

# Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia<sup>1</sup> *Curricular approaches and concepts in pre-school education*

**Miguel FRIZ CARRILLO<sup>2</sup>**

*Universidad del Bío-Bío, Chile*

[mfriz@ubiobio.cl](mailto:mfriz@ubiobio.cl)

**Clemencia CARRERA ARAYA<sup>3</sup>**

*Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*

[ccarrera@ucsc.cl](mailto:ccarrera@ucsc.cl)

**Susan SANHUEZA HENRÍQUEZ<sup>4</sup>**

*Universidad de Alicante, España*

[susan.sanhueza@ua.es](mailto:susan.sanhueza@ua.es)

Recibido: 13-02-2008

Aprobado: 30-05-2008

---

<sup>1</sup> El trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Regular denominado «Evaluación del proceso de implementación de la Reforma Curricular de la Educación Parvularia». Código R-064022, con financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

<sup>2</sup> Profesor de Estado en Matemáticas. Doctor en Ciencias Matemáticas por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Director de Escuela de Pedagogía en Educación Matemática. Líneas de investigación: Formación del Profesorado y Didáctica de las Matemáticas.

## RESUMEN

La presente investigación cualitativa tiene por objetivo develar desde el discurso prescriptivo los enfoques y concepciones curriculares que predominan en la estructuración de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Los resultados evidencian el predominio de una perspectiva praxiológica, específicamente un enfoque socio-cognitivo que se justifica en la promoción intencionada de valores y actitudes, en tanto la concepción curricular se construye desde la idea del currículo como organizador de oportunidades de aprendizaje que se expresa en las orientaciones referidas a la planificación, avanzando hacia una concepción compleja del currículo como dinámico y conflictivo a partir del reconocimiento del contexto sociocultural.

**Palabras clave:** Bases curriculares, currículo, educación parvularia, concepciones curriculares.

## ABSTRACT

This qualitative study aims to describe the approaches and concepts with regard to the curricula that characterize the Curricula Bases of Pre-School Education. The results show a predominance of a praxiological perspective, specifically a socio-cognitive approach that justifies itself in the intentional promotion of values and attitudes. In terms of curriculum, it is based on the idea of it as an organizer of opportunities for learning that are expressed in the guidelines referring to planning, advancing towards a complex notion of the curriculum as dynamic and conflictive on the basis of the recognition of the socio-cultural context.

**Keywords:** Curricular bases, curriculum, Pre-School education, curriculum concepts.

- 
- <sup>3</sup> Educadora de Párvulos. Magíster en Educación mención Currículum de la Educación Parvularia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Chile. Líneas de investigación: Currículum en Educación Parvularia.
- <sup>4</sup> Licenciada en Educación Parvularia. Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Becaria de investigación en el Doctorado Diversidad en Ámbitos Educativos por la Universidad de Alicante, España. Líneas de investigación: Diversidad educativa y didáctica en educación infantil.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países de Latinoamérica se están instalando una serie de reformas en los diferentes niveles del sistema educativo tendientes a mejorar la calidad de la Educación. Particularmente en Chile, el marco curricular vigente para el nivel de Educación Preescolar se denomina Bases Curriculares de la Educación Parvularia (en adelante B CEP) y fue oficializado en el año 2001. Poner en práctica un currículo demanda una serie de condiciones muy complejas (recursos, disposición del profesorado, seguimiento de experiencias en centros pilotos, entre otras), sin embargo, consideramos que la más importante es la comprensión de este marco curricular en tanto cuerpo teórico que orienta la práctica educativa. Desde la teoría curricular podemos encontrar diferentes aportes respecto a la no neutralidad del currículo (Soto, 2002), la pertinencia cultural (Peralta, 1996) y sus diferentes formas de organización a partir de enfoques y concepciones curriculares (Ferrada, 2001). Precisamente interesa este último aspecto, por cuanto si se adopta como supuesto inicial que los significados y percepciones representados a nivel prescriptivo determinan la puesta en marcha de este currículo, es condición inicial en el proceso de implementación de reforma un conocimiento comprensivo de ellas en lo referido a su organización, fundamentos y ámbitos de proyección, de tal forma que el profesorado pueda posteriormente establecer coherencia entre la teoría y la práctica.

Los primeros trabajos de investigación (Bonometti y otros, 2004; Ministerio de Educación de Chile, 2006) se han centrado en evaluar las prácticas docentes a partir de cursos de perfeccionamiento realizados por los educadores de este nivel, obviando un estudio analítico de las B CEP. Por lo tanto, no existen datos que permitan conocer la coherencia interna de este marco curricular, las aproximaciones conceptuales (contenidos) y su relación con los contextos en los cuales posteriormente serán implementados, las formas de evaluación y las propuestas metodológicas sugeridas para el aula, así como los espacios de autonomía que pueden ser utilizados por el educador. A partir de lo anterior es que resulta relevante estudiar los enfoques y concepciones curriculares que configuran las B CEP aportando información que permita

tomar decisiones político-administrativas que favorezcan una instalación efectiva de la reforma educacional en los centros escolares de Chile.

## 2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

### 2.1. Bases Curriculares de la Educación Parvularia: Estado del arte

Durante el año 2001 se oficializa en Chile el nuevo currículo para el nivel de Educación Parvularia, siendo definido como un marco referencial amplio, flexible, que valora la diversidad y que posibilita el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas para niños y niñas. Asimismo, se establece como medida abordar simultáneamente la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad en la educación de niños y niñas menores de seis años (Ministerio de Educación de Chile, 2001). La implementación de la reforma se ha llevado a cabo a través de un proceso gradual de formación destinado a las maestras de educación infantil de centros escolares públicos y privados a través de tres modelos: a) el modelo del experto, a cargo de las universidades; b) el modelo de autoaprendizaje a través de Internet; c) modelo horizontal que contempla el trabajo entre maestras de educación infantil de una misma localidad.

Los mencionados perfeccionamientos docentes abordan contenidos como los fundamentos de las BCEP y sus orientaciones pedagógicas en los diferentes ámbitos de actuación. Trabajos preliminares referidos al proceso de implementación de la reforma (Bonometti y otros, 2004; Carrera y Sanhueza, 2005) ofrecen resultados alentadores ya que las maestras de educación infantil han incorporado progresivamente cambios en sus prácticas, principalmente en la planificación de actividades y procesos evaluativos, incorporando al niño como actor principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aún quedan tareas pendientes referidas principalmente a la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica docente y el desconocimiento de las intencionalidades declaradas e implícitas presentes en las BCEP. Es necesario hacer notar que estudios en el primer nivel de concreción curricular (Ander-Egg, 1996), vale decir en el ordenamiento político-educativo del país repre-

sentado en las reformas educativas, son escasos, prácticamente inexistentes (Carrera y Sanhueza, 2005), de allí la importancia del estudio.

## 2.2. *Enfoques y concepciones curriculares*

El curriculum abarca desde una visión restringida asociada a un programa estructurado de contenidos disciplinares, al conjunto de experiencias provistas principalmente por la escuela, hasta una visión más amplia que señala que el curriculum es construido por los sujetos en un contexto sociocultural determinado. Soto (2002) señala que el curriculum no es neutro y debe ser considerado a partir de la tríada *profesor, contenido cultural y alumno* conforme a los tipos de hombre y sociedad deseados por la sociedad organizada, y de los enfoques teóricos y las correspondientes prácticas concordantes con ellos que orientan esa interrelación. Grundy (1991) señala que el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural, por lo tanto explica la forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. En este sentido, el currículum no es algo *a priori*, sino que responde al contexto social.

En esta misma línea, Ferrada (2001) comprende el curriculum como una construcción social que surge de las múltiples y diversas interacciones de los sujetos que componen una comunidad educativa contextualizada histórica y socialmente, sujeta tanto a relaciones de imposición, como también de diálogo, y en que los procesos de selección, transmisión y evaluación del conocimiento educativo que lo conforman, pueden constituir una instancia significativa para producir las transformaciones necesarias que conduzcan hacia una sociedad construida con la participación igualitaria de todos los sujetos que la componen. Las teorías curriculares constituyen «clasificaciones que sistematizan las distintas orientaciones teóricas presentes en el campo curricular, convirtiéndose en marcos ordenados de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sean indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación» (Gimeno Sacristán, 1988, 44). El trabajo que presentamos se sustenta fundamentalmente en los planteamientos curriculares de Ferrada (2001) y las perspectivas y enfoques curriculares posteriormente pasan a constituirse en categorías teóricas bajo las cuales se reali-

zará el análisis de los datos. Para su mejor comprensión, y a modo de ilustrar estas categorías, expondremos una síntesis de los planteamientos de Ferrada (2001), según los cuales existen tres perspectivas curriculares: la técnica, la praxiológica y la crítica, y de cada una de ellas se desprenden diferentes enfoques curriculares.

La *perspectiva técnica* del curriculum enfatiza las actividades que se desarrollan para transmitir contenidos ya definidos y la forma en que serán evaluados. Así, la educación se comprende como la forma en que los estudiantes deben adquirir los conocimientos provenientes de la cultura elaborada. Bajo esta perspectiva encontramos los enfoques siguientes: a) el racionalista académico, b) el cognitivo y c) el tecnológico.

- a) *Enfoque racionalista académico*: Antúnez (1998) plantea que este enfoque sobrevalora el conocimiento en función del cual actúan profesores y alumnos, por lo tanto los contenidos llegan a ser lo básico y nuclear del currículum. Se enfatiza la transmisión de valores y tradiciones culturales con el propósito de lograr que los estudiantes dominen o entiendan las más grandes ideas y conceptos creados por el hombre.
- b) *Enfoque cognitivo*: Su máximo exponente es Piaget (1978) quien enfatiza las capacidades cognitivas desde una perspectiva genética. En el currículum, sólo destacan los contenidos en la medida que activan procesos mentales, por lo tanto se responde fundamentalmente a las preguntas de cómo y qué llega a conocer el sujeto.
- c) *Enfoque tecnológico*: se centra en cómo entregar la información optimizando el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la búsqueda y selección de medios tecnológicos eficaces para producir aprendizajes según los fines deseados. Taba (1974) propone un circuito que permite comprender la lógica de una construcción curricular bajo este enfoque: selección y ordenación del contenido, elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr las condiciones óptimas para lograr los objetivos.

Por su parte, la *perspectiva praxiológica* concibe la educación como un proceso holístico que permite la construcción de significados y su interpretación. Por consiguiente, la educación constituye la integración de todos los aspectos del desarrollo humano de tal manera de aproximar a los individuos a la comunidad, concentrando el proceso en las personas, en sus necesidades y en su contexto. Bajo esta perspectiva encontramos enfoques como a) el personalizado, b) el de reconstrucción social y c) el socio-cognitivo.

- a) *Enfoque personalizado*: el currículum enfatiza el proceso educativo de manera integrada, por lo tanto sus orientaciones están en función de las necesidades de desarrollo de las personas (Rogers, 2002) constituyendo éste la finalidad última de la situación educativa. El rol del profesor es orientar y guiar los procesos de crecimiento y aprendizaje de los alumnos en un marco de valores compartidos.
- b) *Enfoque de reconstrucción social*: expresa un fuerte énfasis del papel de la educación y del contenido curricular dentro de un contexto social más amplio, a tal punto de que privilegia las necesidades sociales por sobre las individuales. Canales (1985) señala que la escuela debe ser agente de cambio social y servir como nexo entre las intencionalidades reales e ideales.
- c) *Enfoque socio-cognitivo*: Román y Díez (1999) señalan que este enfoque prioriza el logro de objetivos planteados en función del desarrollo de capacidades, destrezas, valores y actitudes de los estudiantes. El profesor posee una doble función: como mediador del aprendizaje y como mediador entre la cultura social e institucional.

De otro lado, la *perspectiva crítica* del currículum comprende la educación como un acto de construir o reconstruir de manera reflexiva el mundo social, mediatizado por una significación permanente del mundo cultural que trasmite la escuela y que corresponde a una construcción humana. Aquí se encuentran los enfoques liberador, de códigos integrados y de praxis.

- a) *Enfoque liberador*: en tanto orientación crítica, implica el desarrollo de actitudes reflexivas por medio de las cuales el sujeto social se plan-

tea tanto su propio cambio, como el de la comunidad social de la que forma parte. Freire (1980) señala que la orientación liberadora de la opresión implica el desarrollo de actitudes reflexivas por medio de las cuales el sujeto social se plantea su propio cambio y el de la comunidad en que está inmerso.

- b) *Enfoque de códigos integrados*: está referido a la clasificación y el marco de conocimiento educativo (Bernstein, 1998) con que opera el currículo oficial. Se asume la existencia de dos formas de códigos educativos: de colección e integrado.
- c) *Enfoque de praxis*: Grundy (1991) plantea que el currículo lleva en forma permanente una crítica ideológica que constituye una forma de mediación entre teoría y práctica.

Como es posible evidenciar, existen diferentes formas de comprender el currículo. Sin embargo, la coherencia que debe existir en la dimensión prescriptiva de una reforma es de vital importancia para posteriormente comprender lo que está sucediendo en la práctica educativa (dimensión operativa). De los antecedentes expresados se desprenden los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Identificar los componentes que conforman la estructura curricular presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en relación con propuestas teóricas referidas a enfoques curriculares.
- 2) Develar la concepción curricular que subyace en el marco orientador de la Educación Parvularia a partir de los contextos para el aprendizaje.

### 3. MÉTODO

La investigación se adscribe a un paradigma cualitativo (Cardona, 2002) ya que a través de un análisis inductivo de las B CEP se identificarán patrones y posibles explicaciones acerca de su construcción. Adoptando los planteamientos de Stenhouse (1991) se opta por el método de estudio de caso, pu-



diendo ser este un programa de enseñanza, siendo la única exigencia que posea algún límite físico social que le confiera identidad. Por lo tanto, se puede sostener que a las B CEP subyacen una serie de fundamentos (psicológicos, pedagógicos, antropológicos) que les constituyen en un objeto de investigación válido. La unidad de estudio tiene un carácter intencionado y comprende el documento de las B CEP que fueron interpretadas a través de la técnica del análisis de contenidos, considerando que el análisis de contenido, cuando se aplica al examen de textos, puede concebirse como una corriente o tradición del análisis textual que haría especial hincapié en la exploración de las relaciones existentes entre la superficie textual y algunos de los aspectos que configuran el sentido del texto (Valles, 1999). El control de calidad se realizó principalmente a través de procesos de triangulación que consisten en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí (Bisquerra, 2004). Específicamente, el análisis de la información se desarrolló a partir de la contrastación de categorías teóricas provenientes de la literatura especializada referida a perspectivas y enfoques curriculares de Ferrada (2001) expuestas anteriormente y los postulados de las B CEP (ver Tabla N° 1)

TABLA N° 1  
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

| OBJETIVOS  | CATEGORÍAS TEÓRICAS  | SUBCATEGORÍAS  |
|--|--|--|
| Identificar los componentes que conforman la estructura curricular presentes en las B CEP en relación con propuestas teóricas referidas a enfoques curriculares. | <p><u>PERSPECTIVA TÉCNICA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque Racionalismo Académico</li> <li>• Enfoque Tecnológico</li> <li>• Enfoque Cognitivo</li> </ul> | <p>Objetivos</p> <p>Rol del Alumno</p> <p>Rol del Profesor</p> |

Continuación tabla N° 1

| OBJETIVOS   | CATEGORÍAS TEÓRICAS   | SUBCATEGORÍAS  |
|---|---|--|
|   | <p><u>PERSPECTIVA PRAXIOLÓGICA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque reconstruccionista social</li> <li>• Enfoque personalizado</li> <li>• Enfoque socio cognitivo</li> </ul>  | <p>Contenidos</p> <p>Metodología</p>   |
|   | <p><u>PERSPECTIVA CRÍTICA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque Liberador</li> <li>• Enfoque Integrado</li> <li>• Enfoque Praxis</li> </ul>  | <p>Evaluación</p> <p>Contexto social</p>   |
| <p>Develar la concepción curricular que subyace al marco orientador de la Educación Parvularia a partir de los contextos para el aprendizaje.</p> | <p><u>CONCEPCIÓN CURRICULAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcanzar resultados predefinidos</li> <li>• Organizador de materias escolares</li> <li>• Organizador de oportunidades de aprendizaje</li> <li>• Carácter dinámico y conflictivo</li> </ul> | <p>Planificación</p> <p>Organización del tiempo</p> <p>Conformación y funcionamiento de comunidades educativas</p> <p>Organización del espacio educativo</p> <p>Evaluación</p> |

#### 4. RESULTADOS

Para dar respuesta al primer objetivo, que pretendía identificar los componentes que conforman la estructura curricular presente en las BCEP, en relación con propuestas teóricas referidas a enfoques curriculares, se utilizaron como categorías de análisis las perspectivas curriculares técnica, praxiológica y crítica. En función de estas categorías, y con el propósito de presentar un

análisis centrado en la construcción desde el ámbito pedagógico, se estructuran las siguientes sub-categorías comprendidas como una unidad de análisis menor que concretan las macro-categorías enunciadas, a saber: *objetivos, rol del alumno, rol del profesor, contenido, metodología, evaluación y contexto social*. A continuación se presentarán los resultados por cada subcategoría:

### *Sub-categoría: Objetivos*

Los resultados a nivel de discurso prescriptivo evidencian la presencia de objetivos desde una dimensión conceptual (saber), como actitudinal (ser), específicamente, a través de la promoción de valores. Al respecto, las B CEP expresan como uno de sus *objetivos* «*desarrollar todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida*», lo que tiene coherencia con un enfoque socio-cognitivo en el cual los objetivos se «*plantean en función de alcanzar el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes*». Al mismo tiempo, se destaca el sentido que estos objetivos adquieren para los niños y niñas, vinculándolos con el contexto social y otorgándole funcionalidad para la vida futura, visión que coincide con un enfoque reconstruccionista social que declara la presencia de objetivos «*dirigidos a lograr que los estudiantes conozcan su propia realidad y adquieran aprendizajes con sustento*». Desde esta dimensión, la escolarización tiene como punto de partida el reconocimiento de la identidad cultural de cada niño y, en tal caso, el currículum sólo adquiere sentido cuando se asume el carácter formativo vinculado a la participación activa en la sociedad. Como se puede apreciar, los objetivos proporcionan información importante para saber cómo está siendo comprendido el currículum. En este sentido, las B CEP ofrecen dos aspectos innovadores: a) el cambio del concepto de «objetivo» por uno más amplio denominado como «aprendizajes esperados» y b) la constitución de los aprendizajes esperados a partir de una triple dimensión (saber, hacer, y ser), lo que resulta coherente con una visión integral del niño.

### *Sub-categoría: Rol del alumno*

Las B CEP declaran que «*el estudiante es el centro del proceso en el que asume un rol más protagónico en sus aprendizajes y en la contribución social de acuerdo*

*a su ser de párvulo*». Esta idea evidencia un avance hacia un enfoque curricular como praxis, ya que desde esta óptica el estudiante asume una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje que lo transforma en un constructor de sus propios conocimientos. También es posible encontrar coincidencia entre los planteamientos de las BCEP que declaran que *la niña y el niño son protagonistas de sus aprendizajes a través del proceso de apropiación, construcción y comunicación* y lo señalado como un enfoque curricular reconstructor social que postula que el estudiante, *debe participar en la selección de los objetivos, contenidos, experiencias y recursos*, es decir, debe ser protagonista activo del proceso de aprendizaje. Los fundamentos de las BCEP incorporan aportes de las neurociencias y las sugerencias de trabajo para el educador se sustentan en un aprendizaje constructivista en donde destaca el nuevo rol del niño como sujeto de derecho. Esto datos se ven respaldados con las aportaciones de Zabalza (1996) que definen a la infancia como una fase evolutiva con características propias y con un sentido propio, no dependiente de su relación con la etapa adulta.

### ***Sub-categoría: Rol del Profesor***

Existen evidentes similitudes entre los planteamientos presentes en las BCEP que declaran que la educadora *«debe servir de guía, facilitador y mediador del proceso enseñanza-aprendizaje»* y las ideas de un enfoque curricular personalizado. Estas similitudes se hacen mayores cuando se contrasta el rol del educador explicitado en las BCEP con los enfoques curriculares denominados «personalizado» y «socio-cognitivo» desde la perspectiva praxiológica, ya que ambos postulan que se debe considerar la *«diversidad de ritmos de aprendizaje, necesidades, intereses, y capacidades de los niños y niñas»* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***Sub-categoría: Contenidos***

Esta categoría presenta similitudes entre las BCEP y la perspectiva praxiológica en cuanto al aspecto valórico. Así, tenemos que el currículum personalizado *enfátiza aquellos conocimientos relacionados con los valores, las actitudes y*

las destrezas, en tanto que las BCEP incorporan temáticas y ejes de validez permanente y otros emergentes; en los primeros se encuentran los relacionados con la familia, formación valórica, importancia de la afectividad y comunicación, y en los segundos favorecen que los niños y niñas sean activos participantes en propuestas de temas a desarrollar de acuerdo al tiempo y espacio que les ha tocado vivir. Esta similitud también se encuentra presente al contrastar las BCEP con el currículum socio-cognitivo, el cual enfatiza la *secuenciación de los contenidos* y en su *secuenciación debe primar la globalización y la interdisciplinariedad*, buscando más la *interrelación de lo aprendido que los datos aislados* y, por su parte, las BCEP postulan que *las temáticas y los ejes curriculares se plantean abordándolos de una forma transversal e integrada*, además el niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Es posible afirmar la presencia del criterio de integración del conocimiento, particularmente en lo que se refiere a la promoción de experiencias de aprendizaje vinculadas a la cotidianidad.

### ***Sub-categoría: Metodología***

Al contrastar la conceptualización de la subcategoría «metodología» presente en las BCEP con las distintas perspectivas curriculares, se evidencia similitud con las tres perspectivas curriculares. Menor coincidencia se observa con la perspectiva técnica, ya que desde un currículum cognitivo sólo se enfatiza que las metodologías a trabajar con los educandos *deben ser activas, se trata de que el niño aprenda realizando las experiencias, además se incorporan las metodologías que se sustentan en el principio de aprender a aprender*. Por su parte, las BCEP coinciden en *que se deben proveer de experiencias educativas que le permitan a los niños y niñas adquirir sus propios aprendizajes*. También es posible observar una evidente proximidad con el currículum personalizado, reconstruccionista social y socio-cognitivo. A nivel del currículum personalizado, son coincidentes con las BCEP en que ambos centran el proceso considerando *el ritmo de aprendizaje, las características e intereses del estudiante*, además, en las BCEP se enfatiza *potenciar las fortalezas de los niños y niñas*. Como se puede evidenciar, los postulados son coincidentes con un enfoque

que promueve una metodología activa desde las distintas dimensiones que conforman a la persona, vale decir un niño activo intelectualmente, físicamente y emocionalmente. Esta metodología es de carácter relevante y significativo, activo y de calidad. Además se incluye el criterio de «pertinencia»<sup>5</sup> a las experiencias de aprendizaje diseñadas por el educador, lo que otorga una dimensión social al fenómeno educativo (Bonometti y otros, 2004).

### *Sub-categoría: Evaluación*

Existe coincidencia entre las B CEP y las ideas propuestas bajo una perspectiva praxiológica e incluso se observa similitud con cada uno de sus enfoques curriculares, vale decir, con los postulados del curriculum personalizado, reconstruccionista social y el sociocognitivo, puesto que coinciden en que *cada uno de ellos enfatiza en su proceso la incorporación de los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa* evidenciándose una gran preocupación por saber cómo aprende el alumno más que por saber los logros que alcanzó. Otra idea relevante son las proximidades conceptuales entre la perspectiva curricular praxiológica y las B CEP, por cuanto ambas enfatizan que la evaluación debe ser *centrada en la observación individualizada*. Además, es necesario señalar que se deben incorporar la *autoevaluación* y la *co-evaluación*, como parte del proceso evaluativo. Como se puede observar, la evaluación aparece como un medio para comprobar los resultados y su eficiencia. La responsabilidad de definir «lo esperado» recae en el profesor. Sin embargo, el resultado es responsabilidad del alumno. Estos argumentos llevan a conceptualizar el currículo como un medio para alcanzar resultados finales y el cual se expresa en una serie de objetivos del aprendizaje que se aspiran lograr. El curriculum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción. El currículo no se refiere a lo que el estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que él será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió (Ferrada, 2001).

---

<sup>5</sup> Un currículum es culturalmente pertinente cuando responde tanto en su diseño como en su desarrollo al contexto social en el cual se implementa. Esto quiere decir que todos sus elementos (objetivos, metodología, evaluación, entre otros) recogen los intereses, necesidades y expectativas de su comunidad.

### *Sub-categoría: Contexto social*

Se evidencian similitudes entre las BCEP y la perspectiva praxiológica, específicamente con el curriculum reconstruccionista social y sociocognitivo, ya que ambos consideran la escuela como factor esencial para el cambio social y como base para aprendizajes significativos y constructivos. Es decir, que tanto para la BCEP como para la perspectiva praxiológica, el contexto social «*es un elemento esencial en el currículum, al visualizar la escuela como un medio para promover el cambio social*» (Bolaños y Molina, 1990, 94). Los enfoques que se desprenden de la perspectiva crítica declaran la importancia de incorporar el contexto social en el proceso educativo con el propósito de desarrollar una conciencia crítica y reflexiva en el educando. Por su parte, las BCEP señalan la incorporación del contexto social en el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando sus valores e instituciones que la conforman, y además valoran «*el diálogo permanente entre el educando, educador y familia en el proceso educativo*». El carácter participativo con que fueron elaboradas las BCEP (educadores, padres, políticos, psicólogos, economistas) ha matizado los diferentes elementos que la componen. Como se ha visto, en los resultados se expone una idea de cultura centrada en la diversidad existente. Ello nos lleva a concluir que el marco curricular responde a un determinado contexto sociocultural y político, lo que valida su no neutralidad ideológica. Asimismo, la comunicación es un aspecto fundamental en la construcción de las BCEP, ya que no sólo contempla una organización curricular que comprende un ámbito de aprendizaje denominado «comunicación», sino también los resultados muestran que el lenguaje es la vía por la cual el niño se apropia de su entorno y va construyendo nuevos significados sociales.

Para dar respuesta al segundo objetivo de investigación, el cual pretendía develar la concepción curricular que subyace en el marco orientador de educación parvularia a partir de los contextos para el aprendizaje, se recogen los planteamientos de Ferrada (2001). En ellos la autora realiza una organización de las distintas definiciones encontradas en la literatura y sobre la base de las semejanzas que ellas presentan en cuanto a la función que diversos autores le atribuyen al curriculum, se presenta una clasificación de cuatro grandes gru-

pos, sin ser necesariamente excluyentes entre sí: a) las que otorgan al curriculum la función de organizador de oportunidades de aprendizaje. b) las que otorgan al curriculum la función de alcanzar resultados predefinidos. c) las que otorgan al curriculum la función de organizador de las materias. d) las que otorgan al curriculum carácter dinámico y conflictivo.

Para una mejor comprensión de los resultados exponemos las ideas centrales de estas concepciones curriculares. El curriculum como *organizador de oportunidades de aprendizaje* se concibe como planificador, organizador, y condicionador de todas las oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece a todos sus estudiantes. Por lo tanto, el curriculum se diseña como un plan operacional compuesto por actividades a desarrollar por el profesor. El curriculum para *alcanzar resultados predefinidos*, más que perseguir resultados que respondan a un ideal de educación, propone que la función del curriculum es responder a objetivos concretos definidos con anterioridad por las instituciones educativas. El curriculum como *organizador de materias* escolares debe ser un documento escrito (plan predeterminado) que contenga un esquema de las materias que deben ser enseñadas. Por lo tanto, desde esta concepción curricular, las materias son el núcleo sustantivo del currículo.

Al curriculum con carácter dinámico y conflictivo se le quita el carácter ideológicamente neutral y se aborda principalmente desde dos aspectos: el primero, que consiste en evidenciar las contradicciones entre lo que se propone como intención y lo que cuenta como realidad al momento de operacionalizar el currículo. El segundo aspecto tiene que ver con la función de seleccionador de la cultura escolar, la cual emerge como un rol altamente significativo, puesto que con ello se legitiman tipos culturales determinados a la vez que se omiten otros.

El texto de las B CEP se organiza en una dimensión práctica denominada *contextos para el aprendizaje*. En este apartado se exponen las sugerencias de trabajo para las maestras de educación infantil, de manera de facilitar su implementación a través de cinco componentes básicos del desarrollo curricular: a) planificación b) conformación y funcionamiento de comunidades educativas c) organización del tiempo d) organización del espacio educa-



tivo y e) evaluación. Estos componentes han sido operacionalizados, pasando a constituirse en subcategorías de análisis para delimitar a través de ellas la concepción curricular que predomina en las BCEP. A continuación se exponen los resultados a partir de estas subcategorías.

### *Sub-categoría: Planificación*

Los elementos de la planificación permiten evidenciar que ella «*constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo*». En tal caso se expresa su vinculación con el proceso de organización de las oportunidades de aprendizaje que el educador decide que son las apropiadas para el grupo de niños. Asimismo, la planificación tiene como intención orientar el trabajo educativo con ciertos grados de flexibilidad. Sin embargo, se presentan objetivos (aprendizajes esperados) apriorísticos, lo que hace necesario el desarrollo de competencias profesionales por parte de la maestra de infantil que le permitan realizar la selección de los aprendizajes esperados más adecuados y su vinculación con la realidad específica donde se encuentran los niños. Las BCEP expresan que «*La planificación del trabajo con los niños implica la selección, la jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio, tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán*». Esta situación resulta coherente con la comprensión de un currículo como organizador de oportunidades de aprendizaje, que es definido como un plan operacional de las actividades que debe desarrollar el profesor.

Otro aspecto que resulta particularmente interesante es la valoración de los diferentes agentes educativos que intervienen en el proceso de aprendizaje. De esta manera, la planificación es enriquecida con los aportes que entrega la familia, los niños y los diferentes miembros que conforman la comunidad educativa. La comunidad se presenta como fuente para el desarrollo del currículo. Al respecto, se expresa que «*es fundamental que las planificaciones, junto*

*con responder a un proceso técnico que lidera el educador, convoquen, recojan y reflejen las aspiraciones y aportes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, en especial de las familias, respecto a los niños. Las planificaciones junto con definir las principales intenciones en términos de aprendizaje para los niños deben tener un sentido cultural que haya sido dialogado y enriquecido con los aportes de la familia, del equipo de trabajo y otros miembros de la comunidad educativa». Dentro de los contenidos presentes en la planificación, éstos son presentados desde una visión integral del aprendizaje, observándose un equilibrio entre las diferentes áreas del saber. En ellos subyacen los criterios de «secuenciación» e «integralidad» que favorecen la interrelación entre las experiencias de aprendizaje de acuerdo a los propios esquemas cognitivos y experiencias previas de los niños. La integración favorece una visión global, contraria al aislamiento del conocimiento.*

### ***Sub-categoría: Organización del tiempo***

A partir de los elementos de la subcategoría del tiempo es posible señalar que este factor se encuentra determinado por la planificación que el educador realiza y, en este sentido, el trabajo pedagógico está definido por períodos de tiempo fijos y variables que llevan a la constitución de hábitos rutinarios. En este sentido, se señala que *«la organización del tiempo está determinada por los diferentes periodos de trabajo, sus características y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos de la planificación del currículo»*. Asimismo, es importante señalar que los períodos responden a las necesidades básicas del cuidado de los niños, señalando que *«en relación a los períodos regulares o constantes como son los de higiene, los de acogida, encuentro y despedida, comentario de noticias, alimentación, cuidado y adecuación de su ambiente, etc., deben responder a una planificación, y por tanto, es necesario velar que en ellos se trabajen aprendizajes esperados de los diferentes núcleos y ámbitos de experiencias»*. Las experiencias vinculadas al cuidado del menor se encuentran especificadas en el ámbito de formación personal y social, cuya implicación reside en que el educador considera los aprendizajes esperados para su grupo de niños, los intereses, necesidades y etapas de desarrollo. Des-

de esta perspectiva, la comprensión del curriculum se sitúa en una concepción de organizador de oportunidades de aprendizaje. En síntesis, la organización del tiempo está determinada por la planificación, que lleva a establecer hábitos rutinarios.

### *Sub-categoría: Conformación y funcionamiento de comunidades educativas*

Los resultados de esta subcategoría expresan que existe una importante valoración por los diferentes agentes de la comunidad que intervienen en el currículo, destacándose dos características: a) la participación de la comunidad inmediata que rescata la identidad y sentido de pertenencia del niño y b) la dialogicidad como elemento fundamental a través del cual son consensuados los procesos formativos. Se declara *«contar con una comunidad educativa abierta al diálogo, a aprender de otros, que promueve los cambios necesarios, que busca nuevas oportunidades para los niños y niñas, que involucra a otras instituciones para una mejor calidad de vida»*. Otro aspecto presente en la subcategoría de comunidad educativa es el componente valórico y cultural que se le atribuye al currículo, señalando que *«una comunidad activa y comprometida con el aprendizaje de los niños contribuye a dar soporte valórico y cultural a las experiencias educativas, en el contexto de sus características, creencias, saberes y tradiciones»*. De esta forma, es posible establecer una coherencia con una concepción de currículo relacionada con la función de seleccionador de la cultura escolar, la cual emerge como un rol altamente significativo, puesto que con ello se legitiman tipos culturales emergentes en la sociedad. Si bien Da Costa (2006) no se pronuncia respecto de una evaluación explícita al currículo de la educación parvularia (BCEP), expone las principales ideas que integran el funcionamiento de las comunidades educativas. Para ella, el currículo debe *«crear espacios para la infancia donde niños, niñas y adultos encuentren infinitas posibilidades, predeterminadas y flexibles, donde a través del uso de formas de foro público, se pueda crear una práctica educativa basada en la ética y en una política de valoración y participación de la infancia en la sociedad»* (Da Costa, 2006, 32). Este planteamiento es coherente con

una visión del curriculum con carácter dinámico y conflictivo ya que muestra el reconocimiento y legitimación de los contextos socioculturales diversos desde donde provienen los niños. El concepto de comunidad educativa implica una visión integral de la labor educativa, como proceso en que participan una variedad de actores sociales, en un trabajo coordinado, colaborativo y participativo.

### *Sub-categoría: Organización del espacio educativo*

En esta subcategoría es posible establecer que el espacio educativo se define como un aspecto primordial que favorece las oportunidades de aprendizaje. Al respecto, se señala que *«el espacio educativo se constituye en un eje dinamizador de múltiples posibilidades y se transforma y adapta a los principios pedagógicos y a los aprendizajes esperados explicitados en estas Bases Curriculares»*. Un hallazgo significativo tiene que ver con la respuesta pedagógica que la escuela entrega frente a la diversidad de estudiantes que forman parte de la comunidad, y como el educador llega a organizar de manera flexible los diferentes espacios, de tal forma que faciliten el aprendizaje de todos. Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia señalan que es necesario *«considerar las adaptaciones necesarias para favorecer la incorporación de niños y niñas con necesidades educativas especiales»*. Los espacios educativos permiten seleccionar elementos del medio natural y sociocultural. Junto con otorgar una diversidad de experiencias de aprendizaje, favorecen vínculos de identidad con el ambiente más cercano y el interés por explorar y experimentar con elementos que están a su alcance. Esta premisa es coherente con una concepción de currículo que adopta criterios de dinamismo y conflictividad, entendiendo ésta como la problematización de la realidad.

### *Sub-categoría: Evaluación*

La subcategoría evaluación expresa que el proceso debe estar determinado por el logro de objetivos inicialmente propuestos, evidenciando una visión técnica del currículo que señala como necesario *«seleccionar y ordenar en secuencia los aprendizajes esperados que correspondería tentativamente favorecer en el plazo que se ha estipulado, asegurándose de que estén presentes los ámbitos de*

*experiencias y núcleos de aprendizaje que proporcionan estas bases*». Como es posible evidenciar, «lo esperable», se desprende de un equilibrio entre los diferentes ámbitos de aprendizaje. La evaluación es comprendida bajo el criterio de eficacia que se expresa en que *«todo desarrollo curricular se lleva a cabo a través de los procesos de planificación, implementación y evaluación. Esto implica que debe haber una estrecha interrelación y coherencia entre estos procesos para una consecución más pertinente y eficiente de los aprendizajes a favorecer, criterio fundamental de estas Bases Curriculares*». De esta forma, el proceso pedagógico es más eficiente en cuanto se acerque más a los objetivos preestablecidos originados de los aprendizajes esperados. Se presentan una diversidad de instrumentos, entre ellos destacan los registros de observación, que deben estar contruidos de manera que *«el indicador sea observable, preciso y directo en su especificación, siendo necesario detectar evidencias sutiles, que indican efectivamente que la niña o el niño ha avanzado en ese aprendizaje*». También son validados instrumentos de carácter cuantitativo, como las pruebas estandarizadas centradas en el desarrollo psicológico del niño. Este enfoque se traduce habitualmente en la expresión de lo que es esperable para su etapa y es útil en la comparación de una norma entre grupos distintos. Como se puede observar, las formas de evaluación expuestas en las BCEP responden fundamentalmente a procesos cualitativos, adquiriendo importancia la participación de diferentes agentes en el proceso evaluativo, lo que incluye por ejemplo a las familias, y la diversificación de instrumentos y momentos evaluativos que se manifiestan en registros, portafolios, mosaicos, entre otros. Si bien se encuentran presentes la evaluación diagnóstica y la sumativa, mayor importancia se le asigna a la evaluación formativa o de proceso.

## 5. CONCLUSIONES

Como se ha expuesto, el análisis de las BCEP se ha realizado desde dos dimensiones, una correspondiente a los fundamentos y organización (dimensión teórica) y otra correspondiente a los contextos para el aprendizaje (dimensión práctica). Los resultados nos permiten concluir que en la primera dimensión predomina una perspectiva praxiológica del curriculum en ele-

mentos fundamentales como la visión acerca del niño, de su familia y de su comunidad como actores fundamentales del proceso educativo; la valoración de la dimensión afectiva a través de los contenidos y objetivos, así como la incorporación de los diferentes contextos socioculturales. Específicamente, prevalece un enfoque sociocognitivo que se manifiesta tanto a nivel de estructura curricular como de aprendizajes esperados (en su materialización) y sus respectivas orientaciones pedagógicas. El predominio de un enfoque sociocognitivo nos parece altamente positivo por cuanto ofrece a los niños la posibilidad de construir sus propios aprendizajes reconociendo su cultura y motivando diversas formas de pensar, crear, manipular e inventar el mundo. Esto les otorga un rol protagónico. Así como creemos que este enfoque ofrece importantes oportunidades de aprendizaje para los niños, también plantea grandes desafíos para el educador, por cuanto requiere de competencias en el diseño y evaluación del currículum y un perfil que le posibilite reflexionar críticamente sobre su papel en el proceso educativo.

En la segunda dimensión (contextos para el aprendizaje) que supone las orientaciones para que los profesores operacionalicen el marco curricular, se presentan dos concepciones curriculares a) la comprensión de un currículo como organizador de oportunidades de aprendizaje, principalmente a través del diseño curricular materializado en la planificación; y b) la concepción del currículum con un carácter dinámico y conflictivo caracterizado por el significado que adquiere la cultura escolar a través de comunidades de aprendizaje que legitiman la diversidad cultural. Desde nuestra perspectiva, pensamos que las B CEP ofrecen importantes espacios de autonomía para el educador, los cuales deben ser aprovechados en beneficio del desarrollo de niños y niñas. A modo de proyecciones del estudio, resulta necesario investigar de qué manera se expresa en las prácticas educativas de las Educadoras de Párvulos el rol de diseñadora del currículum con énfasis en la planificación, como lo muestran estos resultados, así como también evaluar desde la perspectiva de los niños, niñas y sus familias en qué medida estas innovaciones que se han realizado al currículum impactan en su vida cotidiana.

**REFERENCIAS**

- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación Educativa*. Río de la Plata. Argentina: Magisterio.
- Antúnez, S. (1998). *El proyecto educativo de Centro*. Barcelona: Graó.
- Bernstein, B. (1998). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (1990). *Introducción al Currículum*. Costa Rica: UNED.
- Bonometti, M., Carrera, C., Flores, C., Muñoz, M., Sanhueza, S. y Troncoso, P. (2004). Implementación de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia: La Educadora de Párvulos como agente de innovación educativa en Centros de Referencia Curricular. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*. 3, 5, 119-136.
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación*. Madrid: EOS.
- Canales, M. (1985). *Caracterización general de cinco concepciones curriculares: postulación de una alternativa integradora*. Santiago: Instituto de Servicio Educacional.
- Carrera, C. y Sanhueza, S. (2005). Concepción de Aprendizaje que subyace a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*. 4, 8, 39-50.
- Da Costa, M. (2006). Post estructuralismo, globalización y sus implicaciones para la educación de la primera infancia. En: Los desafíos de la formación docente para una educación Infantil del Siglo XXI (27-39) Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ferrada, D. (2001). *Currículo Crítico Comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Salesianos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2006). *Construcción de Saberes Pedagógicos desde la Implementación de la Reforma de Educación Parvularia*. Santiago: Unidad de Educación Parvularia.
- Peralta, V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural: Una aproximación desde la educación infantil y superior*. Santiago: Andrés Bello.

- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. México: Editorial Paidós.
- Román, M. y Diez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum: Una didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Soto, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 1, 1, 57- 74.
- Stenhouse. L. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Nancea.