar el trabajo pedagógico que se realiza con niños y niñas. Este espacio privilegia la reflexión de los sentidos de la práctica pedagógica, centrándose en el aprendizaje de los niños y niñas, procurando articular los factores curriculares para crear las mejores condiciones que permitan intencionar el trabajo educativo.

Para el proceso de Flexibilización Curricular, la reunión de planificación es central puesto que es el momento en que los equipos educativos pueden ir construyendo una mayor apropiación curricular, desarrollando el pensamiento reflexivo y crítico para la mejor toma de decisiones, según la realidad de cada establecimiento o modalidad complementaria.

Esta instancia es un espacio donde la reflexión crítica, la negociación de significados y las interacciones mediadas serán aquellos elementos que permitirán construir experiencias de aprendizaje cuya riqueza logre desarrollar prácticas pedagógicas que,

sustentadas en el análisis y la reflexión, impactarán finalmente en el bienestar y aprendizaje de nuestros niños y niñas.

La reflexión permite al equipo del establecimiento y modalidades complementarias mirar los sentidos que tiene el trabajo con niños y niñas en los distintos periodos del día, es decir, ¿para qué se hace lo que se hace?, ¿para qué se desarrollan las distintas experiencias? También y en función de lo anterior, la planificación educativa permite anticipar y organizar este trabajo. En la reunión de planificación se espera que se generen acuerdos entre las agentes educativas, se repartan roles, tareas, funciones y responsabilidades.

La reflexión e intercambio colectivo que se vive en la reunión de planificación permite articular los distintos componentes del currículo, esto es, ordenarlos en torno a la intencionalidad pedagógica de cada período. Es así que, a través de la planificación es posible armonizar y dar coherencia a distintos aspectos tales como: ¿qué materiales se utilizarán en la experiencia?, ¿por qué?, ¿qué preguntas se harán a los niños y niñas?, ¿en qué aspectos se focalizará la mediación con los niños y niñas?, ¿cómo se ayudará a niños y niñas a mediar entre pares?, ¿se organizarán subgrupos de trabajo?, ¿cuáles, cuántos, de acuerdo a qué criterios?.

⁷²En Fundación Integra (2003): *Mirando nuestra implementación curricular. Estrategias de Transferencia del Currículo. Orientaciones para el Equipo Técnico Regional*. Diciembre. Dirección de Estudios y Programas; y en Fundación Integra (2009): *Bases para una implementación flexible del currículo*. Julio. Dirección de Estudios y Programas.

La educadora, en su rol de conducción y liderazgo técnico resguarda la intencionalidad pedagógica de los distintos momentos o periodos del día. Esto, por cuanto lo que los niños y las niñas deben aprender es lo que permite vincular en torno a un mismo propósito o intencionalidad, el ambiente educativo, el tiempo, el rol mediador del adulto, el protagonismo de los niños y el trabajo con las familias.

El rol de la educadora es clave, ella es quien lidera, conduce y orienta técnicamente esta instancia. La supervisión es un recurso que debiera ayudar al equipo del establecimiento o modalidad complementaria y particularmente a la educadora, a reflexionar y cuestionarse cómo ejerce este rol.

Al respecto, la principal orientación es que la educadora, modelando el rol mediador del adulto, pueda aportar pistas claras para el trabajo de las agentes educativas. Para ello es importante que las educadoras “entren a sala para que, al momento de reflexionar en torno a la práctica pedagógica, tengan insumos de la misma, no sólo a partir de lo observado en ella sino que también a partir del análisis que las educadoras puedan hacer de su propia interacción con los niños y niñas”⁷³. Además las educadoras deben ser buenas comunicadoras, formulando preguntas que

problematicen, ayuden a pensar y creen desafíos para el trabajo.

La idea es generar un espacio para el diálogo reflexivo en el que la educadora intencione la mediación entre las agentes educativas promoviendo que se apoyen, modelen, sugieran y aporten ideas al trabajo de aula, fomentando que los argumentos que se expongan se relacionen con la práctica pedagógica.



⁷³En Fundación Integra (2009): *Bases para una implementación flexible del currículo en Fundación Integra*. Julio. Dirección de Estudios y Programas.

8.1.2 Reuniones Técnicas de Capacitación

En estas instancias también se busca que los equipos de nuestros establecimientos puedan conocer y apropiarse más flexiblemente del currículo institucional. Esto no sólo se restringe a los materiales educativos, orientaciones e instrumentos, sino también a otros temas de interés para los equipos en función del currículo. Por ejemplo: la reflexión respecto a algunos períodos de la organización semanal, el trabajo de las relaciones lógico-matemáticas, el lenguaje y la comunicación, alguna dimensión de la POPP que a nivel de establecimiento es necesario profundizar, etc. Lo importante es que al momento de elaborar el plan de capacitación de cada establecimiento, este se realice sobre la base de un diagnóstico de las necesidades e intereses del equipo educativo, de modo que las capacitaciones que se hagan tengan un sentido para quienes las reciben.

En las instancias de capacitación se busca fortalecer conocimientos, habilidades o competencias de las agentes educativas, vinculando permanentemente las orientaciones para la práctica pedagógica y los diversos componentes del currículo. En tal sentido, el principal propósito de la reflexión en las reuniones de capacitación técnica debiera ser ir construyendo progresivamente

significados en torno de las orientaciones para la práctica pedagógica y la utilización de los distintos instrumentos y componentes del currículo, además de enriquecerlas con otros temas. Para ello Fundación Integra destaca algunos elementos relevantes:

- **La participación de las agentes educativas**

Es una condición para que la reunión de capacitación esté al servicio del aprendizaje de las agentes educativas. Para resguardar las posibilidades de participación de las agentes educativas se seleccionan e implementan metodologías activo-participativas adecuadas, que ayuden a la educadora y al equipo del establecimiento en su conjunto, a: precisar la intencionalidad de la reunión; resguardar la significatividad de los contenidos a tratar; conversar e intercambiar experiencias; crear desafíos para aprender, incorporando nuevas ideas y habilidades; reconstruir el proceso vivido para evaluar y apreciar lo aprendido.

Para ello es fundamental resguardar los momentos y los recursos que permitan a todos los participantes aportar sus vivencias y experiencias con respecto al tema tratado. Esto es muy importante porque sabemos que los nuevos contenidos o aprendizajes deben ser abordados desde lo que ya es conocido. Por esto se debe



transmitir al equipo la noción de que *todos disponemos de experiencias, referencias o alguna idea con respecto al tema a tratar*. Esta base es la que permitirá incorporar nuevos aprendizajes sobre lo que ya nos es conocido.

Las preguntas que orientarán esta instancia son: ¿qué deben aprender las agentes educativas? y ¿por qué es necesario que lo aprendan? Estas preguntas ayudan a la educadora a precisar qué contenidos se deben abordar y la manera en que deben ser tratados.

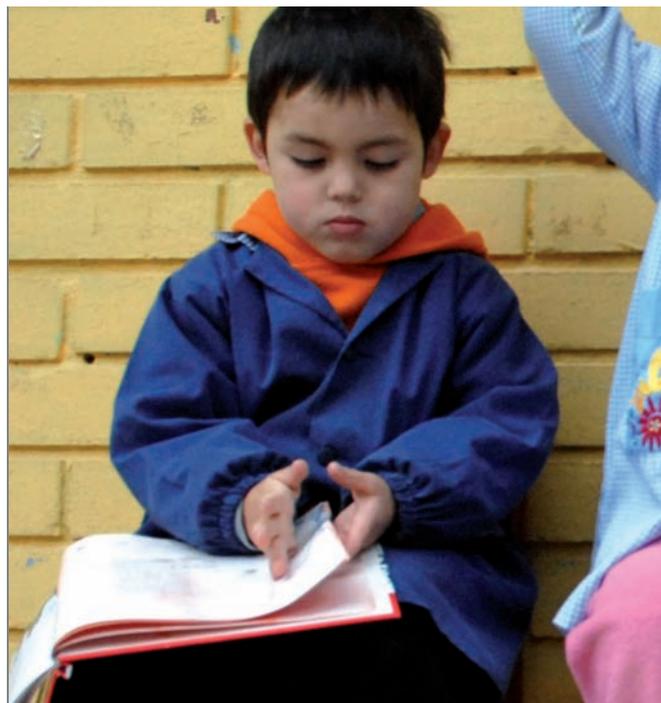
- **La observación de la práctica pedagógica por parte de la Directora o educadoras**

Ayuda a resguardar que los contenidos a tratar en la capacitación sean significativos para las agentes educativas y que ellas puedan aprovechar su “experiencia” durante el proceso de aprendizaje.

- **El resguardo de marcos metodológicos adecuados**

El aprendizaje es un proceso; una construcción progresiva de nuevas habilidades y capacidades. En este sentido, para las líderes pedagógicas es importante ser rigurosas en el desarrollo metodológico de la reunión: inicio, desarrollo y cierre. Si el inicio es un espacio

para encuadrar el trabajo, señalando los objetivos y lo que se espera de las participantes, entre otras; el cierre es el momento que permite reconstruir el camino seguido en el proceso de aprendizaje. Es el momento que permite tomar conciencia acerca de lo que se ha aprendido y sobre cómo se ha aprendido. Son relevantes entonces las preguntas que orientan esta reflexión y ayudan a darse cuenta de las acciones emprendidas, las estrategias implementadas, los éxitos obtenidos, los recursos utilizados, los errores, y las dificultades.



8.1.3 Capacitación en la Acción

Entendemos la capacitación en la acción (CeAC) como el proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje destinado al equipo de sala cuna y jardín infantil, que involucra diversas estrategias: observación, modelaje, reflexión técnica, acompañamiento, ayuda, orientación, participación guiada, entre otras, las que se orientan a fortalecer y mejorar el desempeño de los equipos educativos en la práctica pedagógica que desarrollan con los niños y niñas.⁷⁴

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

Permanentemente se debe orientar la mirada del equipo del establecimiento hacia los resultados de la práctica pedagógica implementada y hacia los procesos que se han vivido al momento de su planificación y ejecución. Así es posible retroalimentar permanentemente el

quehacer, evaluando cómo está resultando (qué se ha aprendido y cómo se ha aprendido) y utilizando la evaluación para fijar nuevos y crecientes desafíos. Para ello, es esencial que las profesionales del establecimiento continuamente trabajen en aula desarrollando experiencias educativas, para que puedan detectar las necesidades existentes en su equipo, además de potenciar su propio trabajo educativo con los niños y niñas. Lo anterior, considerando que son las educadoras las primeras encargadas de mostrar en la acción una buena práctica y la única forma de lograrlo es teniendo experiencia en ello.

En la Capacitación en la acción es importante, entre otras fuentes de información, considerar los resultados evaluativos en el instrumento Pauta de Observación de las Prácticas Pedagógicas (POPP) que transmite con claridad y precisión las expectativas que existen sobre el trabajo con niños y niñas en el marco de este nuevo currículo, estableciendo estándares acerca del desempeño de las agentes educativas.

⁷⁴Fundación Integra (2005): *Cuaderno Pedagógico n° 10. La transferencia del currículo y la Capacitación en la Acción*. Diciembre. Dirección de Estudios y Programas.

8.2 Comunidades de Aprendizaje⁷⁵

La segunda estrategia institucional de formación continua orientada a la reflexión de la práctica pedagógica es la línea de Comunidades de Aprendizaje (CdA). Para las profesionales participantes, la Comunidad de Aprendizaje es una experiencia sistemática de diálogo entre pares, quienes en reuniones periódicas y a través de un ciclo de trabajo, se orientan al aprendizaje, la adquisición y fortalecimiento de competencias profesionales, a partir de la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, la generación e implementación de propuestas de mejoramiento y la evaluación del proceso y resultados.

El propósito al cual apunta esta línea es contribuir al desarrollo profesional docente de las Directoras de Fundación Integra para mejorar la práctica pedagógica en los establecimientos y la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. Ahora bien, el objetivo directo de la línea CdA es fortalecer la reflexión crítica de las Directoras sobre la práctica pedagógica en sus establecimientos, favoreciendo con ello la apropiación e innovación curricular.

En tanto, como objetivos específicos se busca:

- Generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión pedagógica, en un contexto de cuidado de equipo, que favorezca el desarrollo de propuestas de mejoramiento pertinentes a la realidad local.
- Fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes en profesionales de los equipos regionales que les permitan desarrollar la función de tutoría y coordinación de las CdA de la región.
- Promover el conocimiento y valoración institucional de los procesos, resultados y productos de las CdA, potenciando su difusión y la retroalimentación del programa educativo institucional, a nivel nacional y regional.

Las Comunidades de Aprendizaje son grupos de cuatro a nueve directoras o coordinadoras pedagógicas (educadoras de párvulos) de establecimientos de Fundación Integra, quienes tienen reuniones quincenales de medio día o mensuales de todo un día de duración. El trabajo de las Comunidades de Aprendizaje tiene además un acompañamiento pedagógico realizado por

⁷⁵Fundación Integra (2010): *Comunidades de Aprendizaje en Fundación Integra. Una estrategia para el mejoramiento de la educación en nuestros jardines infantiles*. Dirección de Estudios y Programas.



una tutora del equipo regional (Jefa de Departamento Educativo y Coordinadora Técnica) quien apoya el trabajo de la comunidad en tres dimensiones: epistemológica, técnico pedagógica y de proceso grupal.

Un ciclo reflexivo de comunidad dura entre 16 y 18 sesiones (8 a 9 meses aprox.) y a través de este ciclo las Comunidades de Aprendizaje desarrollan un proceso de investigación-acción, es decir, hay propósitos de estudio y a la vez de intervención educativa. El análisis de la práctica pedagógica se orienta hacia su transformación. El ciclo reflexivo de una comunidad se compone de seis momentos o etapas, que se despliegan a lo largo del tiempo de manera no lineal o consecutiva:

- Motivaciones, expectativas, identidad y primeros acuerdos
- Problematización de la práctica pedagógica
- Profundización en el “objeto” de trabajo
- Construcción de estrategias de mejoramiento
- Implementación y evaluación de estrategias
- Rediseño.

La estrategia Comunidades de Aprendizaje se inscribe en una epistemología constructivista. Esto es, se asume que el conocer -y el valor de verdad del conocimiento- es un proceso social, fruto de consensos alcanzados por la interacción entre sujetos que comparten instituciones situadas históricamente y en una cultura. En tanto el objeto de trabajo de una CdA es el aprender a partir de la reflexión de la propia práctica profesional en los establecimientos, son centrales los conceptos de observación de la realidad, conocimiento y “objetividad” de éste. Las CdA son invitadas, primero, a observar y delimitar un problema; luego a investigar sobre él, esto es, a profundizar y complejizar su conocimiento y/o explicaciones sobre aquél. Por último, se orientan a construir estrategias que permitan abordar el problema.

Como línea de formación continua, las Comunidades de Aprendizaje resultan ser un espacio de profesionalización de las educadoras, fortaleciendo algunas actitudes y competencias como las que señala Mónica Gather⁷⁶: identificar y resolver problemas complejos; inventar estrategias y procesos cuando es necesario; negociar dispositivos de acción y una división del trabajo al interior de la organización escolar; reflexionar sobre su propia práctica y transformarla; gestionar su formación continua de manera autónoma; asumir la dimensión ética de su quehacer; manejar las angustias, emociones

⁷⁶En Bonami, Michel et Michele Garant Eds. (1996): *Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. Systemes scolaires et pilotage de l'innovation*. De Boeck, Bruxelles.

y sentimientos y gestionar los conflictos; asumir sus responsabilidades sin protegerse tras el sistema; cooperar con otros y trabajar en equipo.

Todas estas capacidades, en coherencia con la concepción de Comunidad de Aprendizaje en Fundación Integra, se adquieren y desarrollan en la interacción con otros: la práctica profesional de las educadoras no es un ejercicio aislado, sino que se configura con otros y para otros en contextos culturales de organizaciones o instituciones particulares; y en tanto es acción con significado, para develarla y reconstruirla, se requiere reflexión colectiva y construcción en común de una cierta historia y horizontes en un espacio profesional y relacional.

En este sentido, la profesionalización, más que un ejercicio individual, constituye un proceso realizado con otros, sustentado en la cooperación y el aprendizaje construido con los pares. Los procesos de construcción de conocimiento para el desarrollo profesional, pueden comprenderse desde el concepto de aprendizaje colaborativo. Este aprendizaje se construye en la reflexión dialogada entre las integrantes de la comunidad, la puesta en común de sus saberes teórico-prácticos, la indagación sistematizada, la argumentación y contraargumentación para llegar a acuerdos sobre la comprensión y resolución de los problemas.

El esfuerzo afectivo, intelectual, comunicativo que requiere llegar a comprensiones comunes entre educadoras de párvulos que se conciben iguales, aunque con saberes y significaciones distintas y diversas, favorece el disenso. Disenso que, a su vez, motiva la construcción de argumentos cada vez más consistentes y completos, lo que desafía las propias concepciones, los esquemas mentales y afectivos y, eventualmente, lleva a su modificación. En este encuentro todos aprenden y todos tienen algo que enseñar.

El trabajo con otros y el aprendizaje colaborativo constituyen un motor para la profesionalización, en tanto lleva a clarificar objetivos, valores, creencias, así como a identificar las divergencias⁷⁷.

“Involucrarse en un proceso orientado a la reflexión continua de la práctica, que exige el compromiso de cada uno y de cada una, que cultiva el cuestionamiento en lugar de quedarse en las rutinas agradables y segurizantes, que desarrolla los medios de cooperar y de evaluar regularmente su funcionamiento, es a la vez un signo y una fuente de profesionalización. Los miembros del equipo manifiestan su voluntad y capacidad de asumir su responsabilidad frente a los niños que les son confiados, pero también frente a ellos mismos, no aceptando hacer no importa qué.” (p.167)

⁷⁷En Bonami, Michel et Michele Garant Eds. (1996): *Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. Systemes scolaires et pilotage de l'innovation*. De Boeck, Bruxelles.

Es decir, el desarrollo profesional docente implica asumir la no aceptación de hacer las cosas sin comprender y compartir su sentido.

Actualmente la línea Comunidades de Aprendizaje cuenta con una propuesta definida que se fundamenta en antecedentes nacionales, internacionales, institucionales y en un sólido marco conceptual y que ofrece una metodología particular de trabajo. Además hoy se avanza en un modelo de aprendizaje institucional que favorezca el análisis, validación e integración de las reflexiones y productos de las Comunidades de Aprendizaje existentes, al trabajo educativo a nivel regional y nacional.



8.3 Reuniones de agrupación⁷⁸.

Llevar a la práctica el currículo de Integra implica un proceso de conocimiento, apropiación y recreación constante por parte de los equipos educativos. Esto supone disponer, como hemos visto, de espacios particulares a nivel de establecimientos para capacitar, reflexionar, aplicar y planificar en función de ese propósito. Similar escenario se da a nivel regional en la estrategia que se conoce como agrupación de jardines infantiles⁷⁹ que es el espacio regular de encuentro de la supervisora técnica con las directoras y coordinadoras pedagógicas que lideran los establecimientos bajo su supervisión.

Aún cuando surge como espacio de trabajo desde una distinción administrativa asociada al coeficiente de supervisión, es una instancia que se aprovecha y contribuye a la instalación y aprendizaje en torno a la propuesta pedagógica en los establecimientos, pudiendo visualizarse como una potencial comunidad de aprendizaje, puesto que está conformada por profesionales que reflexionan en torno a sus quehaceres pedagógicos, transformándose en una instancia de diálogo técnico reflexivo. Las estrategias y actividades que se desarrollan en esta instancia son una línea de acción complementaria de aquellas que se enmarcan en

la relación que establece la supervisora técnica con cada uno de los establecimientos de su responsabilidad, y que se concreta por ejemplo, en la visita de supervisión.

Los objetivos de la reunión de agrupación son⁸⁰:

- Fortalecer las competencias de liderazgo y conducción técnica de las directoras y coordinadoras pedagógicas, a través de la reflexión efectiva que reconozca, valore e integre en los nuevos aprendizajes, sus experiencias y prácticas de gestión educativa.
- Retroalimentar la gestión educativa de los establecimientos, mediante la comunicación, análisis, reflexión y apropiación de políticas, programas y proyectos institucionales relevantes.

La agrupación busca ser una instancia para co-construir abordajes más satisfactorios a las problemáticas que se van suscitando en los distintos establecimientos, relacionadas con la implementación flexible del currículo. Su potencia está dada por el análisis y proyección, entre pares y lideradas por la supervisora técnica, de las experiencias de trabajo en torno al currículo.

⁷⁸Fundación Integra (2003): *Mirando nuestra implementación curricular. Estrategias de Transferencia del Currículo. Orientaciones para el equipo técnico regional*. Diciembre. Dirección de Estudios y Programas; y Fundación Integra (2004): *Mirando nuestra implementación curricular. La asesoría técnica para el fortalecimiento de la transferencia del currículo en los jardines infantiles*. Septiembre. Dirección de Estudios y Programas.

⁷⁹Excepto en el caso de la región de Valparaíso, en donde las agrupaciones se denominan grupos de seguimiento operativo de Supervisoras Técnicas.

⁸⁰Fundación Integra (2010): *Énfasis de supervisión 2010*. PPT. Abril. Dirección de Gestión y Desarrollo.



Su propósito es compartir experiencias entre establecimientos distintos para desarrollar un conocimiento más amplio y diverso acerca del currículo. En esta perspectiva, el equipo que constituye una agrupación busca desarrollar una reflexión colectiva que contribuya a tomar mejores decisiones para la práctica pedagógica.

La agrupación se fortalece y potencia a partir de la diversidad de los establecimientos que la constituyen, representados por su directora. La riqueza del análisis está dada por las experiencias de establecimientos que tienen distintas realidades y niveles de logro en el trabajo pedagógico.

En las reuniones de agrupación también se reflexiona la práctica pedagógica en el marco del trabajo en equipo, bajo la conducción técnica que ejerce la supervisora y se abordan los contenidos, metodologías y resultados del trabajo en torno a las instancias de reflexión/transferencia. Se ha orientado la realización de reuniones mensuales de agrupación, aunque ello varía según las dificultades o facilidades para el encuentro de las directoras. Se espera el liderazgo y el ejercicio de un rol mediador de la Supervisora Técnica para el trabajo en esta instancia, a la vez que potenciar su carácter participativo y de reflexión crítica intencionando

el intercambio de experiencias y aprendizajes significativos, la clarificación de dudas y la generación de estrategias de trabajo para los establecimientos⁸¹.

En conjunto **las tres estrategias reseñadas** buscan construir saberes pedagógicos significativos para los equipos. A través de las instancias de transferencia, las comunidades de aprendizaje y las reuniones de agrupación se reflexiona sobre problemas reales y concretos que las agentes educativas y directoras enfrentan en su quehacer cotidiano en los establecimientos y modalidades complementarias. A través de estas estrategias, parafraseando el abordaje de Beca⁸² sobre las Comunidades de Aprendizaje, las participantes ven la necesidad de encontrar respuestas a sus inquietudes, produciendo nuevos conocimientos y métodos de enseñanza y de evaluación que permitan alcanzar los aprendizajes esperados de niñas y niños. En este contexto, se potencia la autoestima y el sentimiento de competencia profesional de nuestros equipos, factor importante para una mayor expectativa de logro con relación a niños y niñas.

Estos espacios no sólo están destinados a compartir experiencias sino, como dice Beca (2006):

⁸¹Fundación Integra (2009): *Bases para una implementación flexible del currículo en Fundación Integra*. Julio. Dirección de Estudios y Programas.

⁸²Beca, Carlos E. (2006): *Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos*. En: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2006): *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 - 2005*. M. Arellano B. y A.M. Cerda T. (Editoras). Marzo.

“El sentido pleno de las Comunidades de Aprendizaje se logra cuando se trasciende el mero acto de compartir experiencias y del estar juntos, para verdaderamente lograr aprendizajes sustantivos y relevantes que cuestionan las prácticas habituales y permiten generar nuevos conocimientos. El saber pedagógico que se construye colaborativamente adquiere un significado real y práctico cuando se traduce en las prácticas de enseñanza y cuando efectivamente permite que los alumnos y alumnas de los docentes participantes alcancen mejores aprendizajes. Es, por lo tanto, en la escuela y en el aula donde se juega la efectividad de la estrategia de aprendizaje entre pares.” (Beca, p.22)



Referencias Bibliográficas

- Baquero, R.** (2007): *Perspectivas vygotskianas sobre desarrollo y aprendizaje*. Documento del Diplomado Superior en Constructivismo y Educación. FLACSO-Argentina.
- Barrera, F., Guzmán, D. y Soto, C.** (2009): *Perfil de Logro de Aprendizajes en la Educación Parvularia. Versión revisada*. Fundación Integra, Santiago de Chile.
- Beas, Josefina y otras** (2000): *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Beca I., Carlos E.** (2006): *Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos*. En: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2006): *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 - 2005*. M. Arellano B. y A.M. Cerda T. (Editoras). Marzo.
- Biddle, Bruce J.; Good, Thomas L.; y Goodson, Ivor F.** (2000): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Temas de Educación, Paidós.
- Bonami, Michel et Michele Garant Eds.** (1996) : *L'innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. Systemes scolaires et pilotage de l'innovation*. De Boeck, Bruxelles.
- Bowlby, J.** (1969): *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York. Basic.
- Bronfenbrenner, U.** (1979): *Ecology of human development*. International Encyclopedia of Education. Vol 3, 2nd. Ed. Oxford: Elvier.
- Bruner, J.** (1987): *El desarrollo de la mente*. Capítulo 3. Paidós, Barcelona.
- Carretero, M.** (2007): *Introducción al constructivismo*. Documento del Diplomado Superior en Constructivismo y Educación. FLACSO-Argentina
- De la Torre, Saturnino** (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Dykinson, S.L. Madrid.
- Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M.; Lerner, D.; et al** (1997): *El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Ed. México, D.F. Paidós.
- Feuerstein, R. y otros** (1994): *Intervención Psicopedagógica, Cap.1 La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Ed. Pirámide.
- Frabboni, F.** (1989): *Revista Infanzia N° 8*. Firenze, Italia
- Fundación Integra** (2002): *Mediación e interacciones positivas*. Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra** (2002): *¿Cómo potenciar el lenguaje? Diez nociones fundamentales*. Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra** (2003): *Cuadernos Pedagógicos N° 2. La reforma curricular en la sala. Segundo Ciclo de Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra** (2003): *Cuaderno Pedagógico N° 3. La reforma curricular en sala. Segundo Ciclo. Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra** (2003): *Orientaciones para la planificación educativa. Segundo Ciclo de Educación Parvularia*. Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra** (2003): *Propósitos y características de los instrumentos: Pauta de Evaluación Formativa y Pauta de Observación de la Práctica Pedagógica*. Dirección de Estudios y Programas.



Fundación Integra (2003): *Manual de 100 Experiencias de Aprendizaje. Segundo Ciclo. Educación Parvularia. Volumen 1.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2003): *Mirando nuestra implementación curricular. Estrategias de Transferencia del Currículo. Orientaciones para el equipo técnico regional.* Diciembre. Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2004): *Mirando nuestra implementación curricular. La asesoría técnica para el fortalecimiento de la transferencia del currículo en los jardines infantiles.* Septiembre. Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2004): *Manual de 100 nuevas Experiencias de Aprendizaje. Segundo Ciclo. Educación Parvularia. Volumen 2.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2004): *Con las familias. Antecedentes, objetivos, orientaciones metodológicas y Plan de Trabajo para el vínculo con las familias de los niños y niñas de INTEGRA.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Cuaderno Pedagógico n° 10. La transferencia del currículo y la Capacitación en la Acción.* Diciembre. Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Currículo y planificación educativa. Primer Ciclo de Educación Parvularia.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Cuaderno Pedagógico 1. Énfasis Curriculares. Primer Ciclo de Educación Parvularia.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Cuaderno Pedagógico 3. Diagnosticando la implementación curricular.* Primer Ciclo de Educación Parvularia. Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Relaciones Lógico-matemáticas. Experiencias de Aprendizaje. Primer ciclo. Educación Parvularia.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Orientaciones para potenciar el Lenguaje Verbal en el Primer Ciclo.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Lenguaje Verbal. Experiencias de Aprendizaje. Primer ciclo. Educación Parvularia.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2005): *Orientaciones para potenciar el Lenguaje Verbal en Primer Ciclo.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2007): *Cuaderno Pedagógico 5. Ambiente educativo. Primer Ciclo de Educación Parvularia.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2008): *Cuaderno pedagógico 11. Creando experiencias de Aprendizaje para el período Jugando aprendo a Leer y Contar. Segundo Ciclo.* Mayo 2008. Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2008): *Cuaderno pedagógico 12. Adaptando la Experiencia de Aprendizaje Central. Segundo Ciclo.* Noviembre 2008. Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2009): *Bases para una implementación flexible del currículo en Fundación Integra.* Dirección de Estudios y Programas.

Fundación Integra (2009): *Información de Registro de Asistencia Nacional (al 17 de agosto 2009).* Dirección de Gestión y Desarrollo.

Fundación Integra (2009): *Orientaciones complementarias. Bases para una implementación flexible del currículo,* Noviembre. Dirección de Estudios y Programas.



- Fundación Integra** (2009): *Es mi Turno. Por los derechos de las niñas y niños. Guía de orientaciones para el uso de materiales con los equipos, familias, niñas y niños.* Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra** (2010): *Comunidades de Aprendizaje en Fundación Integra. Una estrategia para el mejoramiento de la educación en nuestros jardines infantiles.* Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación Integra** (2010): *Énfasis de supervisión 2010.* PPT. Abril. Dirección de Gestión y Desarrollo.
- Goldschmied, E. y Jackson, S.** (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años.* Ediciones Morata.
- Ley núm. 20.370** (2009), establece la Ley general de educación, artículo 2°.
- MINEDUC** (2002): *Bases curriculares de la Educación Parvularia.* Gobierno de Chile.
- MINEDUC** (1999): *Actualización pedagógica para Educadoras de Párvulos de 2° nivel de transición.* División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Material de perfeccionamiento comités comunales.
- Naciones Unidas** (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño.* 20 de noviembre 1989, firmado por Chile en 1990.
- Ódena, P.** (2003): *E. Pikler y la educación de los más pequeños.* Revista infancia. Educar de 0 a 6 años. N° 83.
- OEI** (2008): *Derechos del Niño y del Adolescente, Propuesta pedagógica.*
- OEI** (2010): *Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas?.* Revista Iberoamericana de Educación, n° 53 mayo-agosto.
- Paniagua, E.** (2006): *Matemática: Qué, Para qué y Cómo enseñar.* Doc. de trabajo para Capacitación Educadoras de Párvulos.
- Pascual, E.** (1998): *Consideraciones respecto de la construcción curricular.* PUC.
- Peralta, V.** (1996): *Curriculos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural.* Editorial Andrés Bello.
- Peralta, V.** (2009): *Historia de la Educación Infantil. Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica.* Volúmen N° 4. Universidad Central.
- Peralta, V.** (2009): *Pertinencia Cultural de los Curriculos de Educación Inicial en los desafíos del siglo XXI.* Ponencia presentada en Jornada “Construyendo Interculturalidad”, Proyecto Chile-México: Fortalecimiento de la educación inicial intercultural bilingüe. Iquique, 2009.
- Pozo, J. I.** (1996): *Aprendices y Maestros.* Ed. Alianza, Psicología minor, España.
- Rodríguez, S., Arancibia, V. y Undurraga, C.** (1974): *Escala de evaluación del desarrollo psicomotor.* Ed. Galdoc, Buenos Aires.
- Schonkoff JP, Phillips DA, eds.** (2000): *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press.
- Scriven, M.** (1967): *The methodology of evaluation.* En Tyler, R. W., Gagne, R.M. y Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation.* AERA Monograph Series on Curriculum núm. 1, Chicago: Rand McNally.
- TELEDUC, Pontificia Universidad Católica de Chile, MINEDUC, JUNJI y Fundación Integra** (2003): *La reforma curricular de la Educación Parvularia.*
- Tironi, E.** (2005): *El sueño chileno. Comunidad, familia y nación en el Bicentenario.* Taurus
- UMCE, Fundación Integra y FONADIS** (2006): *Guía Orientaciones Pedagógicas para la Atención a la Diversidad de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Parvularia.* Chile
- UNESCO** (2005): *Educación para todos el Imperativo de la calidad.* Informe de seguimiento de la ETP en el mundo.

UNESCO- OIE (2008): *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª Conferencia Internacional de Educación*, noviembre 2008, Ginebra, Suiza.

UNICEF (2001): Bellamy, C. *Estado mundial de la infancia*.

UNICEF, OMS, UNESCO, FNUAP, PNUD, ONUSIDA, PMA y Banco Mundial (2002): *Para la vida*.

Vygotski, L (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Crítica, Grijalbo, México.

Referencias Virtuales

Revista Electrónica *Diálogos Educativos* (2002): UMCE. AÑO 2. http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_indice.html (Consultada el 16 de junio de 2010).

Aramburu O., M: *Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF>

Arenas, A. Director de Presupuesto, Ministerio de Hacienda. (5 Nov. 2008), *Discurso: Educación Parvularia: Una Inversión donde se conjugan todas las rentabilidades*. www.dipres.cl/572/articles-42496_recurso_1.ppt

Comisión Nacional de la Familia (1992). Servicio Nacional de la Mujer: *Informe Comisión Nacional de la Familia. Chile*. www.mineduc.cl

Himmel, E. (1999): *Hacia una cultura de evaluación educacional*.

Extraído el 29 Octubre 2009 del sitio web <http://www.ifie.edu.mx/Erika%20Himmel.htm>

Peralta, V. (Junio 2008). *Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post-modernidad*. Revista El Observador N° 1. Servicio Nacional de Menores, SENAME. Chile. www.oei.es/noticias

UNESCO (2004): *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. . Santiago, Chile. [Visitado en Septiembre 2008] URL www.unesco.org/santiago.





Proyecto Curricular

Dirección de Educación

Septiembre 2010