A close-up photograph of a child's feet and hands drawing on asphalt with chalk. The child's feet are in the foreground, with yellow chalk dust on the soles. The hands are also visible, holding a piece of green chalk. The background is blurred, showing the child's legs and a white shirt. The text is overlaid on a semi-transparent green rectangle.

Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos

Mónica Manhey Moreno

Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos

Mónica Manhey

2021

Publicado por Ariadna Ediciones, Santiago de Chile

Disponible en <https://ariadnaediciones.cl>

Este libro se publica bajo una licencia Creative Commons CC-BY

ISBN 978-956-6095-24-8

DOI <https://doi.org/10.26448/ae9789566095248.6>

Todas las fotografías en el libro poseen consentimiento informado.

INDICE

Presentación	9
Prólogo. Un triángulo mágico	13
Agradecimientos	17
Introducción	19
Capítulo I. Educación inicial. Su relevancia y coherencia con el enfoque de derechos	21
1.1 Relevancia de la educación en los primeros años de vida	25
1.2 El enfoque de derechos en la educación inicial	32
1.3 Relación juego y aprendizaje: contribuciones desde las ciencias del desarrollo a una perspectiva de derechos	38
1.4 Algunos principios pedagógicos y su concreción curricular	45
Capítulo II. La planificación al servicio de los aprendizajes y bienestar de niños y niñas	53
2.1 La planificación conlleva una concepción de persona	53
2.2 Algunas conceptualizaciones referidas a la planificación educativa	63
2.3 Importancia de la planificación	66
2.4 Los objetivos de aprendizaje	71
2.5 Recursos para el aprendizaje y materiales didácticos	82
2.6 Experiencias de aprendizaje planificadas	88
2.7 Etapas o momentos en la planificación	93
2.8 Algunas características relevantes de las experiencias de aprendizaje	100
2.8.1 Experiencias que favorezcan el rol protagónico en los niños y niñas	100
2.8.2 Experiencias que favorezcan la singularidad de los niños y niñas	103
2.8.3 Experiencias que favorezcan el apego	105
2.8.4 Experiencias cargadas de afecto	108
2.8.5 Experiencias con interacciones positivas	111

2.8.6	Experiencias que favorezcan las emociones	115
2.8.7	Experiencias globalizadas	117
2.8.8	Experiencias que favorezcan la educación sustentable (o sostenible)	120
2.8.9	Experiencias que favorezcan los lenguajes de los niños y niñas	123
2.8.10	Experiencias basadas en el juego	135
2.8.11	Experiencias que favorezcan la pertinencia sociocultural	142
2.8.12	Experiencias que favorezcan el buen humor	145
2.8.13	Experiencias que respeten y favorezcan la identidad de género	148
2.8.14	Experiencias que usen las tecnologías de la información	151
2.8.15	Experiencias de aprendizaje que favorezcan la diversidad	155
2.9	Algunas estrategias didácticas centradas en los niños y niñas	158
2.10	Algunos alcances con respecto a los niños y niñas menores de tres años	158
2.11	Niños y niñas mayores de tres años, otras experiencias	160
2.11.1	Los temas	161
2.11.2	Método de proyectos	170
2.11.3	Centros de interés	174
2.11.4	Estrategias didácticas para activar el pensamiento	175
2.12	Planificación e innovación	180
	Capítulo III. Evaluación para los aprendizajes	183
3.1	Algunas conceptualizaciones referidas a evaluación	183
3.2	Algunas funciones de la evaluación	188
3.3	La evaluación en educación infantil	190
3.4	Observar y escuchar a los niños y niñas nos permite aprender de ellos y ellas	190
3.5	Recogiendo información	197
3.5.1	Instrumentos estructurados	197
3.5.2	Instrumentos no estructurados o abiertos	207
3.6	El análisis y la interpretación	226

3.7	La toma de decisiones	228
3.8	Algunos instrumentos que favorecen la reflexión de las prácticas pedagógicas	230
3.9	Evaluación del currículo	232
3.10	Participación de los niños y niñas en la evaluación	241
3.11	Participación de las familias en la planificación y evaluación para el aprendizaje	242
3.12	Participación de la comunidad educativa en la planificación y evaluación para el aprendizaje	247

Capítulo IV. Compartiendo experiencias aportadoras de planificación y evaluación 251

	Pintando con transparencia	251
	Experimentando con harina	252
	Taller de cocina	253
	Evaluando a través de narrativa pedagógica	256
	Conociendo el país de la familia del amigo	258
	Planificando y evaluando un método de proyecto de ciencias naturales	261
	El jardín de los sentidos	264
	Jugando con globos	266
	Jugando con grandes implementos	268
	Fiesta de la vendimia	270
	Pintando con helados	272
	Sorpresa en la sala	274
	Jugando en casa con cajas	276
	Planificando y documentando un momento de la siesta	279
	Un formato diferente de planificación	281
	Planificación adaptada del jardín al hogar	284
	Planificación derechos humanos	286

	Conclusión	291
	Bibliografía	293

Dedicatoria

A los niños y niñas que merecen ser escuchados y respetados como sujetos de derechos.

A todas las educadoras que trabajan con pasión y creen en los niños y niñas como grandes personas.

A las estudiantes de educación parvularia/ inicial que tienen la convicción de seguir transformando las realidades a veces tensas y contradictorias.

A mis maestras que me enseñaron y me dieron el empuje para ser educadora de párvulos, con una mirada crítica, reflexiva e innovadora, especialmente a Victoria y Ester.

A mi hijo Emilio y mi hija Valentina que fueron criados respetando sus derechos desde sus primeros días de vida y ahora son agentes de cambio. A mi mamá, Gloria Moreno, a Rolando y Jorge que entendieron mis tiempos y dedicación necesaria para gestar este libro. A mi padre que como escritor se apasiona al escribir y tal vez algo heredé de ello.

Presentación

Tengo el agrado de presentar esta obra que aborda centralmente las temáticas de la planificación y evaluación en educación inicial de la querida colega Mónica Manhey Moreno, a quien conozco desde sus tiempos de estudiante de educación parvularia y a lo largo de su destacada vida profesional. Si bien es cierto que hay lógicas diferencias entre estas etapas de su trayectoria profesional, el afán de estudio, búsqueda, investigación y creación han sido un continuum en su quehacer, y es lo que posibilita entre otros, que hoy nos esté entregando este libro tan importante y aportador para las necesidades y desafíos que nos demanda la educación de la primera infancia de estos tiempos.

El tema de la planificación en este nivel educativo ha pasado cíclicamente a partir de sus inicios desde una casi ausencia, a una estructuración de ella tan detallada y rígida, que la ha llevado a caer a veces en un determinismo. Tendencia que se observa peligrosamente en muchas de las propuestas -incluso oficiales- de diversos países e instituciones. Hay un peligroso afán por “controlar” todo lo que van a hacer los niños para lograr supuestos aprendizajes “exitosos”, desvirtuando así lo fundamental de los principios que nos legaron los grandes pedagogos modernos que fundaron este nivel: Comenio, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, entre otros. En efecto, la singularidad, libertad, autonomía de los párvulos, junto con el reconocimiento a sus diversidades y creatividad, desaparecen bajo enormes planillas de objetivos y actividades que ilusoriamente los “enseñantes” estructuran para definir en forma lineal y homogénea ciertos aprendizajes que la mayoría de las veces son poco relevantes y muy parcializados.

A su vez, el otro proceso concadenado, la evaluación, evidencia similares o peores problemas en la actualidad, porque se desconoce gran parte de lo que en realidad implica, como igualmente sus muchas alternativas de proceder en educación inicial y se confunde con solo registrar o aplicar instrumentos o técnicas generalmente muy limitantes. De esta manera, escasamente se da cuenta de los importantes procesos de aprendizaje que están desarrollando los niños y niñas como seres curiosos, imaginativos y protagonistas que son, por lo que la mayoría de las veces van más allá de las

restricciones que les ponemos, porque tenemos un concepto disminuido de ellos y de sus posibilidades.

Por lo expresado, tenemos que reconocer que lamentablemente la educación inicial está pasando por momentos críticos en Latinoamérica, como también en países de otros continentes que han caído en subsumirse a los modelos educativos competitivos, homogeneizantes, que parcializan al niño o niña, sus intereses y capacidades. A la par, también hay otras experiencias de una pedagogía realmente humanizante construida en paradigmas posmodernos y, por tanto, complejos, que, a partir de un profundo respeto a la primera infancia, generan una educación significativa centrada en valores y en potenciar las grandes capacidades que tienen los niños y las niñas en esta etapa desde que nacen.

Por estas razones es que este libro de la Dra. Manhey viene a ser un particular aporte a la bibliografía en estas áreas del quehacer docente del sector, ya que muestra que, a partir de esta mirada potente y respetuosa de los niños y niñas centrada en sus derechos, se puede planificar definiendo ciertas intenciones valiosas, sin forzar sus aprendizajes a una visión restringida de ellos y exclusivamente adultocéntrica como ha sido lo habitual. Lo mismo sucede con la evaluación, la cual, si se la comprende a cabalidad en cuanto a sus propósitos y características esenciales y se implementa con un enfoque adecuado, puede entregar valiosa información sobre los aprendizajes que se van generando, que es lo que se ofrece en las páginas de este interesante libro.

La organización de esta obra está realizada en torno a cuatro capítulos. El primero establece el enfoque que se asume para analizar la educación inicial y proponer los criterios y sugerencias que se ofrecen para la planificación y evaluación en este nivel. El segundo aborda la planificación de los aprendizajes en un marco de bienestar pleno para los niños y niñas, lo que quiere decir en todas las dimensiones que comprende respeto a su rol protagónico, a sus intereses y sentidos. Como complemento de ello, se ofrece un conjunto de sugerencias de experiencias que relevan criterios y contenidos importantes a considerar al planificar, pero que no determinan las actividades de los niños y niñas: inducen, si bien, ofrecen alternativas, dan lugar a sus propuestas y permiten avanzar a otros aprendizajes.

El tercer capítulo es sin duda donde la especialización de la Profesora Manhey permite hacer uno de los mayores aportes y, además, por ser una temática donde es escasa la bibliografía existente orientada a este nivel con el enfoque que ella asume. Aborda primeramente lo conceptual: evaluación para la mejora, siempre orientada a las características propias del nivel de educación inicial; luego presenta con ejemplos la diversidad de instrumentos existentes, desarrollando en particular aquellos más abiertos y que responden mejor a la pedagogía más avanzada de la primera infancia. Continúa con el proceso de la evaluación propiamente tal, a partir del análisis e interpretación de la información recogida y avanza a la toma de decisiones referida a los aprendizajes y a los demás elementos del currículo que participan en estas instancias. Cierra este capítulo con temas habitualmente poco tratados, como es la participación de los propios niños y niñas en la evaluación, como igualmente de las familias.

El cuarto capítulo aporta con algunas experiencias reales que diversas comunidades educativas han realizado en diferentes contextos, aplicando los diversos criterios planteados en esta obra, lo que demuestra su aplicabilidad.

Por todo lo expuesto celebramos esta obra de la Dra. Manhey, la que sin dudas enriquecerá el desarrollo curricular en este nivel, ya que aporta un enfoque teórico-práctico desde una perspectiva de una educación inicial respetuosa y confiada de las grandes posibilidades de los niños y niñas en la actualidad, en un mundo que les ofrece más y mejores oportunidades.

Dra. María Victoria Peralta Espinosa
Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2019 (Chile)

Prólogo

Un Triángulo Mágico

La etapa de Educación Inicial es la más poderosa de todo el Sistema educativo. Por varios motivos. En primer lugar, porque la plasticidad del momento evolutivo es extraordinaria. Los niños y las niñas se muestran extraordinariamente receptivos a las influencias de la actividad educativa. En segundo lugar, porque la autoridad del docente en esa etapa es mayor que la de la divinidad, el papado o las familias.

- Esto lo ha dicho la seño.

No hay mayor autoridad. Habló la seño. Palabra de Dios. Te alabamos, Señor. Recuerdo haber discutido con mi hija Carla (a quien estoy escribiendo un Diario desde el día de su nacimiento), cuando estaba en la etapa inicial sobre alguna cuestión matemática. No había evidencias que valieran. No había demostración del catedrático de Universidad que yo era. No había autoridad paterna que valiera. Lo había dicho la seño. En tercer lugar, porque no hay etapa en la que la colegialidad, el compromiso, el entusiasmo, la innovación y el deseo de hacerlo cada vez mejor estén más presentes que en ésta.

El libro de Mónica Manhey Moreno viene a echar una mano a los profesionales y a las profesionales (todavía más numerosas éstas) de la etapa. Un libro bien fundamentado, bien estructurado y escrito.

Consta de cuatro amplios capítulos, bien concatenados: la educación, la planificación y la evaluación son los tres pilares del edificio que ha construido la profesora Manhey. Y un cuarto con el que coloca el tejado del edificio en el que comparte experiencias de planificación y evaluación. Si alguien lo ha hecho, está claro que se puede hacer. Cientos de páginas al servicio de la comprensión y de la mejora. Teóricas y prácticas.

Dice la autora en sus Palabras Finales que al haber elegido dos elementos fundamentales del curriculum no “se ha querido fragmentar o dicotomizar estos dos elementos, sino que fue una forma de darles profundidad”. Así es.

Se trata de una obra que nace de la reflexión sobre la práctica y que trata de volver a la práctica para iluminarla y guiarla sabiamente. La amplia bibliografía y las citas con las que, de forma persistente, subraya su hilo discursivo, dan al texto una riqueza indiscutible.

El libro pretende explicar que hay que enseñar desde la mente del que aprende. Hay que comprender quiénes son los aprendices. Para enseñar matemáticas a Juan, más importante que conocer matemáticas es conocer a Juan. La forma de pensar y de razonar de los niños y de las niñas es muy peculiar.

Una maestra de Inicial le pregunta a un niño de cuatro años si sabe leer. El niño, un tanto apesadumbrado, contesta:

- No sabo.

La maestra le pregunta a continuación si sabe escribir. Y el niño dice con aplomo que sí. Entonces ella le entrega un folio en blanco y le pide que escriba algo. Él hace unos garabatos hasta completar la página en blanco. Se lo entrega a la maestra. Ella contempla la hoja intrigada y le pregunta:

- ¿Qué dice ahí?

El niño, de forma rápida y contundente, responde:

- Ya le he dicho que leer no sabo.

Para que se produzcan aprendizajes significativos y relevantes en la Educación Inicial, hace falta que los docentes cierren este triángulo mágico¹. Sin un vértice, no hay triángulo. Sin triángulo, no hay aprendizaje.

QUERER

Hablo de querer en lo que se refiere a la voluntad y de querer en lo relativo al corazón y a los afectos. Decía Gabriela Mistral: si no eres capaz de amar, no puedes dedicarte a la enseñanza. Esta profesión gana autoridad por el amor a lo que se enseña y el amor a lo que se enseña. Suelo decir que los niños y las niñas aprenden de aquellos docentes a los que aman.

Si no queremos hacerlo bien, si no nos esforzamos, si no tenemos la voluntad de hacerlo bien, todo está perdido. Si no queremos, sucederá lo que dicen que pasaba en aquel pueblo en el que no se tocaban las campanas de la iglesia por ocho motivos.

1. Santos Guerra, M.A. (2016) La casa de los mil espejos y otros relatos para la educación inicial. Ed. Homo Sapiens.

Primer motivo: no había campanas. No necesitamos que nadie nos explique las otras siete.

SABER

No basta querer. Hay que saber. Y Mónica Manhey nos ofrece información rica y variada para poder orientar la acción desde el conocimiento y no solo desde la intuición o desde la buena voluntad.

Si yo tuviera que operar a mi hija de una dolencia grave preguntaría en el Hospital:

- ¿Quién la va a operar?

Supongamos que me dicen:

- Este señor la va a operar. Está deseando comenzar. Ya está preparado. Tiene la bata puesta, la mascarilla colocada y el bisturí dispuesto.

Yo preguntaría:

- ¿Sabe?

Si me dijeren que no sabe, pero que le encanta operar porque piensa que nació para cirujano, yo no dejaría que tocara a mi hija.

Hay que saber. Hay que tener competencia.

PODER

El tercer vértice del triángulo es el poder hacerlo. Es decir, que tiene que haber condiciones para que la teoría pueda llevarse a la práctica. Formación adecuada, equipo cohesionado, número de alumnos y alumnas razonable para que se produzca un aprendizaje personalizado, tiempos suficientes, medios adecuados, condiciones salariales justas, dirección escolar competente...

Hagamos las combinaciones posibles que producen la imposibilidad de la buena práctica:

Quiere y puede, pero no sabe.

Sabe y quiere, pero no puede.

Puede y sabe, pero no quiere.

Me ha parecido extraordinariamente importante la aclaración que la autora hace en el subtítulo del libro: Desde un Enfoque de Derechos.

Le oí decir en cierta ocasión a mi querido y admirado amigo Francesco Tonucci, autor al que Mónica hace referencia varias veces en su texto, que las escuelas eran ilegales. Y lo justificaba así. Hay

una ley que dice que los niños y las niñas tienen derecho a participar en todos aquellos asuntos que les conciernen. ¿Les concierne la escuela? Claro que sí. ¿Participan en la escuela? Solamente como destinatarios de la acción de los docentes. Si no participan se está incumpliendo la ley. Por consiguiente, las escuelas son ilegales. Una cuestión que nos tiene que hacer pensar.

Una de las trampas que tiene la participación de los alumnos es la participación regalada, es decir, considerar que la participación es un regalo que les hacen los docentes a los alumnos y a las alumnas. No es así. Porque la participación es un derecho y un deber. No un regalo del poder o de los dioses. Otra trampa es la participación aplazada, que consiste en pensar que todavía no están preparados para participar. Una tercera es la participación recortada, que consiste en que solo puedan participar en cuestiones marginales y sin importancia. La cuarta trampa es la participación condicionada, es decir, aquella que se concede, pero con algunas condiciones que, de no cumplirse, harán que se retire la participación. La quinta es la participación trucada. Me refiero a aquella participación que contiene un engaño. Por ejemplo, aquella que exige que los alumnos y alumnas acaben decidiendo y haciendo siempre aquello que desea el docente.

Por otra parte, toda la educación ha de encaminarse a garantizar el ejercicio de los derechos de la infancia. Pero, no lo olvidemos, también debemos trabajar en el progresivo desarrollo de la responsabilidad. Tenemos derechos, pero no hemos de olvidar que también tenemos deberes con nosotros mismos, con los demás y con la sociedad en la que vivimos.

Me gusta compartir con mis alumnos y alumnas un lema que siempre me ha acompañado: Que mi escuela sea mejor porque yo estoy en ella.

Bienvenido sea este libro de la autora de las tres emes: Mónica Manhey Moreno. Estoy seguro de que será de gran ayuda a quien tenga la suerte de leerlo. Gracias, Mónica, por el esfuerzo, la ilusión y la pasión que has puesto en hacernos este regalo.

Miguel Ángel Santos Guerra
Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga
Al lado del mar Mediterráneo. Enero del 2020

Agradecimientos

En primer lugar, a la Universidad de Chile, donde a través del Fondo de Apoyo a Publicaciones en Educación Profesor Eugenio González del Programa Transversal en Educación, ofrece fondos para el desarrollo académico y en este caso haberme adjudicado la edición de este libro.

A Mauricio López, psicólogo del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, siempre dispuesto a trabajar en conjunto, haciendo la sinergia necesaria entre estos dos campos profesionales: la psicología y la educación infantil.

A Educadoras de Párvulos que he conocido y que en el transcurso de este desafío se animaron a compartir sus experiencias. En especial a la Directora Regional Alejandra Navarrete y equipo supervisor, educadoras de párvulos y sus comunidades educativas de la Región del Bío-Bío de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, así también a la Directora Regional (S) Marisol Villegas y equipo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Región de Magallanes). Especialmente al equipo del Jardín Infantil Colores de Viento de la ciudad Punta de Arenas.

A mis colegas y amigas de Latinoamérica especialmente a Patricia Misiego, Nilda Riquelme, Julia Gamarra, Patricia Pedrozo (Paraguay), Rosmary Mayorga (Nicaragua), Oscar Boude Figueredo (Universidad de La Sabana, Colombia) y Amy Victor Ferreras (República Dominicana).

Estudiantes en práctica profesional de la Carrera Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile y hoy ya educadoras de párvulos: Javiera Serrano, Fernanda Ramírez, Paloma Ferrada y Catalina Quezada y Educadoras de Párvulos y Escolares Iniciales tituladas de la Universidad de Chile: Ana Montecinos, Moira Amaro, Nayira Belmar, Camila Pizarro, Stefany Vásquez y Macarena Santander, quienes aportaron con sus experiencias, necesidades en torno a estos temas y me demostraron que se pueden concretar muchos sueños.

Se agradece a quienes otorgaron registros fotográficos, especialmente a las educadoras mencionadas anteriormente y las familias Vera Guzmán, Aguilera Amaro y Pinto Morales.



Introducción

La importancia de los primeros años de vida y la educación infantil es indiscutible, especialmente durante los últimos treinta años ha habido una revolución importante en nuestra comprensión de los bebés y niños pequeños (Gopnik 2016). Sin embargo, aún en las prácticas pedagógicas no siempre se evidencia a los niños y niñas como co-constructores de conocimiento, identidad y cultura, como personas ricas en potencialidades, fuerza y poder y, sobre todo, como sujetos de derechos, capaces de participar, ser autónomos, disfrutar con el juego, la expresión y otras características que deben ser reflejadas en una buena educación. Ello posiblemente apoyado por la convención de los derechos de los niños, sin embargo, “es un hecho innegable que este ideal no se ha llegado a concretar en la realidad en lo que respecta a la infancia y a su derecho a la educación” (Ancheta 2008: 1). La consideración tradicional de la Educación Parvularia está paulatinamente cambiando; algunos de los currículos nacionales que actualmente se han estado elaborando en la región Latinoamericana (Chile, Brasil, Ecuador, Perú, Nicaragua) se han planteado explícitamente un concepto más potente de los niños y niñas que reafirma su carácter de persona activa, con derechos, pensamientos, necesidades y también con fortalezas. Pero esta educación integral de calidad se hace posible, en el caso de la educación infantil y de quienes asisten a centros educativos, solo si hay educadores comprometidos y que han interiorizado el concepto de niño y niña como protagonistas y sus derechos. El gran pedagogo brasileño señalaba “no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es la concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: ¿qué pienso de mí mismo y de los otros?” (Freire 2004: 19). Si bien hemos avanzado, aún se les ve a los niños y niñas desde una mirada adulto-céntrica: “simplista, parcializada (biológica, psicológica, etc.) de seres dependientes en todos los planos, con intereses limitados y descontextualizada” (Peralta 2017: 44), como si fueran objetos y no sujeto.

Existen a nivel internacional diversas modalidades curriculares o métodos que han surgido a lo largo del tiempo, tales como la pedagogía Waldorf propuesta por Rudolf Steiner en 1919 en Alemania, el método Montessori, ideado en Italia alrededor del

año 1930 por la doctora María Montessori, el currículo High Scope, originado en Estados Unidos por David Weikard en la década de los 60, o el Personalizado, gestado en Francia por el jesuita Pierre Fauré a mitad de la década de los 40, así también el Currículo Integral creado por educadoras chilenas en los años 70 y otras propuestas más que han emergido, y dentro de ellas las denominadas de autodeterminación, aquellas que son propuestas por las comunidades educativas (Peralta 1996). Todas ellas presentan fundamentos y propuestas en relación a estrategias didácticas, planificación y orientaciones referidas a la evaluación, sin embargo, muchos diseños curriculares a pesar de las diversas declaraciones a nivel internacional en favor de los niños y niñas y las diferentes ciencias y disciplinas como la filosofía, las neurociencias, la psicología constructivista, etc. que avalan la importancia de los primeros años de vida, reflejan en diversos casos una visión de bebés, niños y niñas, pasivos, reactivos y alejados de sus contextos y realidades (Peralta en Pitluk 2018), lo que evidentemente se aleja de un enfoque centrado en sus derechos. Por tanto, se hace necesario revisar las prácticas pedagógicas, y en este caso hemos considerado relevante analizar algunos elementos técnicos como la planificación y evaluación, que tienen un impacto directo en los niños y niñas.

En una primera parte de este escrito se expondrán conceptualizaciones para poder pasar a ejemplos de planificaciones y de formas de registrar y analizar lo recogido en la evaluación. En tal sentido, el capítulo I abordará la importancia de la educación parvularia y su coherencia con el enfoque de derechos. En el capítulo II se plantearán conceptualizaciones referidas a planificación, así como algunas en que se destaca el rol protagónico de los niños y niñas, pasando al capítulo III, el que trata el tema de evaluación y conceptualizaciones con un breve recorrido en el tiempo, para pasar a mostrar algunas formas de recolectar información y un énfasis importante en la documentación pedagógica. En el capítulo IV se muestran algunas experiencias de planificación y evaluación bajo este enfoque de derechos que deseamos se imponga, destacando que han sido producto de egresadas de Educación Parvularia y Básica Inicial o estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile, ofreciendo un aporte y sobre todo un aliento a innovar en estos dos elementos técnicos.

Capítulo I

Educación Inicial¹. Su relevancia y coherencia con el enfoque de derechos

Tanto si las clases se imparten en escuelas, en tiendas de campaña o bajo un árbol, todas las niñas y niños deben tener la oportunidad de aprender y desarrollar su potencial. La educación es un derecho, no debería ser solo un sueño (UNICEF 2019)

Hablar de práctica pedagógica, de planificación y evaluación específicamente, está completamente relacionado con el enfoque de derechos hacia los niños y niñas, debido a que en estas acciones pedagógicas hay una relación y un concepto de niño y niña implícito. Ellos son, por una parte, actores (o agentes) sociales donde reproducen las relaciones sociales dominantes y, por otra parte, nos demandan a modificar las concepciones y tareas referidas a la infancia, entendiendo infancia como:

“un concepto que se inscribe en trabajos de diverso tipo, que oscilan entre la omisión del relato de las transformaciones que le afectan, desde perspectivas sustancialistas, y la prescripción absoluta del estatuto de la infancia a partir de intervenciones profesionales y disciplinarias” (Carli 2002: 13).

Hace ya más de dos décadas en diversos países se han impulsado tratados internacionales y cambios en las políticas públicas para la infancia favoreciendo a ellos como sujetos de derechos, así como por la asignación de los recursos públicos para concretarlas en programas que contribuyan al ejercicio pleno de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ejemplo de ello Chile en 1998 firma la Ley de Filiación que terminaría con las diferencias entre hijos nacidos dentro o fuera del matrimonio. Todos estos cambios fueron impulsados a través de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989, lo que tuvo su origen en el Primer Congreso Internacional de Protección a la Infancia, celebrado en París en el año 1883 y posteriormente por la Declaración de Ginebra en 1924, documento que pasó a ser

1. Nos referiremos a Educación Inicial por ser un término más comunicable a nivel internacional referido a la educación para niños y niñas desde el nacimiento a los seis años de vida, tanto en espacios formales como no formales o alternativos.

histórico, ya que por primera vez reconocía y afirmaba la existencia de derechos específicos de los niños, así como la responsabilidad de los adultos hacia ellos (UNICEF 2006). Años más tarde, en 1959, se firma la Declaración de los Derechos del Niño de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU. Sin embargo, “la CDN sigue estando en el debate a nivel mundial, a través de un proceso continuo de construcción de las agendas públicas” Picornell-Lucas (2019).

La Convención de los Derechos de los Niños se estructura en tres principios básicos:

1. Son universales, por lo que deben ser garantizados y protegidos para todos los niños y niñas en igualdad;
2. Son indivisibles, en tanto no existen jerarquías entre ellos, y;
3. Son interdependientes, es decir, que para garantizar el cumplimiento de uno es necesario garantizar el cumplimiento efectivo de los demás.

Por otra parte, la Declaración de los Derechos del Niño establece diez principios fundamentales:

1. El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. El derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuados.
5. El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.
8. El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
9. El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
10. El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

El gran hito en materia de enfoque de derechos en la niñez y adolescencia es la Convención de los Derechos del Niño. Esta Convención, señala en su artículo 2º que:

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

Agregando en su párrafo segundo:

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

La Convención exige que los niños sean respetados como personas por derecho propio, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vistas. Para el cumplimiento de este fin, es necesario establecer un marco de leyes, políticas y programas dirigidos especialmente a la primera infancia, (entendida desde el nacimiento hasta los ocho años por esta Convención) con el diseño de un plan de aplicación y supervisión independiente (Superintendencia de Educación 2018).

Desde la Conferencia Mundial de Educación en Jomtiem (Tailandia) en el año 1990, se afirmó que: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (Haggis y Sheila 1992).

Así también, en el artículo referido a la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se señala que cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, las que incluyen conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes. De esta manera se puede apreciar la relevancia de ofrecer oportunidades de aprendizaje variadas, pertinentes e integrales.

Diez años después de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Santo Domingo (febrero del año 2000), los países de Latinoamérica, el Caribe y América del Norte evaluaron los avances, renovando dicho compromiso de Educación Para Todos para los próximos quince años, ello en el Marco de Acción Regional. En lo que respecta a la educación en general y que apuntan a los niños y niñas menores de seis años, señala:

“Aumento importante en el cuidado de la primera infancia y su educación, en particular en el período de 4 a 6 años.

Priorización de la calidad como objetivo de las políticas educativas.

Creciente preocupación del tema de la equidad y de la atención a la diversidad en las políticas educativas.

Inclusión progresiva de temas de educación para la vida en las modalidades formal y no formal.

Apertura a la participación de actores múltiples: organismos no gubernamentales, padres y madres, y sociedad civil.

Consensos sobre la educación como prioridad nacional y regional” (UNESCO 2000: 36).

Como se puede apreciar, hay acuerdos internacionales respecto al cuidado y educación de los niños y niñas desde los primeros años, y esta educación debe ser de calidad. Así también la importancia de la equidad, de manera que estas oportunidades lleguen a todos los niños y niñas sin discriminación. Es relevante también hacer notar que ello no es solo tema de la educación tradicional, sino también se abre a las otras alternativas de educación llamada comúnmente no formal. Estos derechos tienen especificidades como se señala a continuación:

“Una de las especificidades propias de los derechos de los niños, a diferencia de los derechos fundamentales o humanos de otros titulares, es que tales derechos son obligatorios y no incluyen la facultad de renunciar a su ejercicio, como ocurre también en términos generales con el derecho a la educación como derecho humano que tiene igualmente carácter obligatorio, no pudiendo optarse por su no ejercicio” (Nogueira 2017: 416).

Siendo la educación infantil un derecho social para todos los niños y niñas, es necesario reconocerlos desde el nacimiento como sujetos de acción y no solamente de reacción: “ello implica

ayudar a crecer a ese niño de manera abierta al mundo, sensible, lleno de iniciativas, porque las iniciativas son inherentes al proceso de construcción de lo humano” (Chokler 2009: 305). A partir de este instrumento, se reconoce a niños y niñas como “sujetos” de derecho y no como meros “objetos” de protección, incapaces de tener injerencia en el mundo. Esto se traduce en que a los niños y niñas se les escuche, se les respete, se les de libertad de escoger, de jugar y sobre todo se les ame.

A continuación, desarrollaremos la relevancia de los primeros años y posteriormente algunos antecedentes referidos al enfoque de derechos.

1.1. Relevancia de la educación en los primeros años de vida

Extraño resultaría en estos tiempos que alguien dudara aún de la importancia de los primeros años de vida. Así, desde 1970, a nivel internacional diferentes países se han preocupado de ofrecer educación inicial ampliando la cobertura: “logrando expandirse a un 80 o 90% de los niños y niñas de 4 a 5 años y a un 20 o 30% para los de hasta 3 años, ello en países en los que la Educación Infantil es obligatoria a partir de los 5 años como son Argentina, Colombia, Paraguay y República Dominicana o desde los 4 años como es el caso de El Salvador, Brasil, Bolivia, Panamá, Uruguay o desde los 3 años como es Ecuador, México, Perú” (Didonet en Pitluk 2018: 17).

Desde el punto de vista económico, James Heckman (galardonado con el Premio Nobel de Economía en el año 2000) ha señalado que la inversión en educación inicial es la base para el futuro, por lo que “al invertir en los primeros años podremos reducir la pobreza y logramos promover la productividad” (Heckman 2013: 109), logrando retornos mucho más altos que otras inversiones. De igual manera, Robert Fogel, también Premio Nobel de Economía en 1993, señala que: “La calidad del desarrollo de la primera infancia tiene un efecto significativo en la calidad de la población y su éxito en la vida en gran parte se debe a los cuidados otorgados por las madres durante la gestación y del desarrollo fisiológico como espiritual, de los niños y niñas en su primera infancia” (Fogel en Llivina 2012). Ello evidencia la relevancia que se le otorga a la primera infancia, acentuando positivamente el impacto futuro de los niños y niñas que se enfrentan en las edades más tempranas a experiencias pedagógicas que sean lúdicas e integrales y que, al

mismo tiempo, animen a la construcción de aprendizaje, utilizando como recurso el juego.

A nivel mundial se presentan algunos estudios que avalan el impacto de una educación de calidad en la primera infancia. Las investigaciones revelan la relación directa que existe entre niños y niñas que se enfrentan a experiencias pedagógicas durante los primeros años de su vida y el resultado favorable que acaece en su posterior desarrollo y/o rendimiento académico. Un estudio realizado en Francia por UNICEF (2008) en torno a las ventajas futuras de los niños y niñas que asisten a Educación Parvularia desde la más temprana edad, manifiesta que mientras más tiempo un niño o niña asiste a un centro de Educación Parvularia, obtendrá mejoras en cursos posteriores en primaria o educación básica. De igual modo, Blanco propone cuatro argumentos que sustentan la importancia de una educación en los primeros años de vida: “La importancia para el desarrollo humano y de las sociedades; su positivo impacto en los resultados de aprendizaje y en estudios posteriores; su alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades; y su alto retorno educativo” (Blanco 2005: 20).

Otras investigaciones en materia de educación en primera infancia expresan que el impacto de participar en programas de atención temprana no solo se remite a la obtención de logros académicos futuros, sino también puede resultar un predictor de las habilidades sociales y/o blandas de un niño o niña. Bengt-Erik Andersson realizó un estudio a largo plazo en Suecia, comparando niños y niñas que habían asistido a centros educativos con quienes no habían participado de algún programa. Los resultados de este estudio señalan, primeramente, que los mejores logros académicos en niños y niñas de hasta trece años estaban asociados a la participación de estos en la educación y los cuidados que habían recibido durante la primera infancia, por tanto, es altamente recomendable la entrada en un servicio de cuidado infantil desde una etapa temprana, lo que dará como efecto un adolescente creativo, sociable, independiente, así como otras características favorables (UNICEF 2008).

Sin embargo, el impacto no será efectivo si las experiencias no son de calidad, como lo expresa Dahlberg, quien señala que la calidad “es un concepto construido, de naturaleza subjetiva y basado en valores, creencias e intereses, más que una realidad

objetiva y universal” (Dahlberg 2005: 17). De esta manera, los beneficios que logran los niños y niñas al acceder a programas de educación en la primera infancia resultan tener proyecciones ventajosas en el tiempo, en términos académicos, de interacción con pares y adultos, en habilidades cognitivas y sociales, además de un notable desarrollo emocional y lingüístico (UNICEF 2008). Por otra parte, estudios han demostrado la importancia de la educación en primera infancia relacionándola con la reducción de la pobreza, la desigualdad y las desventajas, manifestándose como una oportunidad para los niños y niñas que provienen de sectores socioculturalmente desfavorecidos. Así lo expresan los investigadores canadienses Cleveland y Krashinsk, quienes, habiendo analizado los datos encontrados en esta materia, llegaron a la siguiente conclusión: “Esencialmente, estos estudios han determinado que los buenos cuidados infantiles pueden tener efectos muy positivos en estos niños y que las ventajas pueden ser duraderas. En particular, los buenos cuidados infantiles pueden compensar, al menos parcialmente, la vida familiar en un hogar desfavorecido” (UNICEF 2008: 10).

Numerosos estudios en los distintos distritos de Estados Unidos dan cuenta de los beneficios que surgen a partir de la participación de los niños y niñas en programas de educación durante la primera infancia, tales como Abecedarian Project en Carolina del Norte. Asimismo, el estudio de Schweinhart en 2004 (citado en López 2006) sobre el Proyecto Preescolar de High/Scope Perry en Ypsilanti (Michigan), muestra los efectos de una educación de la primera infancia de calidad, donde se les realizó un seguimiento a niños y niñas desde su ingreso al centro infantil (aproximadamente desde los 3 o 4 años) hasta los 40 años. Una de las conclusiones es que la participación de los niños y niñas en un programa de educación inicial de alta calidad, con aprendizajes activos a los tres y cuatro años, establece las bases para lograr ser una persona exitosa, pese a los efectos negativos de una infancia precaria. Es así como se puede decir que el participar de experiencias de aprendizaje de calidad consigue aportar al desarrollo y aprendizaje posterior de las personas.

Otro factor importante es la relevancia desde el punto de vista del desarrollo cerebral en los tres primeros años de vida. Estudios relacionados con las neurociencias han demostrado que “los últimos

tres meses de la gestación humana, así como los primeros meses de nuestra vida extrauterina, implican una alta demanda adaptativa y de selección de las neuronas y de sus relaciones comunicativas” (Zuluaga 2009: 114) que durante el primer año de vida. El cerebro triplica su peso como demostración de normalidad en los procesos cruciales para todo ser humano: crecimiento (aumento de la masa celular) y desarrollo (especialización celular). En el segundo año, adquiere tres cuartos de su peso total y al tercer año de vida presenta una actividad nerviosa dos veces más significativa que la de un adulto. Las investigaciones realizadas por diferentes neurocientíficos demostraron que el cerebro realiza 1,8 millones de nuevas sinapsis por segundo entre los dos meses de gestación y los dos años, y que el 83% del crecimiento dendrítico ocurre después del nacimiento (Campos 2010). Estos datos referidos al desarrollo del cerebro en la infancia asombran, y en especial entre los 0 y 3 años: “etapa de mayor plasticidad cerebral en la que se conforma y selecciona el proceso de sinapsis o conexiones entre las células nerviosas, formando una compleja red de enlaces de circuitos eléctricos; esta construcción neurológica posibilita el aprendizaje” (Flores 2013), duplicando la actividad que se tiene de adulto. Según indican las investigaciones recientes, podrían haber alrededor de 1 millón de conexiones por segundo en los recién nacidos. Pero, “a medida que se desarrolla el cerebro, las conexiones neuronales se van formando y modificando como respuesta a las experiencias positivas y negativas” (Shonkoff et al. 2012: 232).

F. Mustard y A. Kotliarenco entregaron valiosa información sobre cómo aprende el(la) niño(a) y la importancia de las experiencias sensoriales durante la primera infancia. Antecedentes relativos al desarrollo cerebral señalan que este no solo depende de la carga genética que trae el(la) niño(a), sino también de las experiencias de la vida cotidiana, por lo que la interacción entre ambas permitiría un saludable desarrollo del cerebro; de este modo: “la experiencia adquirida a través de los canales sensoriales en los primeros años de vida establece la manera en que las diferentes partes del cerebro y las vías biológicas se desarrollan y funcionan, lo que influye sobre la inteligencia, el alfabetismo, el comportamiento y la salud física y mental” (Mustard 2006: 19).

Los primeros años de vida son el ciclo de mayor plasticidad cerebral, donde las experiencias tempranas influyen sobre el

desarrollo del cerebro, la salud, el comportamiento y el alfabetismo, por lo cual podemos afirmar que la educación inicial temprana redimensiona el desarrollo infantil (Mustard 2006). Por lo anterior, queda clara la importancia del desarrollo infantil y las experiencias de aprendizajes en los primeros años y las consecuencias futuras positivas o negativas según el acceso a esas oportunidades. La conexión establecida entre neuronas es trascendente para el desarrollo cerebral, porque esas vías neuronales formadas durante los primeros años de vida determinan, en gran medida, la forma en que aprendemos, pensamos y actuamos en la vida adulta (Kotliarenco 2002).

Expuesto lo precedente, son de relevancia las oportunidades de aprendizaje que tengan los niños y niñas en los primeros años de vida, incrementando así la sinapsis entre neuronas. De esta manera, los “primeros pasos, las primeras palabras y frases, las travesuras, la exploración, el descubrimiento, las habilidades físicas, sociales y emocionales que cada día son más significativas, son la confirmación visible de un cerebro en constante desarrollo, determinando el desarrollo cerebral [...] formando funciones cerebrales fundamentales” (Campos 2010: 50).

Dada la relevancia de esta etapa de vida, se ha afirmado que durante el desarrollo del bebé existen “períodos sensibles” o “ventanas de oportunidades” para ciertos aprendizajes, debido a que el cerebro estaría más activo que en cualquier otro momento de la vida, es por ello por lo que este período es denominado “crítico”. Antes de los tres años, el cerebro presenta una plasticidad neuronal en ciertas áreas, “a través de las cuales se adquieren con mayor facilidad los distintos tipos de conocimientos y habilidades” (Kotliarenco 2002) con los que se finaliza el proceso iniciado en la etapa prenatal.

Estas ventanas de oportunidades se manifiestan en algunos sistemas sensoriales, como la visión, la audición y probablemente el tacto y, para algunos estudiosos, ello debe potenciarse desde antes del nacimiento (Tomatis en Ibarra 2011), ya que se sabe que en el feto lo primero que se desarrolla es el oído y a las 12 semanas los nervios; pulmones y diafragma empiezan a sincronizarse con los primeros patrones de sonidos absorbidos por el sistema nervioso: corazón de la madre, ruidos de su digestión, de su respiración, de la voz por medio de las vibraciones que se transmiten a través del

líquido amniótico, captándose incluso ruidos del exterior. Ello lleva a que aprenda los sonidos de su idioma materno desde el vientre.

Como se ha afirmado, durante la primera infancia los circuitos de la corteza cerebral poseen un estado de alta plasticidad (adaptaciones de los circuitos neuronales frente al aprendizaje o frente a las contingencias) que facilita su modificación. En esta etapa del desarrollo, la ausencia de experiencias sensoriales, principalmente las relacionadas con la visión y la audición, puede tener serias consecuencias funcionales (Campos 2010). Por consiguiente, la didáctica debiera basarse en los aportes de las neurociencias, lo que se ha denominado neurodidáctica.

Por lo expresado anteriormente, es de relevancia que al diseñar, desarrollar y evaluar programas se consideren las condiciones ambientales y los contextos en que se desarrollan los niños y niñas, ya que literalmente “esculpen” el cerebro. Como señalan investigaciones (Gerhardt en Angulo y Stella 2013), el área prefrontal del cerebro es considerada como el cerebro social y no se desarrolla automáticamente, ello es resultado de las respuestas frente a la interacción que el bebé experimenta, pero estas deben ser atractivas, relevantes, no limitadas a palabras o instrucciones. En tal sentido, el educador debe proveer de importantes y desafiantes experiencias de aprendizaje, impulsando a reflexionar tanto a educadores(as) como a adultos familiares, frente a lo que es bueno para los niños y niñas, sin situaciones artificiales o poco naturales y que sean especialmente gratas y desafiantes para ellos. Como expresan Friedrich y Preiss, el principio fundamental de la neurodidáctica es “hacer que los infantes aprendan en consonancia con sus dotes y talentos [...] solo los pedagogos que conocen las capacidades de sus alumnos, pueden alimentar el cerebro que aprende con lo que anhela” (Friedrich y Preiss 2003: 45). Así se debe resguardar que la base de toda acción educativa en esta etapa de vida conserve los paradigmas y principios vigentes y propios de una pedagogía de la primera infancia, a lo cual se pueden agregar aportes específicos de acuerdo con sustentos teóricos aportados por las neurociencias, constituyendo la neurodidáctica. Haciendo una relación con lo que plantea Zabalza, estas experiencias deben tener algunas características y una de ellas es el respeto a la singularidad de ellos(as) y de su contexto familiar y cultural: “A la escuela de la infancia acceden niños-ambiente, niños de carne y hueso, por

tanto, diversos y no idénticos. Las experiencias-actividades deben partir de las necesidades de los niños y niñas, prestando especial atención a aquellas motivaciones infantiles hoy más depauperadas y marginadas en la familia y en el contexto social, la comunicación, la socialización, el movimiento, la exploración, la autonomía, la fantasía, la aventura, la construcción” (Zabalza 2008: 76).

En los últimos años, UNICEF (2017) continúa haciendo llamados a la protección de la infancia donde, si bien desde el nacimiento a los 3 años el cerebro evoluciona rápidamente, y son de relevancia la nutrición, la protección y la estimulación positiva que recibe por medio del juego, la lectura, el canto y las interacciones con adultos cariñosos. Posteriormente, y hasta su ingreso a la escuela (a los seis años), la atención de la salud, la nutrición y la protección siguen siendo importantes en esta fase, pero las oportunidades de aprendizaje temprano en el hogar y en los centros educativos de calidad son también fundamentales.

Además de la importancia a nivel de la estructura cerebral, los primeros años son claves en el desarrollo de la personalidad, entendiendo esta como un constructo sumamente complejo, sin embargo, se puede decir que es el sistema abierto de rasgos suficientemente estables lo que caracterizan el perfil operativo de cada persona; es decir, el conjunto de cualidades de su dinámica cognitiva y tendencial, así como los estados emocionales. Para Larsen y Buss (2005): “la personalidad es el conjunto de rasgos psicológicos y mecanismos dentro del individuo que son organizados y relativamente estables, y que influyen en sus interacciones y adaptaciones al ambiente intrapsíquico, físico y social”.

Durante los primeros años de vida se desarrollan los primeros vínculos, también llamado vínculo primario, lo cual es clave en la conformación de la personalidad y marca en gran medida el estilo de convivencia de la persona con sus semejantes (Martínez-Priego, Anaya y Salgado 2014). John Bowlby propuso la Teoría del Apego (1969), en la que describe la importancia de las experiencias enriquecedoras entre los niños, niñas y los adultos que los acompañan desde los primeros días de vida, las que influirán durante toda la vida de la persona. Así, por ejemplo, en el primer año de vida donde el bebé es totalmente dependiente, el desarrollo de la confianza se basa en la seguridad que le brindan los adultos cercanos, y especialmente aquella persona significativa,

normalmente la que está más tiempo con él o ella, y la interacción que tenga. De esta manera si un niño o niña desarrolla con éxito la relación, recibiendo seguridad y confianza, se sentirá protegido en el mundo que les rodea y, por el contrario, si falta la confianza tendrá inseguridad y la creencia de que el mundo es inconsistente e impredecible (Larsen y Buss 2005). Por tal fundamento, se afirma que los niños y niñas necesitan de la seguridad afectiva para crecer, aprender y desarrollarse plenamente, la cual es brindada por el vínculo de apego que se construye a partir de la calidad de las interacciones cotidianas que tiene con el adulto (Chokler 2009), familiares, educadores o cuidadores.

En síntesis, dada la importancia de los primeros años de vida, es una gran responsabilidad para el(la) educador(a) planificar experiencias que sean desafiantes, lúdicas, con una importante carga afectiva para los niños y niñas para, posteriormente, evaluar dichas prácticas pedagógicas de manera de continuar por el camino adecuado.

1.2. El enfoque de derechos en la educación inicial

¿Por qué relacionar el enfoque de derechos y la educación infantil? Para comenzar, mencionaremos antecedentes internacionales y legales.

El enfoque de derechos se entiende como el paradigma que permite comprender de forma holística a la infancia, fundamenta el desarrollo del potencial de las personas, pero además busca el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos y deja atrás las prácticas centradas con la identificación y satisfacción de necesidades básicas de la población (Herczog 2012). En otras palabras, se pasa de ser adultos que proveen servicios a quienes ofrecen oportunidades para su desarrollo pleno. Es importante señalar que el concepto “enfoque de derechos” se empieza a utilizar a fines de los años noventa, dando cuenta del grado de involucramiento que tenían las políticas públicas dirigidas a la infancia, niñez y adolescencia, con los principios planteados por la Convención sobre los Derechos del Niño (Valverde 2008). De esta manera el foco, cuando se habla o trabaja con infancia, ya no es desde las necesidades, carencias o limitaciones, sino de sus derechos y en respuesta a ello el Estado Garante de los mismos.

Teniendo como referencia que el enfoque de derechos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano basado

en las normas internacionales y orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos, en el caso de la infancia, el diseño, implementación y ejecución de las políticas, planes y programas relacionados se orientan hacia una perspectiva de “enfoque de derechos”, en contraposición al “enfoque de necesidad” que primaba con anterioridad a los acuerdos internacionales respecto a ello. Coherente con aquello el “interés superior” hace un llamado a que ante un conflicto prevalecerán los derechos de ellos. Este debería de actuar como principio en las agendas públicas de los diferentes países y hacerlo visible y que toda la sociedad se comprometa, teniéndolo presente y hacerlo un hecho en las comunidades educativas y evidentemente en las familias, siendo cada uno de los adultos e instituciones garantes de ello.

El enfoque basado en las necesidades concibe a las personas como objeto (material e inanimado) antes que como sujeto con experiencia, que mantiene relación con otros y es capaz de transformar su realidad. En cambio, la aplicación de un enfoque de derechos sí obliga a los Estados a hacerse responsable del cumplimiento de esos derechos. De todas maneras, en muchas ocasiones son enfoques que tienden o podrían complementarse, porque ambos tienen como fundamento el deseo de colaborar con la supervivencia de las personas (Superintendencia de Educación 2018).

En el caso de los educadores y comunidades educativas, éstos debieran ser garantes de los derechos de los niños y niñas, convirtiéndose en co-responsables (Valverde 2008), por tanto, es necesario que se realicen instancias de reflexión ante cada uno de ellos y su concreción. En tal sentido, debe plasmarse en los proyectos educativos desde las diferentes líneas de acción: familia, personal educativo y comunidad, y en cada una de las experiencias pedagógicas, incluidas la planificación y evaluación.

Existen diversas experiencias internacionales que han probado los beneficios de la incorporación de los derechos de la infancia y la ciudadanía global en los centros educativos, como Canadá con el programa Rights, Respect and Responsibility (2011) o en el Reino Unido el programa Rights Respecting Schools Award (2008), ambos de UNICEF, que proveen de un marco de actuación a los centros educativos para incorporar la Convención de los Derechos de los Niños. Se ha demostrado a través de evaluaciones

beneficios para toda la comunidad educativa (Covell en Urrea et al. 2018). Estos son: (1) mejora de la autoestima del alumnado, (2) reducción de los prejuicios, (3) mejora de las conductas y las relaciones entre los miembros del centro, (4) satisfacción entre el profesorado, (5) mejora de los resultados académicos y (6) reconocimiento de todos los miembros de la comunidad (Sebba y Robinson en Urrea et al. 2018).

Desde la educación infantil nos encontramos, en el caso de Chile, con políticas públicas alusivas al derecho de acceso a la educación infantil, como es el caso de la política de calidad educativa de Fundación Integra, desarrollada en conjunto con diferentes agentes y miembros de las comunidades educativas, incluido los niños y niñas. Dicho documento señala la relevancia de “garantizar el derecho a una educación parvularia de calidad a los niños y niñas, a través de salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales para que puedan desarrollarse plenamente” (Fundación Integra 2017: 18). De esta manera, deja de manifiesto la incorporación de la calidad educativa como uno de los ejes de la política pública, la cual visualiza y contempla al niño como sujeto de derecho y destaca su capacidad de transformación social, sosteniendo y comprometiéndose con el derecho a la educación, el cual se debe promover para todos los niños y niñas de forma transversal, considerando la protección y formación integral de la primera infancia (Navarro en Rivera et al. 2019).

Como se puede ver, si bien el Estado debe ser garante de los derechos de los niños y niñas, la sociedad en general debe serlo. Sin embargo, para muchas personas esto se invisibiliza o le restan importancia ya que, como se sabe, la configuración de las infancias se remite esencialmente por las concepciones presentes en cada sociedad en particular y en esto la escuela o los educadores juegan un rol preponderante. De esta manera los centros educativos aparecen como claves en lo que refiere a la definición de concepciones de infancia, reconociéndose como las instituciones que promueven y construyen un discurso específico acerca de la niñez, proponiendo y diseñando prácticas pedagógicas específicas según la edad, grado y características de cada grupo de niñas y niños (Cisternas y Zepeda 2011). De esta manera y muy particularmente los y las educadoras y técnicos (u otros agentes educativos que están en los centros educativos u otro tipo de programas) son quienes favorecerán

sus derechos, brindándoles espacios y prácticas cotidianas, proponiéndoles experiencias enriquecedoras, escuchándolos y dándoles oportunidades de juego, movimiento, favoreciendo distintos lenguajes, la curiosidad, la iniciativa, globalidad de la acción y aprendizaje, trabajo en grupo y cooperación, todo ello propio de la Educación Infantil distintiva de otras etapas (Didonet en Pitluk 2018). Siendo imprescindible, por tanto, que dichos agentes educativos ejerzan su rol como promotores de la política pública, para aunar criterios en una consecución lógica de quehacer pedagógico-social desde una perspectiva verídica y responsable como profesionales de la educación (Leiva 2019).

Sin embargo, esto no será de la mejor manera si el educador y el equipo de trabajo no analizan cuál es el concepto de niño y niña que tienen y cómo los imaginarios que tienen con respecto a las infancias tienen implicancias en sus decisiones pedagógicas. Del mismo modo, es relevante que se aborden los derechos de los niños y niñas desde la educación inicial, especialmente por el estrecho lazo que une a educadores con las familias, donde es necesario que juntos revisen su posición al respecto, entendiendo que la familia cumple un rol fundamental en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, siendo el espacio donde ellos pueden sentirse queridos, protegidos y acogidos. Por tanto, lo expuesto es muy lejano a “enseñarles” los derechos a los niños y niñas, sino que satisfacer y promoverlos con ellos.

Como una forma de concretar (y muy a modo de ejemplo) presentamos el siguiente cuadro donde se han seleccionado algunos derechos de los niños y niñas y su operacionalización en la educación infantil, con énfasis en la planificación y evaluación.

Los derechos de los niños y su concreción en las prácticas pedagógicas

Derecho	Ejemplo
A la vida, el desarrollo, la participación y la protección.	En toda situación educativa se debe respetar y favorecer el desarrollo humano, se deben generar permanentemente espacios de participación donde los niños y niñas escojan, den ideas, se acojan éstas, así como se les proteja de situaciones incómodas o riesgosas.
A tener un nombre y una nacionalidad.	Desde que la familia se acerca a matricular a su hijo se le debe preguntar su nombre completo y éste debe usarse, evitando completamente apodosos o nominaciones que los denigren.
A saber quienes son nuestros papás y a no ser separados de ellos.	Sin importar el trabajo, condición social o familiar, se debe hablar bien de sus padres e integrarlos en la labor educativa.
A crecer sanos física, mental y espiritualmente.	La experiencia pedagógica debe favorecer una educación integral tanto física, mental y espiritual.
A que se respete nuestra vida privada.	Los educadores deben ser muy cuidadosos de no exponer temas personales de los niños y niñas ante los demás y menos aún delante de ellos.
A tener nuestra propia cultura, idioma y religión.	Es necesario incorporar la cultura local y familiar en las prácticas pedagógicas, privilegiar la lengua materna y respetar las diferentes creencias, sin imponer las de los educadores.
A que nuestros intereses sean lo primero a tenerse en cuenta en cada tema que nos afecte, tanto en la escuela, los hospitales, ante los jueces, congresistas u otras autoridades.	Permanentemente debemos de observar a los niños y niñas, o cuando son más grandes, preguntarles por sus intereses, sin imponer temas a trabajar lejanos a éstos.
A expresarnos libremente, a ser escuchados y a que nuestra opinión sea tomada en cuenta.	Cuando permitimos que los niños canten, dibujen o se muevan libremente sin dar modelos a repetir, estaremos favoreciendo este derecho, lo mismo cuando los escuchamos y valoramos lo que dicen.

A no ser discriminados por el solo hecho de ser diferentes a los demás.	Acoger y valorar permanentemente su diversidad es un derecho y una gran posibilidad de desarrollo para todos.
A no tener que realizar trabajos peligrosos, ni actividades que afecten nuestra salud o entorpezcan nuestra educación y desarrollo.	Cada experiencia que ofrecemos a los niños y niñas debe de ser de acuerdo con sus posibilidades y que realmente sean un aporte a su educación y desarrollo.
A que nadie haga con nuestro cuerpo cosas que no queremos.	Como educadores debemos de vigilar que todo adulto que esté con los niños y niñas sea respetuoso con ellos.
A aprender todo aquello que desarrolle al máximo nuestra personalidad y nuestras capacidades intelectuales, físicas y sociales.	Ofrecer experiencias desafiantes, donde disfruten y aprendan aquello que promueva diversos tipos de aprendizaje.
A descansar, jugar y practicar deportes.	Ofrecer y alternar actividades dinámicas y tranquilas, así como ser flexibles cuando uno o más niños quieren descansar. Por otro lado, permitir que jueguen libremente y además considerarlo en las prácticas pedagógicas.
A vivir en un medio ambiente sano y limpio y disfrutar del contacto con la naturaleza.	Las experiencias pedagógicas no solo son en aulas, por el contrario, debemos de ofrecer el contacto permanente con el medio natural.
A reunirnos con amigos para pensar proyectos juntos o intercambiar nuestras ideas.	Propiciar que inventen y desarrollen proyectos en conjunto, enriquece sus aprendizajes y la mejor convivencia.

Elaboración propia en base a la Convención de los Derechos de los Niños.

1.3. Relación juego y aprendizaje: contribuciones desde las ciencias del desarrollo a una perspectiva de derechos²

En un informe reciente sobre la situación de los derechos del niño en Chile se mencionaba: “el preocupante incremento del sobrepeso y obesidad, el alto consumo de drogas y tabaco, los altos niveles de violencia grave que afectan a niños(as), el abandono, las largas permanencias y las situaciones catastróficas que viven los(as) niños(as) institucionalizados, así como los altos niveles de desigualdad según los ingresos familiares” (Consejo Nacional de la Infancia 2017: 154).

Son muchos los desafíos que enfrentamos en cuanto a inequidad e injusticia con la infancia, así como a vulneraciones de los derechos humanos que se cometen en contra de niñas, niños y adolescentes en Chile. Por otra parte, en el marco de la nueva institucionalidad dedicada a la infancia, se ha afirmado la necesidad de monitoreo y diagnóstico más certero respecto al estado de cumplimiento de los derechos de niñas y niños (Consejo Nacional de la Infancia 2017). En este texto, desarrollamos algunos argumentos en torno a uno de los derechos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño, el derecho al juego, como parte de la problemática más amplia de los procesos de desarrollo y aprendizaje en la infancia, y desde el punto de vista del conocimiento científico actual en las ciencias psicológicas, del desarrollo y de la educación, de manera de revisar cómo los avances en el conocimiento en estos campos pueden contribuir a la reflexión y formación continua de las y los profesionales de la educación, con un horizonte de transformaciones que contribuyan a una mayor justicia social.

Primeramente, una de las perspectivas planteadas sobre justicia social en la educación de niñas y niños apunta a la búsqueda de aprendizajes prioritarios que constituyan la base común de conocimientos y cultura para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática a lo largo de la vida. En este sentido, la educación desde la etapa inicial debe considerar capacidades morales, intelectuales y físicas para ser miembros plenamente cooperantes de la sociedad (Bolívar 2012). En los primeros años esa base común puede ser proporcionando las oportunidades apropiadas para el juego libre en el niño. El juego es una necesidad

2. Esta sección está escrita por Mauricio López Cruz, académicos del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

fundamental en el desarrollo evolutivo (Linaza 2009) y, por lo tanto, se deben garantizar los tiempos y espacios para que este se desenvuelva en plenitud (Comité de los Derechos del Niño 2013).

Por una parte, se argumenta que la justicia implica identificar las necesidades mínimas que permiten a los sujetos desarrollarse y participar satisfactoriamente en el mundo social sin ver afectados sus intereses vitales (González 2008). Por otra parte, se plantea que los aprendizajes iniciales como la lectura, la escritura, la expresión oral y las actitudes básicas para aprender -las que se activan en la infancia mediante el juego- son necesarios para que los seres humanos puedan desarrollar plenamente sus capacidades, mejorar la calidad de su vida y tomar decisiones fundamentadas (UNESCO 1990). Asimismo, salud física y autonomía serían las necesidades universales y, por tanto, condiciones indispensables para que niñas y niños puedan desarrollarse física, psicológica y socialmente. Como parte de la autonomía, la participación y el juego se definen como satisfactores primarios (Ochaita y Espinosa 2012).

La participación, por un lado, implica un proceso permanente de intercambio de información y diálogo entre adultos y niños sobre la base del respeto mutuo en el que aprenden la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y, por tanto, un instrumento para estimular el desarrollo de su personalidad y la evolución de su facultad para formarse una opinión libre sobre todos los asuntos que les afectan [Comité de los Derechos del Niño 2009]. Además, en estas actividades los niños desarrollan sus facultades mentales mediante un protagonismo activo que conlleva la asunción de responsabilidades y la realización de contribuciones (Lansdown 2005). Por otra parte, las oportunidades de participar en juegos iniciados por ellos mismos potencian la actividad física y la inmersión en la vida cultural enriquece la interacción lúdica con nuevas ideas, papeles y experiencias, lo que le ayuda a construir su posición social en el mundo (Comité de los Derechos del Niño 2013).

Se ha observado, por ejemplo, que al interactuar con sus pares los niños crean su propio lenguaje, mundos secretos, fantasías y otros conocimientos culturales. Por una parte, los niños reproducen, transforman, crean y transmiten la cultura a través de su propio juego en diferentes formas: canciones, danzas, cuentos y dibujos (Bruner 1986). En segundo lugar, los juegos de simulación ponen en acción escenarios narrativos que requieren

la habilidad para crear modelos internos de la situación narrativa, vincular acciones y eventos en una trama coherente, así como la disposición de entrar en el punto de vista de cada personaje (Nicolopoulou 2007). Por otra parte, el interés que despiertan en ellos las pantallas digitales puede explicarse por el estímulo que brindan para el juego imaginativo a través de personajes y narrativas de mundos virtuales (Marsh et al. 2015).

Finalmente, la Convención de los Derechos del Niño establece que niñas y niños deben participar plenamente en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. Se argumenta, así, que el juego inclusivo debe facilitarse en la educación, ya que contribuye a que los niños exploren y aprendan, favoreciendo capacidades de negociación, toma de decisiones, resolución de conflictos e innovación. Por consiguiente, el juego se considera, junto al descanso, el esparcimiento y las actividades recreativas, un aspecto fundamental para el desarrollo óptimo e integral del niño (Comité de los Derechos del Niño 2013).

Sin embargo, se ha constatado el limitado reconocimiento y realización de este derecho. Por una parte, se concluye que los tiempos y espacios en que los niños pueden dedicarse al juego y la creatividad espontáneos se ven reducidos por las exigencias de la escolarización cada vez más temprana (Comité de los Derechos del Niño 2013). Asimismo, en el estudio de seguimiento respecto al cumplimiento de los derechos del niño en Chile, el capítulo dedicado al derecho al juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes recoge solo indicadores para actividad física, y actividades artísticas y culturales. Se señala también que es difícil conocer la situación del cumplimiento de estos derechos en la actualidad por la falta de información sistematizada y la ausencia de indicadores que permitan comparaciones internacionales (Consejo Nacional de la Infancia 2017).

Dentro de los datos que están disponibles, se señala que la participación de niñas y niños en actividades relacionadas con la recreación y la cultura como parte de su formación integral es escasa. Se reporta, asimismo, que, dentro de los derechos más significativos para niñas y niños, el derecho a jugar ocupa el segundo lugar en el grupo de 1° a 4° Básico, y el tercer lugar en el grupo de 5° y 6° básico. Respecto del nivel de participación en actividades recreativas y deportivas, en tanto, se informa que el 59%

de éstos realizó deporte o actividad física en la semana anterior a la encuesta. Además, el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que participaban en actividades artísticas y culturales el año 2012 era de 11% (5 a 8 años) y 28% (9 a 17 años). El informe concluye que no se cuenta con datos para todos los grupos de edad, que la información es insuficiente para un análisis comparativo internacional y que no se cuenta con información sobre la percepción de niñas y niños sobre las oportunidades de realizar actividades deportivas, culturales y de esparcimiento en su comunidad (Consejo Nacional de la Infancia 2017). Datos más específicos sobre la situación del juego en contextos educativos muestran que el tiempo dedicado al juego -en un estudio en 12 salas de jardín infantiles- representa el 4% de la jornada y que el juego guiado es casi inexistente en las salas de transición menor en 58 establecimientos de todos los niveles socioeconómicos (Grau et al. 2018).

Pero ¿qué sabemos actualmente desde las ciencias del aprendizaje y el desarrollo respecto a la naturaleza psicológica e instrumental del juego que nos ayude a comprender mejor su valor para el desarrollo cognitivo y social? Vygotski (1978) afirmó hace un siglo que “la acción en la esfera imaginativa, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos hacen del juego el punto más elevado del desarrollo preescolar”. Argumentó que, a diferencia de la vida real, en el juego la acción se subordina al significado, que actuar roles en juegos imaginarios requiere seguir determinadas reglas de comportamiento, que la creación de una situación imaginaria es la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones que surgían de su interacción con el mundo y que, por todo ello, el juego creaba una zona de desarrollo próximo en el niño. Desde conceptualizaciones más contemporáneas se argumenta que la actividad lúdica produce alegría, sorpresa o sentimiento de superar dificultades, implica un elevado involucramiento, compromiso y concentración en la actividad, genera un ciclo iterativo de intentar nuevas posibilidades, comprobar hipótesis y descubrir nuevas preguntas, promueve la interacción social y permite al niño encontrar significado a lo que hace vinculando las nuevas experiencias con su conocimiento previo (Hirsh-Pasek et al. 2015, Zosh et al. 2018).

Así, la revisión de la literatura psicológica sobre el desarrollo en la infancia y su vinculación con las interacciones de naturaleza lúdica

en las que se implican niñas y niños revela aspectos orientadores para el desarrollo de prácticas más acordes con los derechos de la infancia. La primera cuestión remite al origen filogenético del juego como mecanismo evolutivo. Según esta argumentación el juego durante el periodo de inmadurez biológica -la infancia- representa un ejemplo paradigmático del lugar que tiene un comportamiento simultáneamente en el desarrollo ontogenético y filogenético. Así, pues, los miembros jóvenes de la especie utilizan el juego para explorar su entorno, desarrollar nuevas estrategias y conductas adaptativas en los nichos que habitan al mismo tiempo que influyen procesos evolutivos posteriores (Pellegrini et al. 2007). Ello se explica porque, en tanto primates, somos una especie con un alto grado de implicación en la educación de los más jóvenes, la que busca ayudar a la adaptación a las necesidades de la vida comunitaria (Bruner 1988). Estudios realizados con jóvenes babuinos, por ejemplo, muestran que su comportamiento está determinado por la oportunidad que se da, en el juego con sus coetáneos, de expresar y practicar componentes de conductas sencillas. Estas habilidades, argumenta Bruner, luego maduran en la edad adulta y se organizan como pautas estables de comportamiento. Dos conclusiones se extraen de estos estudios. La primera es que estas pautas pueden producirse sin la participación de adultos durante las actividades de juego. Y la segunda, que impedir la interacción social y participación en el juego con su grupo de pares genera daños severos cuando son criados en laboratorio (Bruner 1988).

En segundo lugar, en el desarrollo temprano se han descrito las interconexiones entre la propiocepción y la visión expresadas en la capacidad de recién nacidos para registrar las correspondencias entre su propio cuerpo y el cuerpo de los demás, habilidad que desempeña un rol clave en el aprendizaje social y la génesis de los sentimientos de conexión con otros (Meltzoff et al. 2009). Esta “coordinación intermodal” se define como la capacidad de operar con información multimodal reconociendo equivalencias en la información entre distintas modalidades sensoriales, lo que implica que los niños pueden usar la coordinación intermodal para detectar equivalencias entre sus propias producciones conductuales (movimientos, vocalizaciones, etc.) y el comportamiento que perciben en los otros (Meltzoff y Decety 2003).

En tercer lugar, un aspecto relevante para entender la función psicológica del juego es su naturaleza narrativa. La estructura narrativa es inherente a la praxis de la interacción social antes que el niño desarrolle la expresión lingüística (Bruner 1990). Mas recientemente, se ha planteado que los orígenes de la narrativa se encuentran en la inteligencia sensomotora innata de un cuerpo humano hipermóvil y que puede trazarse su ontogénesis en las primeras expresiones del movimiento. La planificación inteligente y la autoconciencia se evidencian en la forma narrativa de gestos y expresiones motoras: en las intenciones simples del movimiento fetal, en la imitación social del recién nacido, en las primeras proto-conversaciones, en el juego colaborativo entre pares y en la conversación entre niños y adultos. Después del nacimiento, las intenciones simples se van organizando serialmente en proyectos de creciente significación social y con fines cada vez más ambiciosos. Asimismo, los rituales compartidos de la cultura y las prácticas sociales se desarrollan a partir de una estructura psicomotriz de impulsos vitales básicos para la acción y el proceso generativo del pensamiento en la acción. De ahí que los impulsos de las más sofisticadas narrativas humanas derivan de algunos rituales y formas de juego en la infancia (Delafield-Butt y Trevarthen 2015).

Por último, el rol de la música en el juego ha sido recientemente estudiado desde el punto de vista de los procesos psicológicos de autorregulación. Se ha descrito que la musicalidad comunicativa es parte fundamental de la relación niño-cuidador, y que esta se expresa a través de diálogos musicales en los que resulta esencial la responsividad de los participantes (Custodero 2009). Así, pues, se afirma que en el juego musical niñas y niños exploran, improvisan y crean sonido mediante vocalizaciones, movimiento rítmico del cuerpo y juego con objetos, posibilitando oportunidades para la interacción social (Marsh y Young 2007). El juego musical como una forma de juego simbólico, de este modo, contribuye a promover el desarrollo de la autorregulación, dada su naturaleza basada en reglas, el refuerzo de las habilidades autorregulatorias del uso del lenguaje y la regulación socialmente compartida en tareas conjuntas (Zachariou y Whitebread 2015, Zachariou y Whitebread 2017).

Las líneas de investigación señaladas abren numerosas posibilidades para el diseño e innovación de prácticas pedagógicas.

En este contexto, en nuestro equipo de investigación hemos desarrollado dos estudios cuyo propósito ha sido comprender mejor los componentes psicológicos e instrumentales del juego en contextos situados propios de la infancia. Quisiéramos destacar dos conclusiones de estos estudios. Primero, en un estudio en el que analizamos el papel de la mediación semiótica musical en actividades en un jardín infantil, analizamos cómo las actividades de juego musical posibilitan un mayor despliegue de conductas regulatorias que las actividades sin mediación musical, donde destacan la regulación socialmente compartida en los que los niños desarrollan sus habilidades de regulación de manera colectiva durante la danza (Leiva y López 2019). En un segundo estudio en el contexto de actividades de cuentacuentos en una biblioteca, niñas y niños de entre 4 y 12 años construyeron significados narrativos mediante el uso de instrumentos semióticos en los que destaca la utilización conjunta y significativa de la voz, el cuerpo y el movimiento. En efecto, el movimiento intencionado del cuerpo, la personificación mediante la voz y la utilización de objetos cotidianos con nuevos sentidos constituyen medios para simbolizar y construir significados compartidos que dan pistas sobre el proceso de elaboración de la comprensión infantil en torno a la cultura escrita materializada en cuentos ilustrados (Macaya 2019).

En suma, compartimos como muchos otros la importancia del juego y la necesidad de enriquecer las condiciones de desarrollo y bienestar en la infancia. El examen de algunas líneas de investigación en este campo nos lleva a concluir que el juego es multisensorial por naturaleza y que, en su ejercicio, el niño se beneficia de las disposiciones neurocognitivas y orgánicas de la traducción intermodal entre percepción y acción que caracteriza el desarrollo temprano. Explotar estas propiedades constituye un andamiaje significativo de adultos y cuidadores en el desarrollo de la comprensión del mundo por parte del niño. Asimismo, es vital que en la educación desde temprano y a lo largo de todas las etapas educativas se recuperen las metodologías lúdicas que, basándose en mundos y personajes ficticios y virtuales, niñas y niños se involucren plenamente con otros en actividades cooperativas de exploración y juego. El cuerpo es un instrumento pleno de posibilidades para la simbolización y la significación de la experiencia y solemos subutilizar este potencial en contextos de educación formal. Además, la musicalidad ha mostrado ser un recurso universal

para favorecer interacciones lúdicas y de regulación compartida en contextos de actividad conjunta. La revisión realizada permite aseverar que los avances en el conocimiento están contribuyendo a complejizar nuestras teorías educativas y ello plantea numerosos desafíos al diseño de espacios e interacciones educativas.

Este texto ha pretendido comunicar algunos antecedentes, resultados de investigación y reflexiones que pretenden contribuir a una mejor comprensión sobre la problemática del juego y su relación con el desarrollo y el aprendizaje desde una perspectiva de derechos. De los argumentos presentados concluimos que es necesario mejorar nuestra comprensión y evaluación del fenómeno del juego en sus distintas dimensiones: como derecho, como actividad cotidiana, como metodología pedagógica. Ello redundará en una mejora de las condiciones vitales de niñas y niños en un horizonte de justicia social en la infancia. Nuestra experiencia corrobora el interés de diversos actores (investigadores, educadores, profesionales, familias) en la materialización de programas y proyectos que sigan esta línea, donde convergen la ciencia y los derechos humanos.

1.4. Algunos principios pedagógicos y su concreción curricular

Enseñar siempre en el patio y en la calle como en la sala de clase.

Enseñar con la actitud, el gesto, la palabra

Gabriela Mistral

Haciendo alusión a la cita de la poetisa Gabriela Mistral, es importante ser educador y hacerlo en todo momento y sobre todo el tener presente que no solo basta con planificar experiencias interesantes, sino que reparar en la importancia del rol del adulto y que no solo los niños y niñas aprenderán contenidos sino también valores, la forma de ser y que, hasta un gesto, una actitud o una palabra pueden dejar huellas. De ahí la importancia de revisar principios que nos han otorgado en el tiempo grandes maestros y algunos que a la luz de los nuevos tiempos es necesario incorporar en la práctica pedagógica.

Una forma de hacer revisión de las prácticas pedagógicas es tomar como referente los principios de educación infantil, planteados por diversos pedagogos que fundaron sus bases y dieron origen a las primeras propuestas pedagógicas para la primera infancia. De esta manera se proporcionan orientaciones a la práctica pedagógica a

través de ciertos postulados que encierran los fundamentos básicos en los que se sustenta la educación (Peralta 2008). El valor de tener principios explícitos permite que el educador no olvide los ideales que pretende alcanzar, pese a la rutina diaria del trabajo, la cantidad de alumnos y problemáticas que lo llevan a desarrollar una práctica deficiente (Ferrini 2000).

Siempre es necesario partir de la memoria histórica, reconociendo el gran bagaje que tenemos en educación infantil. Si bien en este libro no tomaremos todos los elementos relevantes, sino que algunos que apuntan a planificación y evaluación para el aprendizaje, es interesante tener presente y encomendar al o la lectora que se acerque al saber pedagógico que ha desarrollado al respecto nuestra reconocida educadora de párvulos chilena y Premio Nacional de Educación Victoria Peralta Espinosa.

Estrechamente relacionados están los principios de la educación infantil con planificación y evaluación, dando directrices para todo el trabajo pedagógico y por ende también de estos elementos del currículo, que contiene “decisiones filosóficas, éticas, políticas, económicas, científicas y técnicas, que lo configuran e identifican” (Soto 2015: 339).

En relación con los principios fundantes del nivel inicial, Fröebel (entre 1833 a 1844 aproximadamente) postula algunos de tipo general, válidos para todos los niveles educativos y otros más particulares referidos a la educación inicial. Dentro de ellos están individualidad, libertad, autoactividad, relación y unidad. Uno de los específicos para educación inicial se refiere a “la importancia de la educación temprana” y “valor educativo del juego” (Peralta 2009: 172 y 177). También María Montessori (1908 a 1927) postula dentro de su pensamiento pedagógico principios como el marcado énfasis en la libertad de los niños y niñas: “para que nazca la pedagogía científica es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño; esta es la reforma esencial” (Peralta 1996: 234), de esta forma se puede entender el principio de la libertad como un énfasis relevante. Otro principio que se evidencia es el de individualidad en las afirmaciones del médico y psicólogo Belga, Ovidio Decroly: “Os repetiré aquí lo que ya sabéis muy bien, y es que un niño no es otro, que hay grandes diferencias entre los niños incluso si son hermanas o hermanos en idéntica condición. Y, sin embargo, esto no extraña tanto cuando se trata de

niños en grupos de clase, cuando se les somete a todos a un mismo régimen, o a trabajos idénticos” (Decroly en Peralta 2009: 247).

Bastante visionaria se interpreta la afirmación realizada por este precursor de la educación inicial, ya que muchas veces se observa la homogeneización de prácticas pedagógicas, inclusive con niños menores de tres años, como es el caso de un estudio donde se les pone a los bebés en una colchoneta y se le pasan los mismos materiales o a la misma hora se les hace dormir o levantarse, olvidándose de la individualidad y la libertad por mencionar algunos de los principios que sustentan la pedagogía de este nivel.



Un adulto que cree en el niño o la niña y lo acompaña, permitirá potenciar sus habilidades y que se sienta bien.

Haciendo un breve análisis de los principios planteados en el referente curricular chileno (Bases Curriculares de Educación Parvularia), cinco de ellos han sido recogidos por los aportes de los diferentes precursores de la educación inicial a nivel mundial (Froebel, Montessori, Decroly, Agazzi, entre otros) y los tres últimos son integrados como resultado del aporte de las investigaciones más contemporáneas: bienestar, significado y potenciación.

A continuación, se exponen los principios pedagógicos y parte de su definición planteada y extraídas del texto referente curricular chileno: Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación 2018) y su implicancia con la planificación y evaluación. Si bien son del marco curricular chileno, muchos de ellos fueron planteados por los precursores de la educación inicial a nivel mundial.

Principios pedagógicos e implicancias en la planificación y evaluación

Principio	Definición de las Bases Curriculares chilenas (2018)	Implicancia con la Planificación y Evaluación para el aprendizaje
Bienestar	Busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana	Toda situación educativa, ya sea planificada o la evaluación que se realice, debe propiciar que niños y niñas se sientan bien. Que se les respete su opinión, sus intereses, necesidades, así como las fortalezas de cada uno. En el caso de la evaluación, esta debe ser en un ambiente natural y no crear situaciones ficticias o incómodas para niños y niñas.

<p>Unidad</p>	<p>Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores y sus deseos</p>	<p>Cada experiencia pedagógica planificada debe ser integradora, es decir, incorporar actividades o situaciones que favorezcan más de un ámbito de aprendizaje, especialmente siempre debe incorporarse el Desarrollo Personal y Social. En el caso de la evaluación se debe recabar información de manera equilibrada y no solo privilegiar una dimensión o núcleos de aprendizaje.</p>
<p>Singularidad</p>	<p>Cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas</p>	<p>Dicha singularidad se debe conocer, respetar y considerar en toda situación de aprendizaje, lo que debe incluir lo planificado, desarrollado y evaluado. Las experiencias que se ofrezcan deben ser heterogéneas, es decir, diferenciadas según las formas de aprender propias de los niños y niñas, a la vez respetar aquellas que inicien ellos. Lo mismo al momento de evaluar, ello implica que no podemos comparar al niño o niña con una norma o grupo, ni con un “prototipo” de niño(a) que se observa en libros o test psicométricos, entendiendo que cada uno tiene una historia de vida singular.</p>

<p>Actividad</p>	<p>La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación</p>	<p>En las experiencias que el adulto planifique no debiera anticipar lo que los niños y niñas harán. Deben ser propuestas enfocadas a promover situaciones en que escojan, desarrollen el pensamiento creativo y les permitan generar cambios en su entorno, siempre abiertas a las propuestas o intereses de los niños y niñas. Entendiendo en ello a la evaluación parte del proceso y no como un acto aislado.</p>
<p>Juego</p>	<p>Actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada. Es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello</p>	<p>Las experiencias propuestas deben ser a través de juegos en que los niños y niñas disfruten. La evaluación se debe hacer a través de esta misma estrategia didáctica y no con pruebas escritas de papel y lápiz que se alejan mucho de la forma en que los niños y niñas aprenden en esta edad, o bien situaciones dirigidas y alejadas de sus intereses.</p>
<p>Relación</p>	<p>La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social</p>	<p>Los adultos deben de favorecer y respetar interacciones entre los niños y niñas. Asimismo, crear situaciones de planificación y evaluación en que democráticamente escojan, esperen turnos, realicen experiencias grupales o aporten al bien común, todo ello iniciándolos en su formación ciudadana.</p>

Significado	El niño y la niña construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos	Cada vez que presente una experiencia de aprendizaje, el adulto debe anteriormente indagar ante los conocimientos o experiencias previas de los niños y niñas, con sus familias y con ellos en caso de los más grandes, así como en la primera etapa de la experiencia. Lo mismo al momento de evaluar, donde es necesario alejarse de los juicios y especialmente comparar al niño y niña con él o ella misma de acuerdo con las experiencias previas que ha tenido.
Potenciación	Cuando el niño y la niña participan de ambientes enriquecidos para el aprendizaje, desarrolla progresivamente un sentimiento de confianza en sus propias fortalezas y talentos para afrontar mayores y nuevos desafíos y aprender de sus errores, tomando conciencia progresiva de sus potencialidades	Al ofrecerle experiencia o mirar lo que ellos hacen, debe de ofrecerles confianza en sus posibilidades. En tal sentido no deben realizarse cosas que pudieran ellos efectuar por sí mismos. En el caso de la evaluación, el utilizar registros abiertos y alejarse de aquellos que predicen qué observar permite descubrir posibilidades de los niños y niñas que seguramente no las habíamos imaginado.

Elaboración propia en base a los principios de las Bases Curriculares de Educación Parvularia de Chile (MINEDUC 2018).

Capítulo II

La planificación al servicio de los aprendizajes y bienestar de niños y niñas

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
 2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
 3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
 4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
 5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
 6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
 7. Enseñar exige saber escuchar.
 8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
 9. La pedagogía del oprimido deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
 10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
 11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
 12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.
- Paulo Freire (Pedagogía del Oprimido)

2.1. La planificación conlleva una concepción de persona

Al dar lectura a las palabras del gran pedagogo brasileño Paulo Freire, evidentemente vemos la gran responsabilidad del acto educativo y cómo este va ligado a una concepción de persona, la relación entre teoría y práctica y la necesidad del educador de ser autónomo, crítico y capaz de desarrollar una pedagogía situada de acuerdo con el contexto y evidentemente de las personas con que se relaciona y también aprende.

Esto solo se puede llevar a cabo a través de una pedagogía crítica, la que se caracteriza por ser una ciencia práctica con fines éticos, lo cual implica considerar la relación entre la razón y la moralidad al momento de la reflexión y la acción práctica (Habermas 1984).

Esto no se puede concretar sin la participación de los miembros que componen la comunidad, una comunicación abierta, transparente, respetuosa y horizontal.

De esta forma nos representa la pedagogía crítica de la infancia, donde quienes enseñan tienen que vincular sus estrategias didácticas, contenidos y formas de enseñar a los cambios de la vida cotidiana, a los entornos familiares, locales y nacionales, los avances tecnológicos y en general los cambios sociales y culturales, de lo contrario, no podrán estar dando una respuesta adecuada ni, por tanto, desarrollando una buena enseñanza (Steinberg y Kincheloe 2000), alejada del respeto a los derechos de los niños y niñas. Al respecto Giroux y McLaren (1998) plantean: “El imperativo de este currículum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Estamos usando el término ‘ejercicio del poder’ para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos” (1998: 113).

Así, la pedagogía se plantea en términos de señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales, desde donde han emergido diferentes teorías y conceptualizaciones, contemplando tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones (Camdepadrós y Pulido 2009). Pero este acto no es inocente ni debiera ser arbitrario, sin embargo, la elección de un determinado enfoque curricular que orienta la práctica pedagógica muchas veces está tensionado y coincide con decisiones de poder que se toman en esferas mayores, más allá de los centros educativos, acordes con determinadas políticas internacionales, del Estado y educacionales. Pero también puede ser motivo de decisión de la institución escolar y de los educadores (es de esperarse sea así): “haciendo uso de sus propios espacios de libertad, incluso en ruptura o conflicto con el enfoque dominante en el país” (Soto 2015: 239).

Por tanto, llamamos a replantearse y alejarse de los imaginarios personales y sociales, hacer de las experiencias planificadas y

desarrolladas con los niños y niñas construcciones pertinentes, válidas y que rompan con tradiciones que muchas veces no tienen sentido. En tal sentido invitamos a tener una perspectiva transformadora, alejándose del modelo de reproducción social. Autores referentes de este modelo son Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu, Bowles, Gintis y Passeron, entre otros.

En este capítulo señalaremos algunos elementos teóricos con respecto al concepto y relevancia de la planificación. En algunos países le llaman planeación, programación y, en otros, proyección. En cuanto al último concepto resulta interesante su origen semántico: “Proyección proviene del latín *proiectare* que significa arrojar, lanzar hacia delante, idear, trazar o proponer el plan” (García 2015: 33). Tal vez pueda tener más sentido con lo que expresaremos en este libro. Sin embargo, dado que planificación es el término más utilizado, hablaremos de ello. En todo caso, posiblemente más que un tema semántico, es importante detenerse en cómo se concibe la acción educativa o el concepto de enseñanza. Más que una acción técnica, de aprendizaje, alejándose del cambio de conducta (como señalaban los “conductistas”), es la construcción de significados. Más que el educador como transmisor, el educador como un facilitador del aprendizaje significativo, como señalaba Ausubel (1980).

Las y los educadores, como todo profesional, tienen sustentos en las decisiones que toman, basándose en su formación continua y sus aprendizajes obtenidos en su práctica cotidiana. De lo contrario se caería en un activismo, y peor aún una improvisación, lo que “implica actuar rápidamente sin posibilidades de pensar y repensar las mejores ideas y formas de concretarlas” (Pitluk 2016: 17).

Lo importante es tener en cuenta que la planificación es un elemento técnico y ético que realiza el adulto, y ojalá varios adultos, quienes escriben sus ideas después de hacer un diagnóstico, ordenando sus pensamientos, para decidir qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, con qué posibles recursos y cuál será el rol de los adultos para facilitar dichos aprendizajes propuestos.

Otro elemento por considerar es que los niños y niñas aprenden en todo momento, y el adulto educador debiera buscar y, sobre todo, aprovechar aquellas situaciones originadas por los niños y niñas para enriquecer sus aprendizajes, es decir, aprendizaje basado en el descubrimiento (heurístico como lo señaló Brunner

en los años 60). Además, el adulto debe ofrecer oportunidades de aprendizajes desafiantes, lúdicos, integrales, pertinentes y sobre todo muy flexibles ante sus requerimientos, de lo contrario, sería muy difícil poder favorecer los aprendizajes de los niños a través de la programación, si se adopta un modelo didáctico cerrado, lineal, rígido y con poca flexibilidad (García 2015). Malaguzzi (2011) señalaba que es intolerable considerar la enseñanza de manera unidireccional, lesionando la dignidad tanto de quien enseña como de quien aprende, criticando las programaciones rígidas como modelos ya establecidos.

Aclaremos esto dada las aprensiones al respecto, donde se polariza el acto pedagógico, teniendo grandes detractores frente a la planificación, seguramente cuando define y anticipa especialmente lo que harán y cómo lo harán los que aprenden, o bien, se transforma en un “papeleo” o acto mecánico que no aporta a la reflexión y trabajo conjunto, por decir algunas. De esta manera muchos(as) educadores(as) se niegan a planificar, o lo hacen de manera poco rigurosa, sin sentido o solo por cumplir con un acto administrativo. Por otra parte, algunas personas están en un proceso de búsqueda permanente y en función de lo que es relevante para los niños y niñas, desarrollado estrategias en equipo que permiten orientar la práctica pedagógica, siendo guías en este proceso, como lo señala la filosofía de las escuelas Reggianas a través de su fundador Loris Malaguzzi, confiando en los niños y niñas, los que aprenden constantemente, y más aún si se sienten escuchados y vivencian experiencias que nacen de sus intereses y en un ambiente adecuado. Por tanto, niños y niñas no aprenden por una relación lineal de causa-efecto, de educador a educando (Hoyuelos 2011), ellos deben ser los descubridores. De esta forma será “un aprendizaje relevante el que conjuga los intereses y el bienestar del sujeto” (Zapata 2013: 231), siendo un referente central la Convención de los Derechos del Niño.

Desde la perspectiva de la planificación al servicio del aprendizaje, nos referimos a que ésta puede ser un medio importante para favorecer que aprendan los niños y niñas. Sin embargo, el seleccionar lo que es relevante o importante no es siempre fácil. Como dice Zapata: “La definición de los aprendizajes que deben lograr los niños y las niñas es siempre un aspecto de primer orden en toda sociedad, pues se trata, nada más y nada menos, de establecer

aquello que se considera esencial para la preservación y desarrollo de los individuos y del colectivo humano; es un proceso complejo de negociación que sucede en todos los ámbitos educativos, desde el ambiente familiar hasta la institucionalidad educativa, pasando por los contextos comunitarios” (2013: 218).

Por esta razón, es necesario que el(la) educador(a) planifique junto con los otros agentes educativos qué es lo relevante, necesario y útil de aprender para esos niños y niñas, alejándose de la tarea de la planificación como un acto mecánico, una receta o reiterar lo que hizo en otra ocasión con otro grupo, sino que debe reflejar a los niños y niñas, las familias y a la comunidad en que están insertos y, especialmente, lo que realmente necesitan aprender los niños y niñas favoreciendo su desarrollo.

El concepto de aprendizaje ha sido definido por diferentes disciplinas y, dentro de ellas, con variadas concepciones a través del tiempo. No profundizaremos al respecto, sin embargo, haremos una breve referencia. Entre las teorías relevantes que son vigentes y que apoyan la labor pedagógica con la infancia tenemos la teoría sociocultural de Vigotsky, la que señala que el aprendizaje y el desarrollo del ser humano es resultante de las interacciones que suceden en contextos históricos, sociales y culturales. 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). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky 1979). De acuerdo con las teorías de Vigostky, el conocimiento se construye de forma social, es decir, entre personas que interactúan, por tanto, cobra relevancia el rol del educador(a) como mediador(a) en el proceso de aprendizaje, favoreciendo lo que llama “andamiaje”, así como la familia y el ambiente que rodea a los niños y niñas. Evidentemente ello se aleja totalmente del determinismo biológico, donde hay aprendizajes según edades.

La planificación es eje del trabajo profesional, ya que debe orientar el trabajo pedagógico, el cual “consiste en organizarse y tener la ocasión de pensar las cosas detenidamente” (Bradford 2014). Pero no basta con una planificación mecánica. Debe plantearse muy bien el para qué, con quién, dónde, cuándo y cómo

realizar las experiencias de aprendizaje, puesto que permiten evitar la improvisación y decidir objetivos relevantes para el aprendizaje. Es una “ayuda al pensamiento estratégico del enseñante, una sospecha inteligente de hacia dónde pueden ir las cosas” (Bassedas 2013: 127). Al decir “ayuda” se explica que la planificación debe ser flexible de acuerdo con el contexto y la realidad, donde habrá que tomar un conjunto de decisiones: algunas se mantendrán y otras variarán de acuerdo con lo previsto.

La planificación un aspecto fundamental dentro de la práctica pedagógica, cumple un rol trascendente, dado que es el instrumento que permite anticipar y finalmente concretar en experiencias de aprendizajes los imaginarios de los(as) educadores(as). De allí su responsabilidad.

Coherente con ello, se deben planificar experiencias de aprendizaje variadas, desafiantes y que provoquen bienestar en los niños y niñas. Estas deben estar alejadas de la sobre estimulación, porque ello podría provocar inseguridad al niño(a), ya que se dará cuenta de que no es capaz de efectuar lo que le están solicitando. Es importante hacer alusión al término *estimulación temprana*, el que ha sido definido de diferentes formas y que nació, principalmente, como un esfuerzo para lograr un tratamiento oportuno para los niños y las niñas con alteraciones biológicas. Desde esta concepción, la estimulación temprana consiste en tratar, a través de técnicas y/o ejercicios, a pequeños con trastorno en su desarrollo. Como señala Melograno: “cualquier programa de estimulación verdaderamente científico no solo debe considerar la acción sobre el componente sensorio-perceptual, cognoscitivo, afectivo y motor, sino también lo socioemocional, lo estético, la formación de hábitos [...] entre otros aspectos” (2010: 33).

Muchos autores (Shavelson y Stern 1981, Pérez Gómez 1983, Bassedas, Huguet y Solé 2013) coinciden en describir una fase previa a la enseñanza o preactiva, como señaló P. Jackson en los años 70, la que se caracteriza por la preparación de lo que se desarrollará posteriormente en el aula. La planificación, por lo tanto, constituye el sello de la acción docente, la que dota de profesionalismo la actividad en la educación dirigida a los niños y niñas y propicia dar respuesta al reto de la Escuela Infantil (como dice Zabalza). Esto que se reafirma en la idea de que la programación, como él la llama, permite “fortalecer la posición de la escuela infantil en la

percepción social y, de resultados, en el propio sistema educativo” (Zabalza 2006: 82). El autor citado señala la relevancia de planificar momentos de actividades libres por parte de los niños y niñas, donde se favorezca la autonomía e iniciativa, y otros momentos orientados a favorecer los objetivos de aprendizaje (Zabalza 1996: 50). Pero éstos deben ser cuidadosamente seleccionados, ya que como manifiesta en el informe de la UNESCO), a veces hay una sobrecarga curricular, por lo que “la selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente” (2007: 16). En respuesta a ello es necesario decidir cuáles son los aprendizajes más relevantes que debieran potenciarse en la educación en cada grupo y cada año, obviamente con sus particularidades y buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales, las políticas públicas, exigencias institucionales y particularidades de las familias y comunidades.

Al igual que en todo proceso educativo, si se desea hacer un trabajo de calidad, este debe ser planificado. Pero es muy importante que esta planificación responda a las reales necesidades de cada niño o niña, donde juega un papel relevante la adaptación de la acción educativa a sus diversas necesidades. A ello llaman diferentes autores la *buena educación*. Si lo tenemos presente, teniendo en cuenta sus peculiaridades, podemos ofrecer a cada uno la propuesta educativa adecuada, lo que redundará en la calidad de la enseñanza. Ello requiere de una reflexión que permita fundamentar las decisiones que se tomen y observar su coherencia y continuidad (Bassedas, Huguet y Solé 2013). Debido a ello, no podría una planificación ser algo rutinario o mecánico. Se debe tener un sustento teórico y empírico basado en el conocimiento de cada uno de los niños y niñas con que se trabaja.

Es importante tener presente que una cosa es lo que se planifique (lo que se piense hacer, para qué, por qué, cuándo, cómo, dónde) y lo que realmente se lleva a cabo a través de las prácticas pedagógicas, donde el rol del educador es clave. Al respecto, se ha investigado que “el desempeño de los docentes en el aula es crucial para promover el aprendizaje entre los estudiantes. La investigación en eficacia escolar así lo respalda” (Treviño 2013: 40).

Ese desempeño mencionado se llama “práctica pedagógica”, la que se refiere a toda aquella situación de aprendizaje en la que interactúan los sujetos (educador y educandos), un escenario o ambiente de aprendizaje y el currículum enfocado al saber pedagógico; entendiendo saber pedagógico como “el conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad” (Moreno 2006: 30). Es de relevancia el impacto de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los niños y niñas y en el bienestar de ellos: “las prácticas pedagógicas se han estudiado desde distintas perspectivas, tanto de manera conceptual como de forma aplicada” (Treviño 2013: 44).

Dicho conocimiento teórico y práctico se refiere al corpus de saberes, que para Tardif lo transforman en el profesor ideal, definiéndolo como aquel que “conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos” (Tardif 2004: 157).

No se puede dejar de hacer mención, aunque sea de una manera breve, el enfoque curricular al cual se debiera de adscribir una pedagogía centrada en los derechos de los niños y niñas, la cual evidentemente es la pedagogía crítica. Tomado palabras de Magendzo (2008) nos preguntamos:

-¿Qué conocimientos el currículum considera como legítimo-seleccionable y cuál no?

-¿En qué medida la organización del currículum presupone y sirve para legitimar una jerarquía rígida entre el docente y el educando?

-¿Cómo el currículum permite que la escuela alcance sus propósitos de reproducción social y hegemónicos?

-¿Quién define cuál es el conocimiento legítimo seleccionable?

El currículum, por tanto, se concretiza en las prácticas pedagógicas, como hace mención Gimeno Sacristán (2010) y, además, se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas. Sin embargo, “una práctica educativa tendrá mayor o menor éxito dependiendo de la teoría en que se sustente” (Camdepadrós y Pulido

2009: 58), lo que por tanto hace un llamado a que los educadores se detengan y reparen frente a las teorías que enmarcan sus prácticas.

Ello nos permite entender el currículo como el desarrollo e implementación de diferentes factores a través de prácticas pedagógicas diversas de acuerdo con múltiples realidades, lo que constituye un microsistema, como señala Zabala, definido por “unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados a dicho sistema” (2016: 15). En consecuencia, lo que sucede en el aula se puede observar mediante la interacción de todos los factores curriculares mencionados.

De esta manera, “la planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la educación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados” (Zabala 2003: 15). Si bien muchas veces están explícitos tanto los procesos de planificación previa, o los de evaluación de la intervención pedagógica, no pueden analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula que está estrechamente vinculada a la planificación, la aplicación y la evaluación.

En consecuencia, al planificar se requiere pensar de manera anticipada lo que se va a hacer y no realizar una improvisación; del mismo modo, la evaluación cobra importancia, ya que debiera de retroalimentar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Quinto Borghi (2010), existen criterios para definir una buena práctica en educación inicial. En algunos casos, se trata de acciones que se han institucionalizado por su validez, es decir, que al obtener un determinado resultado se reelaboran con el fin de mantener los buenos. Este es el criterio de las costumbres. Pero, el establecer acciones recurrentes y rutinarias no asegura una buena práctica. Muchas veces las educadoras realizan acciones rutinarias “porque siempre lo han realizado así” siendo necesario re-pensarlas. Tal es el ejemplo de señales en que se les induce a los niños y niñas que ordenen, que guarden, que vayan al baño, sin reflexionar que se acercan al conductismo y se alejan de una educación más humanista y que pretende que los educandos

comprendan el porqué de lo que se les solicita y no “obedezcan órdenes”, reduciendo el desarrollo del lenguaje y del pensamiento. Es así como una parte importante para la definición de las buenas prácticas es el nivel de participación con el que se planteen. Si se establece acuerdo entre dos partes o se dan soluciones similares a ciertas situaciones, la práctica puede considerarse válida. Por último, se presenta el criterio de la contextualización, que se explica a partir de las relaciones que se establecen entre sus elementos: “el contexto influye enormemente en las buenas prácticas y, al mismo tiempo, éstas contribuyen a circunscribir y definir -pero también a modificar y cambiar- el propio contexto” (Quinto 2010: 27). Todos estos criterios son aplicables solo circunstancialmente y deben ser reevaluados, considerando los objetivos iniciales y emergentes del proceso educativo.

Educadores(as) pioneros(as) de la educación inicial aportaron ciertas especificidades con respecto al quehacer del educador, por ejemplo, Montessori señala que los materiales que se deben poner a disposición de los niños y niñas “deben estar científicamente diseñados”. Decroly hacía énfasis en que los niños y niñas debían tener experiencias relacionadas con el entorno, que los materiales deben ser realizados con los pequeños, según las hermanas Agazzi, promoviendo el uso y aprovechamiento de los recursos. Por otra parte, desde los inicios de la Educación Inicial con Federico Fröebel hasta hoy en día, se valora y promueve el juego como la actividad central de los niños y niñas. Se trata de un juego que, bien planificado y entendido, fomenta el aprendizaje a través del descubrimiento que hace el niño y en el que alcanza por sí mismo nuevos conocimientos. En este sentido, Goldschmied (2005) acuña el término “juego heurístico”, donde destaca la gran importancia de este tipo de actividad exploradora espontánea y le da la relevancia y dignidad que merece el autodescubrimiento de parte del niño y niña. Se relaciona bastante con lo que plantea Pikler, quien estudió los movimientos de los niños y niñas en los años 70 y aportó con su investigación al respeto a su desarrollo, haciendo énfasis en considerarlo como personas y en favorecer su desarrollo autónomo. Esta doctora señalaba: “el perjuicio causado por las posturas impuestas no se limita al desarrollo de su motricidad, sino que también influye desfavorablemente en su desarrollo psíquico, en el desarrollo de su personalidad” (Pikler 1985: 15). Así, el desarrollo motor se produce de manera espontánea, mediante su

actividad autónoma, de acuerdo con su maduración orgánica y nerviosa. De esta manera, se puede observar como Goldschmied y Pikler coinciden en valorar y defender la importancia del respeto hacia el momento madurativo y evolutivo del niño, en el que el adulto solo es un observador, una presencia que no injiere en la acción del niño.

En coherencia con lo planteado por Del Carmen (en Bassedas 2013: 127), el planificar conlleva a diferentes beneficios y uno de ellos es favorecer una toma de decisiones en base a una reflexión y fundamentos teóricos y empíricos. Es decir, lo que se hace y para qué se realiza, no es al azar. Se debe basar en un diagnóstico participativo, en este caso en conjunto con el equipo de trabajo y la familia. De esta manera la reflexión crítica es una exigencia de la relación teoría/práctica, de manera que, si está ausente, la “teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire 2004: 11).

El desarrollar una reflexión y posterior planificación, permite además detenerse y tener presente las capacidades, conocimientos y experiencias previas de los niños y niñas con los cuales se trabaja, de manera de enlazar los nuevos conocimientos. Para tal efecto, los(as) educadores(as) deben diseñar experiencias de aprendizaje abiertas y flexibles, pero antes detenerse en cómo están conceptualizando a las infancias y, por ende, a los niños y niñas que está apoyando en su proceso educativo.

2.2. Algunas conceptualizaciones referidas a la planificación educativa

En coherencia con el título de este libro, es necesario ofrecer alguna definición de planificación educativa (o planeación como se le dice en muchos países) y específicamente la planificación de experiencias de aprendizaje a mediano o corto plazo con la cual nos identificamos. Al respecto, es importante reconocer que su conceptualización y enfoque pueden ser diferentes y, por tanto, conllevar concepciones de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón hay personas que se han alejado de este término, acercándose más a una proyección, de manera de no encasillar o predeterminar el rol del adulto y especialmente de los niños y niñas. Otras personas señalan que es mejor no planificar, ya que limita demasiado. Sin embargo, desde el campo educativo y como profesionales de la educación se debe anticipar lo que se hará. Es, como señala

Rueda, “un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar, más aún ahora en que las exigencias derivadas de grandes cambios sociales” (2011: 4). Veremos, por tanto, cómo se ha definido la planificación y con cuál definición nos podríamos identificar.

La planificación es eje del trabajo profesional, ya que debe orientar el trabajo pedagógico. Permite tomar conciencia de la intencionalidad que preside al desarrollo de la experiencia pedagógica que ofrecemos a los niños y niñas, prever las condiciones más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos y disponer de ciertos criterios para cautelar el mejor desarrollo de la propuesta (Bassedas, Huguet y Solé 2013). Todo ello considerando adaptaciones al momento de su implementación, tanto para casos especiales, intereses o elecciones que surjan a los niños y niñas, condiciones ambientales u otros elementos que evidentemente la deben de modificar. Ello implica un carácter abierto y flexible de la planificación, donde evidentemente no debe trazar de manera fija y verticalista lo que los niños y niñas pueden hacer, además hay que tener presente el contexto y la realidad al momento de llevar a cabo lo planificado, donde habrá que tomar un conjunto de decisiones, algunas, como se había pensado y, otras, variarán de acuerdo a lo previsto (Manhey 2016).

En síntesis, la planificación es un elemento del currículo o llamado contexto para el aprendizaje, el cual permite plasmar aquello que se ha decidido producto de una reflexión en comunidad, delineando ideas para la consecución de algunos objetivos anticipados, con la apertura de nuevos que podrían emerger, así como las experiencias que se propongan y que se deben de enriquecer con el aporte fundamentalmente de los niños y niñas.

Finalmente, no podemos olvidar que la planificación ha sido definida a nivel internacional como un criterio de calidad curricular, entendiéndola como una propiedad inherente del acto educativo, es decir, “que cumplen con la intencionalidad de educar al ser humano” (Peralta 2008: 182).

Antes de avanzar, es necesario detenerse en este término de tanta polémica y miradas diversas como es la calidad. Si bien no hay consenso en cuanto a su definición, lo mismo con respecto al concepto de ser humano y sociedad al cual nosotros debemos de promover el fin de la educación, como señaló Viola Soto Guzmán

(2002), preguntándose ¿por qué razón es esto?, invitándonos a reparar no solo en los cambios acelerados en que el escenario se modifica constantemente, sino también en las negociaciones permanentes a que los educadores estamos expuestos. Por una parte, los avances, mercados, tensiones internacionales y la competitividad y, por otra parte, la búsqueda de un ser humano integral y valórico. Por tanto, señala la autora señala: “La calidad de la educación está unida al ser y al tener, subordinando el tener al ser y, por consiguiente, la calidad de la educación es la búsqueda de un trabajo de formación de los niños, jóvenes y de los adultos en el proceso de educación continua hacia el cumplimiento integral de su desarrollo humano, tanto cognitivo como afectivo, como psicomotor en vías de encuentro con valores propiamente humanos, vinculados con el amor recíproco y reconocimiento recíproco de las personas” (Soto 2015: 242).

De esta manera, coinciden importantes estudiosos al respecto, como lo ha señalado Zabalza (2008), al hacer alusión al equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido por el adulto, o bien dentro de las prácticas pedagógicas que teóricamente debieran asociarse con el desarrollo y aprendizaje infantil. Tietze (2010) señala el trato directo con el niño, los estímulos que recibe en las diferentes áreas del desarrollo, el tipo de interacción que se fomenta entre el adulto y el niño, la reciprocidad en las iniciativas para elegir actividades entre niños y adultos, el tono y clima de la interacción, la interacción de los párvulos entre sí, la participación de los niños en los procesos y experiencias y la inclusión de la familia en la tarea pedagógica. Todo ello podríamos decir está o debiera estar presente en una planificación. Del mismo modo, Peralta (2002) hace alusión a la importancia que tiene, al momento de planificar, que se considere el rol protagónico de los niños y niñas, lo mismo la participación activa de las familias y comunidad educativa, así como favorecer una adecuada selección cultural de los contenidos, lo que llama la autora Pertinencia Cultural. Agrega, además, la trascendencia que tiene el estudio del desarrollo de nuestros niños y niñas, tomando investigaciones de nuestros países, lo que se debe plasmar en experiencias equilibradas entre competencias u objetivos de diferente tipo: afectivas, sociales, motoras e intelectuales.

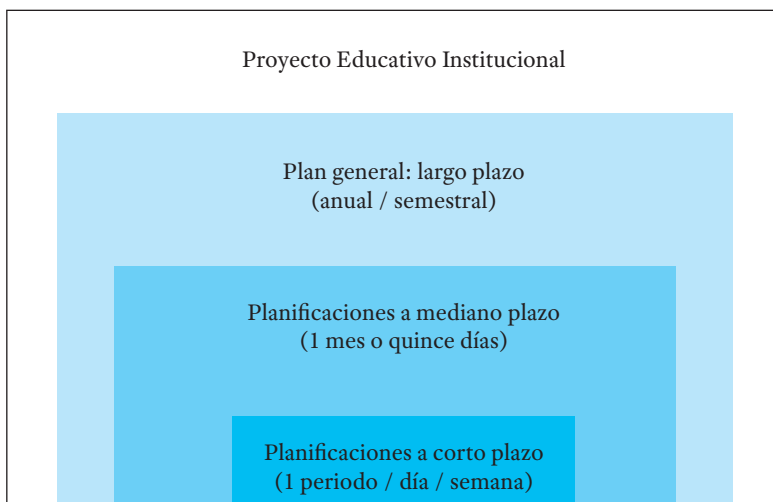
2.3. Importancia de la planificación

Como se ha señalado anteriormente, la planificación es un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular, haciendo explícitas las intenciones que docentes y otros agentes educativos (idealmente) tienen, orientando en relación con la propuesta pedagógica y, por tanto, cumpliendo un rol trascendente, dado que es el instrumento que hace posible la organización del quehacer pedagógico. Ello sería, en síntesis, señalar las decisiones esenciales que forman parte de la labor educativa: qué hacer, para qué, cómo y por qué. Las preguntas dónde, cómo y con qué, se debieran definir en conjunto con los niños y niñas. Sin embargo, la planificación asume diferentes formas. Rueda (2011) ha identificado que los tipos de planeación o planificación varían si se trata de profesores principiantes o experimentados. Además, hay quienes aluden a distintos lapsos de tiempo considerados: anual, semanal, diaria, entre otros, optando por todos ellos o primando uno sobre el otro. No obstante, en el caso de la planificación a corto plazo, debe estar relacionada con los niveles de concreción curricular anteriores, es decir, a mediano plazo como proyectos, unidades didácticas, proyectos de aula u otra opción y, evidentemente, con el Plan General del Grupo o Nivel educativo y éste con el Centro Educativo o Programa de Atención (en el caso de programas no convencionales).

Coherente con ello, se deben planificar experiencias de aprendizaje variadas, desafiantes, muy lúdicas y que provoquen bienestar en los niños y niñas.

Otro tipo de experiencias importantes de planificar son aquellas de la “vida cotidiana” o periodos regulares, como la llegada, la comida, el cambio de pañales, el patio o la despedida. Lo que transcurre en un día, en una semana y en un año para un niño y niña en muchos sentidos puede haber influido en lo que le ha propuesto el educador o le ha dejado hacer y ser. Al respecto es necesario observar a los niños y niñas y darles tiempo, sin prisas, como comenta Hoyuelos: “sin anticipaciones ni estimulaciones precoces, innecesarias y violentas. Esperarlos en la dilatación del tiempo y, paradójicamente, sin tiempo. De esta forma, los instantes se hacen completos, placenteros, preciosos y consistentes. [...] Los niños nos exigen el derecho a ser esperados” (2008: 10).

Niveles de la planificación pedagógica



Algunos momentos que se pueden considerar rutinarios o poco relevantes, pueden ser de importante trascendencia, por tal motivo también merecen ser planificados. A modo de ejemplo, se enuncian alguno de estos:

El momento de la higiene. Un ejemplo concreto es la hora del aseo, los bebés aprenden a reconocerse cuando se miran al espejo, por ello no es solo lavar la cara a los niños, sino permitir que se vean antes y después del lavado, o bien, los más grandes pueden aprender matemáticas si nos proponemos como objetivo solicitarles “pon al medio del cepillo de dientes un poco de pasta”, o conceptos como “¿te lavaste el dorso de las manos también?”.

El cambio de pañales. Puede verse como una actividad trivial, pero cobra gran significancia para los niños y niñas. Pocas veces desglosa una planificación al respecto. En ocasiones hay horarios para ello, pero no hay una descripción de este momento tan importante: ¿cómo se invitará a los niños y niñas a cambiarse de pañales?, ¿será de la misma forma?, ¿por qué a la misma hora?, ¿en qué posición se hará?, ¿qué rol tendrán los niños y niñas? Así lo expone Hoyuelos (en Virginia 2012:136) “miradas, participación, autonomía y libertad de movimientos son los pilares que guían un cambio de pañal”. Al respecto, señala dicho autor, hay que

tener atención y cuidado ante las formas de invitar al bebé y solicitar el permiso para esta instancia, las formas de levantarlo desde la cuna, suelo o mudador, favoreciendo el bienestar físico y emocional, cómo se sostiene o carga o da vuelta a los pequeños en este momento, cuidando la sutileza de los movimientos, así como el respeto a las acciones e iniciativas de los niños y niñas y las necesidades que, como adultos, deseamos satisfacer para su bien. Es preciso al respecto revisar los tiempos para poder hacer de este un momento grato y rico en relaciones y aprendizajes. Sin embargo, “a menudo las personas adultas tenemos mucha prisa por acabar todo cuanto antes, y no somos conscientes de la importancia que tiene hacer las cosas dedicando el tiempo que requieren” (Hoyuelos et al. 2012: 25). El cambio de pañal aporta una relación íntima y respetuosa al conocimiento de su cuerpo, favorece la autonomía, su corporalidad y muchos otros aprendizajes, por lo que puede ser tan o más relevante que una experiencia planificada con novedosos materiales o estrategias innovadoras (Manhey 2016).

La hora de la comida. Por ejemplo, en el caso de los bebés, no hacer de ello algo mecánico, sino una instancia de aprendizajes. Al respecto también reflexionar en conjunto en función de sus necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, de apego, de comunicación, hablándoles de lo que están comiendo. Así en la comida, los niños mayores de dos años pueden realizar acciones por sí mismos, tales como elegir dónde sentarse y con quién, colaborar en poner la mesa, repartir individuales u otras tareas, planteando objetivos diversos e intención pedagógica al respecto (Manhey 2016).



Gaby come su comida diciendo “solita solita”, el adulto la felicita y le dice “¿te gusta?, tiene papa, carne y zanahorias”.



Mientras la bebé come el adulto le dice ¿está rico?, ¿te gusta así o te lo parto?

La hora del sueño o siesta. También tiene objetivos y seguramente diferentes para cada niño o niña o subgrupos de ellos, ya que no todos se duermen con la misma facilidad o de la misma forma. Planificar cómo se hará y algunos recursos a tener presente, como es el tener su objeto transicional en sus camas pueden hacer la diferencia, o la autonomía que se debe ofrecer al levantarse y ponerse sus zapatos, o tal vez primará el que respeten a los otros niños y niñas cuando aún no se han despertado, es decir, se debe de cambiar la intención de acuerdo a las necesidades personales y grupales, lo que evidentemente cambiará al paso del tiempo.

En el caso de la planificación de experiencias que son diferentes para cada día (a diferencia de las anteriormente señaladas como el patio, hora de baño o comida), diversos autores (Shavelson y Stern 1981, Pérez Gómez 1983, Del Carmen en Bassedas, Huguet y Solé 2013) coinciden en la importancia de contemplar una fase previa a la enseñanza o *preactiva*, la que se caracteriza por la investigación, decisión y preparación, de lo que se desarrollará posteriormente en el aula. Así también es relevante lo que sucede en el desarrollo de ésta y posteriormente al finalizar, lo que debe ser reflexionado en conjunto con los adultos que participan en ella y los niños y niñas especialmente mayores de tres años.



En coherencia con lo planteado por Del Carmen (en Bassedas et. al. 2013: 127), el planificar conlleva a diferentes beneficios, los que se enuncian a continuación:

- Favorece una toma de decisiones en base a una reflexión y fundamentos teóricos y empíricos especialmente. Es decir, lo que se hace y para qué se realiza, no es al azar. Se debe basar en un diagnóstico participativo, en este caso en conjunto con el equipo de trabajo y la familia.
- Ayuda a clarificar el sentido de lo que se pretende enseñar y, por tanto, potenciar. Esto último y en coherencia con las Bases Curriculares para la Educación Parvularia Chilena apunta a la “potenciación”, principio que releva el aportar a las fortalezas de los niños y niñas y no solo preocuparse por las carencias o lo que no saben aún.
- Permite detenerse y tener presente las capacidades, conocimientos y experiencias previas de los niños y niñas con los cuales se trabaja, de manera de enlazar los nuevos conocimientos.
- Define y diseña experiencias de aprendizaje y sus respectivas estrategias didácticas.
- Prepara y prevé los recursos para el aprendizaje (tangibles e intangibles).
- Resguarda la organización del tiempo y espacio.
- Permite anticiparse a los focos de observación para recoger información relevante, así como las estrategias más adecuadas para ello, dentro de un contexto natural.

Por tanto, al igual que en todo proceso educativo, si se desea hacer un trabajo de calidad, este debe ser planificado. Pero es muy importante que esta acción responda a las reales necesidades de cada niño o niña, donde juega un papel relevante la adaptación de la acción educativa a sus diversas necesidades. De esta manera, podemos ofrecer a cada uno la propuesta educativa adecuada, lo que redundará en la calidad de la enseñanza. Ello requiere de una reflexión que permita fundamentar las decisiones que se tomen y observar su coherencia y continuidad (Bassedas, Huguet y Solé 2013).

Es importante dejar presente que los niños y niñas aprenden siempre, tanto cuando el adulto ha planificado una experiencia o bien cuando descubren algo por sí mismos. Lo importante

es respetar su protagonismo. En tal sentido, las experiencias de aprendizaje “implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles [...] y están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades y una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas” (Salmerón 2007: 3)

A continuación nos referiremos con mayor profundidad a los objetivos.

2.4. Los objetivos de aprendizaje

Cuando se viaja en pos de un objetivo, es muy importante prestar atención al camino, éste es el que nos enseña la mejor forma de llegar y nos enriquece mientras lo estamos cruzando.

Paulo Coelho

El planteamiento de objetivos no es una cuestión solo de la educación infantil, sino que atraviesa todos los niveles educativos y ello trae consigo un recorrido histórico. *La pedagogía por objetivos*, tal como señala J. Gimeno Sacristán, nace con el movimiento nacido en Estados Unidos, siendo “la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar [...] coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas, y de la educación en general” (1982: 14). Este movimiento decayó en los años treinta y volvió a surgir y se desarrolló por Ralph Tyler (1949) con una preocupación por facilitar los procesos de evaluación de la enseñanza, dentro de una concepción eficientista de la misma (Nieves 1994), señalando que la mejor manera de plantear los objetivos sería como resultados de aprendizajes obtenidos por los estudiantes. Con ello, los objetivos se convierten en el punto inicial de la planificación, lo que sonará evidente para muchos lectores (educadores/as) por la formación tradicional: “solo a partir de ellos es posible la selección de los medios que permitan alcanzarlos” (Nieves 1994: 2). Lo señalado tecnifica la enseñanza, constituyéndose los objetivos en metas de aprendizaje que queremos alcanzar. Ante ello es de gran responsabilidad el cómo se planteen estos objetivos y la flexibilidad con que el educador los presenta, es decir, como un fin en sí mismo o bien una posibilidad de la cual pueden emerger otros. Stenhouse (1981) fue uno de los principales críticos del modelo Tyleriano centrándose más en los contenidos. Posteriormente, Elliot Eisner (1985) señala lo riesgoso que es poner objetivos cerrados y enjuiciar a partir de ellos, además

de cerrar la experiencia solo a lo dispuesto a priori. Así también se ejerce una relación de poder, como lo analiza la teoría crítica, y los planteamientos post-estructuralistas, donde nada en educación es ingenuo ni inocente; por ello es relevante hacer un levantamiento de estos problemas (Peralta 2017).

Es bueno preguntarse al respecto qué es un objetivo, objetivos o competencias en educación infantil, cómo planteamos los objetivos, cómo favorecer el respeto de los niños y niñas a través del planteamiento de objetivos. Como planteó Ormell hace unas décadas: “la educación no se da por sí misma: no es un proceso que ocurra con independencia de la intervención humana” (1979: 9). Sí, en cambio, el aprendizaje. Por tanto, en el caso de la educación hay una intención, explicitando aspiraciones deseables. Por tanto, un objetivo responde a una necesidad. En tal sentido, los objetivos clarifican el proceso, lo “iluminan”, haciendo explícita la intención: “lo fundamental es que los objetivos sirvan para lo que deben servir: ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo [...] Eso supone un proceso de reflexión, de depuración y de explicitación de lo que se quiere hacer” (Zabalza 2016: 90).

En la educación infantil se han producido variaciones importantes en el planteamiento de objetivos, ya sea desde su forma como de fondo. Desde este último aspecto, los objetivos declaran aspiraciones producto de las intenciones o acciones pedagógicas, y no resultado del mero desarrollo evolutivo (Peralta 2002). De esta manera, a nivel internacional se declaran como aprendizajes esperados, objetivos de aprendizajes, competencias o experiencias claves en la modalidad curricular High Scope.

Los objetivos de aprendizaje de acuerdo con las Bases Curriculares para la Educación Parvularia chilenas: “Definen los aprendizajes esenciales que se espera potenciar en las niñas y los niños durante la Educación Parvularia, integrando las principales habilidades, conocimientos y actitudes que les permitirán construir una base sólida de aprendizajes para avanzar en su desarrollo armónico e integral. Las habilidades constituyen capacidades para llevar a cabo procedimientos, estrategias y acciones con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse tanto en el ámbito cognitivo, psicomotriz, como afectivo y/o social. Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información

sobre hechos, procedimientos y operaciones. Las actitudes son disposiciones comportamentales aprendidas hacia objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que orientan a determinados tipos de actuación” (MINEDUC 2019: 40).

Algunos criterios para la elección y planteamiento de objetivos de aprendizaje:

1. Realizar un diagnóstico en base a la observación, además del uso de algún instrumento o procedimiento para recabar información.
2. Seleccionar el Ámbito y Núcleo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (o como se le denomine según el referente curricular del país).
3. Escoger el objetivo de aprendizaje que se asemeja a aquello que queremos favorecer.
4. Crear un aprendizaje esperado específico.

Se dice que mientras más específico y mejor formulado esté un objetivo, más claro resultará entender lo que se pretende lograr y más fácil saber qué estrategias y recursos se pueden utilizar para conseguirlos y, por tanto, más fácil evaluar. Sin embargo, los objetivos formulados con una conducta claramente observable permiten que los niños y niñas solo hagan aquella conducta “convergente” que se espera como: nombrar, caminar, comentar, entre otros.

Por lo anteriormente expuesto habría que preguntarse: ¿Estamos favoreciendo la singularidad, el pensamiento divergente, la expresión, la espontaneidad de los niños y niñas en este tipo de formulación? Si dice el verbo nombrar en el objetivo solo deberían de nombrar, o solo caminar, o comentar como se expone en el ejemplo que precede. En cambio, si la conducta o habilidad es divergente, es decir, plantea diversas posibilidades, representa a un enfoque más constructivista. Así se han generado diferentes corrientes o formas de plantear los objetivos. Por ejemplo, los operacionales, creador por Mager, quien planteó una fórmula para hacerlos operativos, claramente observables y precisos.

Ejemplo: Indicar a lo menos tres objetos que son usados en el hogar de los cinco mostrados previamente. Ante ello nos podemos preguntar, ¿qué concepto de niño y niña hay tras ello?

Gimeno Sacristán (1985) sintetiza implicancias éticas e ideológicas que surgen a partir de la aplicación del modelo por objetivos, a continuación, mencionaremos algunas de ellas relacionándolas con la educación infantil:

Adaptación. Se resaltan más las posibilidades adaptativas que las creadoras (modelo de hombre implícito). En este sentido vemos como en la mayoría de los casos se desarrollan planificaciones con objetivos preestablecidos, muchas veces cegándose los adultos en vez de ver aquellos que emergen producto de los intereses de los niños y niñas.

Pasividad. Propicia la homogeneidad y el sometimiento en vez de promover la individualidad y las capacidades diferenciadoras. Como se dijo en el párrafo anterior, hay que abrirse a otras posibilidades, en este caso relevar el protagonismo de los niños y niñas, destacando así su rol protagónico-activo, capaz de modificar lo preestablecido.

Aprender es asimilar. Descuida el valor más profundo del aprendizaje. Stenhouse puntualiza en este sentido que el modelo sobreestima nuestra capacidad de comprender el problema educativo y, reemplazando las hipótesis, se cae en la simplificación de creer que es posible predecir los resultados.

Contenidos. Se imparten al margen de la experiencia personal y social. En ello la educación infantil debe estar alerta. Si siempre predeterminamos objetivos y en ellos contenidos, tenemos que tener presente que pueden aflorar otros contenidos producto de los intereses, propuestas o motivaciones de los niños y niñas.

Adaptación desigual a los diferentes campos del saber. Es más útil para las disciplinas científicas, de acuerdo con las demandas de una sociedad tecnificada. Respecto a este punto, señala Eisner que muchas conductas son impredecibles, especialmente en las disciplinas artísticas.

Enfatiza las jerarquías y la centralización del sistema escolar. En este caso podemos señalar que usualmente el acto educativo es verticalista, donde predomina lo que el educador decide.

Modelo empresarial. Utilitarismo, asimilación, adquisición de destrezas, eficientismo, llevan a enfocar problemas educativos desde una visión empresarial. Al respecto, en ocasiones se ve una obsesión o premura por “lograr” ciertos objetivos, donde priman

unos por sobre otros, en desmedro de aquellos que son propios de algunos niños/as y no de todos o bien aquellos emergentes tan relevantes como los otros seleccionados y priorizados.

Entendiendo que a nivel mundial existe un debate epistemológico y, además político, en relación con el concepto y la utilización indiscriminada de competencia (Angulo 2011), no habiendo consenso respecto de este concepto (Boon y van der Klink 2002). Por tanto, en este breve párrafo solo haremos una llamada al cuestionamiento de su uso en educación infantil, teniendo presente que actualmente en diversos referentes curriculares lo que se espera que aprendan los niños y niñas está planteado como competencias (Uruguay, Nicaragua, República Dominicana). Otros como México lo denominan Aprendizajes Claves y otros plantean objetivos como Paraguay y Chile.

En primera instancia es necesario revisar el concepto: “El vocablo competencias tal como se lo usa tiene más que ver con el inglés *competence* que con el vocablo español *competencia* cuya primera acepción consigna el Diccionario de la Lengua Española como: ‘Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa’ y como segunda: ‘Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa’, y solo en la cuarta acepción aparece ‘Aptitud o idoneidad’ que es el significado que se echa a jugar al hablar de competencias como se lo emplea en estos días” (González y Ortiz 2001: 229).

A modo de ejemplo, Perrenoud (en Sacristán 2008) afirma que competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos. En este caso sabemos que en la educación infantil, desde los años de Decroly, se ha propiciado la educación y práctica integrada de manera globalizada o llamada también integrada, por tanto, es un enfoque reduccionista pretender solo movilizar recursos de tipo cognitivos.

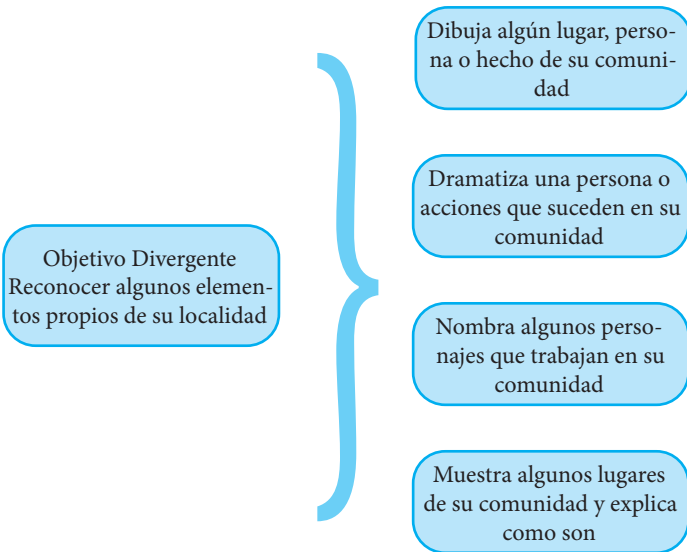
El planteamiento de los objetivos responde a una concepción del estudiante, en nuestro caso de los niños y niñas. Un objetivo es “una aspiración que se plantea como deseable y positiva y que orienta la conducción de todo el proceso que implica la enseñanza y el aprendizaje, entre ellos la orientación metodológica, los recursos y la evaluación” (Peralta 2017: 70). A través del paso de los años han existido diferentes tipos de formulaciones de acuerdo con concepciones o paradigmas (conductistas, constructivistas y

otros). Es necesario que un(a) educador(a) conozca las diferentes formas de planteamiento de objetivos, analizando sus ventajas y limitaciones. Así, por ejemplo, para muchos mientras más específico esté un objetivo, más claro resultará entender lo que se pretende lograr y más fácil saber qué estrategias y recursos se pueden utilizar para conseguirlos y por tanto más fácil evaluar.

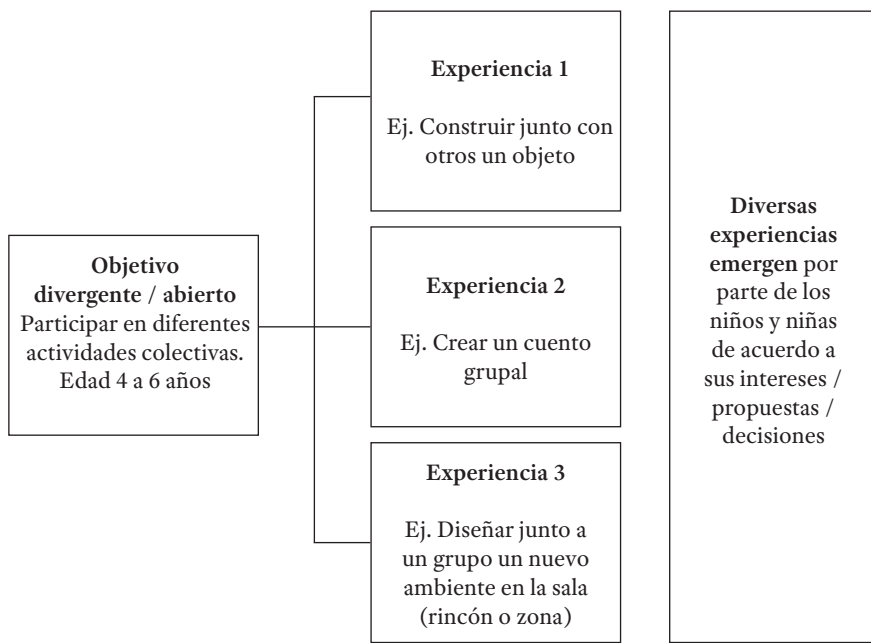
Por otra parte, un enfoque por competencias debe declarar resultados de aprendizaje, ello sería para todos los niños y niñas, sería determinar y homogeneizar a través de un currículum único. Ello sería altamente riesgoso en esta etapa de vida donde cada niño y niña tienen una historia de vida y un desarrollo y aprendizaje de acuerdo a su contexto socio-cultural, por tanto, se sugiere revisar dichos resultados para que den la oportunidad de la diversidad de respuestas.

Al redactar competencias u objetivos, es importante que los(as) educadores(as) los redacten planteando conductas divergentes, es decir abiertas, para que se pueda desplegar el sello personal de los niños y niñas, además de observar y generar otros nuevos objetivos (emergentes) posterior a la experiencia de aprendizaje.

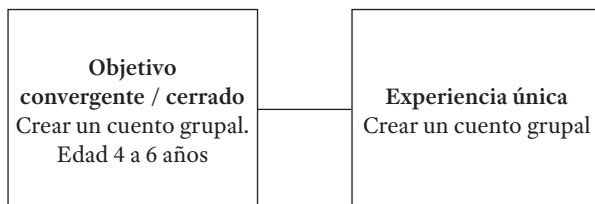
Ejemplo de objetivo de tipo divergente y experiencias vividas por los niños y niñas mayores de 4 años



Objetivos divergentes y diversidad de los niños y niñas



En cambio, si ponemos un objetivo convergente o cerrado, no hay más opciones por parte de los niños y niñas y, por tanto, no favorecemos el **derecho de la libertad de expresión**.



Para muchas personas suena evidente el tener que plantear un objetivo en una planificación pedagógica e imaginarse posibles experiencias como el cuadro anterior. Sin embargo, Eisner no solo está de acuerdo con los objetivos de tipo divergente, sino además hace una fuerte crítica a la formulación de objetivos, los que sobreestiman el grado en que es posible prever los resultados de un proceso educativo, la cantidad, tipo y cualidad del aprendizaje que experimentan los niños y niñas (en este caso), especialmente cuando existe interacción entre estudiantes, lo que no siempre es predecible. Él señala que la dinámica y complejidad del proceso que vivencian quienes aprenden produce resultados bastante más numerosos de los que pueden ser definidos de antemano en términos de conducta y contenido. Plantea, además, que anticipar un objetivo generalmente apunta a un resultado estándar y el emitir un juicio de valor sobre ese resultado. De esta manera, Eisner argumenta que los objetivos son un reflejo de un modelo racional de enseñanza: primero se señalan los objetivos y luego se completa planteando en la planificación actividades y contenidos (Zabalza 2016) y hasta qué evaluar.

A estos objetivos le llama Eisner *objetivos expresivos o experienciales*, que promueven el respeto a los derechos de los niños y niñas. Además, debe ser una gran aventura pedagógica trabajar como educadora con este tipo de objetivos abiertos, los que describen un encuentro del estudiante con una situación, sin especificar qué es lo que ha de aprender (Eisner en Zabalza 2006).

Aclaremos que no se trata de no planificar, sino de poner objetivos planteados como expresivos y, de ellos, nacen algunos de tipo emergente, distintos según los diferentes niños y niñas. Veamos un ejemplo concreto:

Objetivo expresivo	Descubrir diferentes materiales a su alrededor eligiendo algunos para explorarlos.
Edades	1 a 2 años
Estrategias didácticas	Los adultos prepararán el ambiente mientras los niños y niñas están en otro espacio. Los invitarán al lugar y sin decirles nada, les permitirán que exploren libremente con ellos. Velarán que no se hagan daño, ni a los demás.
Evaluación	Se recogerá con documentación, fotografiando y anotando algunas palabras o pequeñas frases que digan los niños y niñas, así como describiendo lo que hacen. Posteriormente se generarán y escribirán los objetivos de tipo emergente que se den en uno o varios niños analizándolos y tomando decisiones futuras.



Fuente: Instalación del Jardín Infantil Colores del Viento Punta Arenas Chile.

Experiencia con una Instalación y Objetivos Emergentes.
Gentileza Jardín Infantil Colores del Viento



Agrupar elementos
según su atributo



Resolver problemas
en conjunto con
otros



Participar en juegos
con otros niños y
niñas



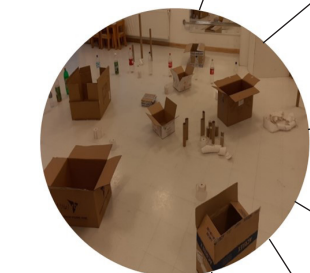
Resolver problemas
que se suscitan en
sus proyectos



Desarrollar el
pensamiento
creativo



Concentrarse en
actividades iniciadas
por sí misma



Niños y niñas
entre 2 a 4 años.
Objetivo expresivo:
Interactuar con
diferentes materiales
a su alrededor

Por lo expuesto, el planteamiento de los objetivos responde a una concepción de niño y niña. El elemento central es la habilidad, traducido en la conducta o acción que se debe desarrollar, además del contenido y, en algunos casos, en qué condiciones deberían hacerlo y sugerir criterios que se puedan utilizar para valorar lo aprendido. Sin embargo, dicha conducta no debe restringir a que todos los niños y niñas hagan lo mismo.

En síntesis, al plantear un objetivo, se debe revisar la formulación tanto en su conducta como en el contenido y responder, como señala Grundy, si el interés del educador(a) por la pedagogía es técnico, práctico o emancipador. En el interés técnico, el docente y estudiante son pasivos. La crítica, la reflexión y la creatividad no se potencian. En el interés práctico, el educando y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo: “Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica..., también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular” (Grundy 1991: 100). El docente goza de libertad de expresión, igualdad y autonomía. Es crítico y autocrítico, libre de exponer sus ideas y formar parte activa en la construcción de su propio conocimiento: “el interés emancipador compromete al estudiante, no solo como «receptor» activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor” (Grundy 1991: 142).

2.5 Recursos para el aprendizaje y materiales didácticos

Jugar cuesta poco o nada. Solo hay que tener ganas de jugar y algo de fantasía. Dos dotes de los que no carece ningún niño. Los juguetes a menudo son innecesarios porque la fantasía de los niños transforma en elementos de juegos simples objetos cotidianos... a los niños del Tercer Mundo, de África a Brasil se les da estupidamente transformar en juguete lo que encuentran entre la basura, sean botes de metal, cajas de embalaje o botellas de plástico.

Francesco Tonucci (2012)

Los recursos y materiales didácticos también deben ser planificados, es decir, debemos de pensar muy bien qué ofrecer a los niños y niñas y además evaluar su características, su seguridad, higiene, si favorecen los diferentes *ámbitos* (dimensiones, áreas o como se le denomine en cada referente curricular nacional) del aprendizaje, si reflejan la cultura local en que está inserto el centro educativo y las familias, así como la autonomía, y otras necesidades que son propias para favorecer buenos aprendizajes y el desarrollo de los niños y niñas.

Entendiendo que los materiales didácticos son componentes inherentes al proceso educativo, tanto los de tipo abstracto o concreto pueden ser recursos para el aprendizaje. Algunos de tipo abstracto son las narraciones, canciones, poemas, dichos y otros. Algunos vienen de las tradiciones de la educación infantil, como las “señales”: aquellas que anuncian que se hará algo, a través generalmente de una canción. Sin embargo, si relacionamos ciertas prácticas pedagógicas donde los niños y niñas deben actuar posteriormente a una canción, antes de la palabra, puede ser una actividad muy conductista, como aquella señal “a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar” u otras. Tal vez hoy este tipo de señales deben de olvidarse, dado que no representan a una pedagogía basada en los derechos de los niños.

En el caso de los materiales didácticos, son utilizados para favorecer el desarrollo de aprendizajes de todo tipo: cognoscitivo (como por ejemplo una lupa, un video, un árbol de una plaza), potenciar el lenguaje oral (láminas, fotografías), el escrito (papeles, plumones), la imaginación y el juego simbólico (como las cajas de cartón), la socialización (pelucas, ropa, disfraces, pelotas), el conocimiento de sí mismo y de los demás (usando espejos) y muchos otros más. De esta manera cobran importancia, ya que favorecerán en mayor o menor medida que los aprendizajes sean relevantes, por ello es importante diseñar, escoger, buscar e

investigar constantemente cuáles son los recursos indispensables según las características, intereses, necesidades y fortalezas de los niños y niñas (Manhey 2016), lo que no siempre significa una gran inversión de tipo económica.

La ambientación, los recursos que se seleccionan, la disposición del mobiliario, reflejan el concepto de niño y niña que se tiene. Así también quien los selecciona, quien participa en su implementación, representa la participación de los diferentes actores del proceso educativo. Como señala Iglesias (2008), el ambiente de aprendizaje como elemento curricular supone tomar decisiones. Por otra parte, el espacio puede tener los mejores materiales en calidad y en cantidad, pero eso no basta, ya que entran en juego las relaciones que se den en él, constituyendo el ambiente de aprendizaje.

Dado lo anterior, se hace necesario presentar objetos diversos y concretos que ofrezcan la riqueza de sus atributos: madera, metal, plástico, plumas, etc. Se mencionan algunos de ellos, donde es importante tener presente que no son excluyentes, es decir, puede ser un material natural y a la vez no estructurado. Algunos de estos pueden ser:



Aporte del Jardín Infantil Los Chulenguitos, Puerto Natales, JUNJI, Chile

Naturales. Se refieren a aquellos que nos aporta la naturaleza y son por ende gratis. Algunos ejemplos: conchitas, hojas de árboles, vainas de árboles con semillas, piedras, barro, semillas, troncos de árboles.



Culturales. Aquellos que representan características del medio local inmediato o más extendido, o bien elaborado con materiales propios del lugar. Un ejemplo de material cultural son las cestas o canastos, importantes para el trabajo con bebés que empiezan a sentarse o desplazarse: “pueden estar colocados en varios lugares del aula y pueden moverse según las necesidades. Contienen objetos diversos que pueden ir cambiando periódicamente” (Quinto 2010: 150). Estos, presentados con objetos atractivos y desafiantes, favorecerán la exploración, manipulación y descubrimiento. También pueden utilizarse para guardar objetos con los niños y niñas más grandes, como las cestas o vasijas de barro,



especialmente cuando en las localidades en que están ubicados los centros educativos hay este tipo de objetos. Ejemplos: cestas, juguetes propios de la cultura, instrumentos propios de la cultura, sombreros.

Materiales no estructurados. Aquellos que no tengan ningún fin concreto, que no hayan sido diseñados para algo específico, por ejemplo, piedras, palos, cajas de cartón. Estos favorecen el juego simbólico, el pensamiento divergente y la creatividad. Ejemplos: cajas de cartón o de madera o frutas, piedras, palos, telas.



Manufacturados, elaborados o industrializados. Realizados a partir de materias primas, especialmente aquellos en que involucran la utilización de maquinaria a gran escala. Ejemplos: rompecabezas, cuentos, bloques de plástico, muñecos, títeres, lupas, encajes, lápices, tizas, pinturas.

Tecnologías de la información y comunicación. Si bien podríamos decir que son parte de la cultura y, por tanto, caen dentro de la clasificación de los materiales culturales, es necesario detenerse en ellos ya que son parte del mundo diario de los niños y niñas desde que nacen y debemos de integrarlos en las prácticas educativas, pero de manera adecuada. En efecto, tal y como ha sido expuesto por una diversidad de autores, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la sociedad vive hoy un proceso de transformación que ha influido en todas las esferas, cambiando la manera en que nos comunicamos, trabajamos y relacionamos, en la que el conocimiento (su generación, proceso

y aplicación) se convierte en fuente de riqueza (Castells en Meza 2018). En consecuencia, estamos viviendo en un contexto que exige el desarrollo de nuevas competencias y habilidades que les permita a sus ciudadanos desempeñarse de forma adecuada. Ejemplos: diseñar software, usos de páginas web, computadores.



Reciclados o reutilizables. Son aquellos objetos que se vuelven a usar de otra forma, que favorece la educación sustentable (palos de helado, periódicos, cilindros de papel higiénico, botellas plásticas, telas). En el caso de los bebés, les permite arrastrarlas y apoyarse cuando dan los primeros pasos, lo que favorece el desarrollo



Aporte del Jardín Infantil Los Chulenguitos, Puerto Natales, JUNJI, Chile

motor autónomo. Así también les permite meter objetos y hasta ellos mismos introducirse. Los niños mayores podrán construir, pintarlas u otros proyectos que inventen. Permitirá favorecer diferentes tipos de aprendizaje y que el educador pueda desarrollar instalaciones, usando el concepto de Javier Abad, donde los niños y niñas puedan transformar y crear, favoreciendo una educación sustentable. Ejemplos son: tapas, cilindros de papel higiénico, botellas plásticas, corchos, telas, periódicos, palos de helado.

Creados por los propios niños o los adultos. Estos son especialmente relevantes, sobre todo con niños y niñas más grandecitos, en que hacen sus garabateos o bien participan de experiencias en que puedan aportar con sus creaciones (todos los niños y niñas excepto bebés).



2.6. Experiencias de aprendizaje planificadas

Si la educación se concibe a través de las mismas líneas anticuadas de una mera transmisión de conocimiento, hay poco que esperar... Porque, de ¿qué sirve transmitir el conocimiento si el desarrollo completo del individuo se queda atrás?

María Montessori

Es importante partir señalando que hace algunos años algunas/os educadoras/es nos alejamos del término “actividades”, lo mismo desde orientaciones a nivel nacional, como es el caso del Ministerio de Educación de Chile (2006), señalando que una experiencia de aprendizaje alude a una vivencia educativa, a una intencionalidad pedagógica clara y definida y un abordaje integral. Por tanto, al crear experiencias de aprendizaje se deben considerar “criterios didácticos de la enseñanza, la explicitación de lo que se hará, cómo se hará y para qué se hará” (MINEDUC 2006: 48). Una experiencia es una “práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo o conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones de la vida” (Real Academia Española). En el fondo, una experiencia se adquiere con el uso repetido y mucha práctica y, por ende, jamás podríamos aprender algo sin haber experimentado en diversas ocasiones.

Con respecto a definir aprendizaje, podríamos dedicar muchas páginas o revisar el cúmulo de escritos al respecto. Sin embargo, es bueno precisar que la conceptualización va a ser diferente según la teoría. En general, y bajo un enfoque moderno y avanzando a la postmodernidad, aprendizaje en la infancia sería un proceso que se basa en múltiples, variadas y pertinentes experiencias e influencias personales, ambientales, históricas y culturales, el cual permite modificar estructuras cognitivas, adquirir o enriquecer conocimientos, habilidades, valores, actitudes, comportamiento y visiones del entorno que rodea. A continuación, se presenta una tabla con algunas de las teorías de aprendizaje más características y contingentes que coexisten hoy en día y algún ejemplo en la cotidianidad de la educación infantil.

Algunas teorías del aprendizaje e implicancias en educación infantil

Teoría	Algunos representantes	Un ejemplo en educación inicial
<p>Conductismo. Basadas en el esquema estímulo, respuesta y refuerzo. El aprendizaje consiste en un cambio en el comportamiento debido a la adquisición, el refuerzo y la aplicación de asociaciones entre los estímulos del ambiente y las respuestas observables del individuo.</p>	<p>John B. Watson, Ivan Pavlov, Frederick Skinner, Edward Thorndike</p>	<p>La educadora canta una canción para que los niños y niñas guarden los materiales. Otro ejemplo es dar premios si se “portan bien”. Ello es condicionamiento clásico.</p> <p>A los bebés se les hace las llamadas “actividades de estimulación” con materiales que el adulto escoge, irrumpiendo la natural actividad de los bebés.</p>
<p>Cognitivismo. El aprendizaje es la adquisición de conocimientos, es decir, el que aprende es un procesador de información, la absorbe, lleva a cabo operaciones cognitivas y las almacena en la memoria.</p>	<p>Frederick Bartlett, Jerome Bruner</p>	<p>Los niños y niñas deben de aprender una poesía de memoria, sin antes analizarla, ni sus palabras, ni lo que quiere decir.</p>
<p>Constructivismo. Quienes aprenden son vistos como los responsables de interpretar y darle sentido al conocimiento y no simplemente como individuos que almacenan la información dada.</p>	<p>Jean Piaget, Constance Kamil</p>	<p>A los niños y niñas se les propone comentar un cuento, relacionándolo con sus propias experiencias.</p>
<p>Aprendizaje social. El aprendizaje se adquiere por observación e imitación.</p>	<p>Albert Bandura</p>	<p>Cuando los niños y niñas ven que una persona es alegre, comparten con los demás y es coherente su discurso con la práctica.</p>
<p>Enfoque socio-cultural. En el aprendizaje influye el contexto socio cultural y la interacción con las personas. De esta manera, el conocimiento es considerado situado y es producto de la actividad, el contexto y cultura en la que se forma y utiliza.</p>	<p>Lev Vygotsky</p>	<p>Un educador propone a los niños y niñas salir a la comunidad y ver cómo pueden colaborar con ésta. Entrevistan a algunos miembros: vendedores, vecinos, jóvenes y descubren que es necesario plantar más árboles alrededor del centro educativo, lo que evidentemente se hará con las familias y la comunidad.</p>

<p>Inteligencias múltiples. La inteligencia de cada persona se compone de numerosas y distintas “inteligencias”. Estas inteligencias incluyen: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. Por tanto, hay diferentes formas de aprender, lo que debe tenerse presente al enseñar.</p>	<p>Howard Gardner</p>	<p>El adulto al explicar algo lo hace utilizando diferentes recursos, por ejemplo, con una canción e invita a cantar a los niños. Algunos niños y niñas prefieren observar, disfrutan de cosas que capten su atención visual. Ellos tienen predominancia en la inteligencia visual.</p>
---	-----------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Lizano Paniagua y Umaña Vega (2008), Escorza y Aradillas (2020).

Educadoras y educadores que leen la tabla anterior seguramente se preguntarán ¿bajo qué concepto de aprendizaje se reflejan nuestras prácticas pedagógicas? Por lo expuesto, no existe ninguna teoría que responda en forma exclusiva a la pregunta ¿qué es aprender?, pero sí estamos ciertos que existe una relación directa entre las experiencias y el aprendizaje y evidentemente más que en otras edades sus vivencias deben ser directas, concretas, pertinentes, basadas en lo que saben y conocen con sus familias y localidades, y tomando en cuenta el juego, las emociones, el apego, etc. Por tanto, no sirve cualquier tipo de experiencia para favorecer los aprendizajes

De esta manera y teniendo presente que los niños poseen conocimientos o experiencias previas y consistentes que pueden tener bases innatas o ser construidos en la interacción con el medio, es necesario tener presente que la construcción del conocimiento en la primera infancia es integral, parte de las experiencias afectivas y el contexto socio cultural en el que se desenvuelve y lo rodea, y se caracteriza por experiencias motoras y percepciones que van conformando estructuras cognitivas (Villaruel 2012). En tal sentido, el educador debe recabar experiencias previas y conocimientos, con los mismos niños y niñas y sus familiares o cuidadores para que los aprendizajes sean significativos. Así lo plantea Ausbel y Bruner: “Aquel aprendizaje que logra conectar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo, en un proceso cuyo producto es un nuevo conocimiento al que se le encuentra sentido o valor para la vida. De este modo, los aprendizajes logran generar entusiasmo, recordación e integración a la vida cotidiana del niño o niña, al contribuir al propio desarrollo y responder a los intereses y aspiraciones del individuo, y en consecuencia se puede afirmar que se constituyen en aprendizajes relevantes” (en Zapata-Ospina y Restrepo-Mesa 2013: 11).

Por consiguiente, es necesario alejarse de las planificaciones (o llamadas en otros lugares programaciones) que prefijan o anticipan todo: objetivos, lo que hacen los niños y niñas, los adultos y hasta qué evaluar. En general se ven planificaciones/programaciones que nacen del interés de los adultos, de la actividad interesante, de la estructura rígida de los formatos.

Teniendo presente que los niños y niñas no aprenden por una relación lineal de causa-efecto, de educador a educando (Hoyuelos 2015), ellos deben ser los descubridores y, por otra parte, el educador debe de innovar y buscar diferentes estrategias para poder acoger las voces de los niños y niñas y por ende sus derechos, además de gozar con las complejidades que los niños y niñas nos demandan. Así, trabajar en la cotidianidad con la infancia supone, como dice Edgar Morín: “entrar en un océano de incertidumbres con algunos archipiélagos de certezas” (en Hoyuelos 2015: 22) donde niños, niñas y adultos aprenden juntos. De esta manera, aprendizaje y enseñanza ya no pueden estar en orillas opuestas mientras el río corre, por lo que se convierten en un recurso múltiple, complementario y reversible (Malaguzzi 2011).

Entendiendo por tanto que la planificación, programación o proyección que hacen los educadores constituye el sello de la acción docente (que es como un boceto previo a las acciones), debe pensarse como una trama abierta, flexible y modificable (Pitluk 2016) y que dota de profesionalismo. El reto de la Educación Infantil, es tener un auténtico sentido educativo. Ello implica que con ese mismo profesionalismo los/las educadores asuman las implicancias éticas que este acto educativo conlleva (Zabalza 2006: 82), por tanto, no es un acto mecánico, dado que es el paso o eslabón intermedio entre la teoría (tanto de la enseñanza como del aprendizaje) y la práctica, por lo que es una tarea compleja de aprender (Sacristán 1985) además, se requiere gran reflexión individual y con el equipo de trabajo en un proceso dialéctico, lo cual debe terminar en un escrito. El tener un papel u otro escrito, permite no solo la posibilidad de repensarlo y elaborarlo, sino también de comunicar: “recordemos que ésta última es una de las funciones de la planificación y forma parte de la impronta de la tarea educativa” (Pitluk 2016: 25), pero sin dejar de tener creatividad para dar respuesta a las diversidades de niños y niñas y sus requerimientos, así como no dejar de lado la fantasía, el juego, el humor y otras características que hagan de este elemento algo relevante y no solo una tarea.

Incorporo una interesante reflexión realizada por Nayira Belmar, una Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales titulada de la Universidad de Chile. Ella en un ambiente algo adverso y producto del diálogo con su comunidad, ha aportado al bienestar de los niños y niñas del lugar donde trabaja.

“Muchas veces, el quehacer diario del jardín y/o escuela imposibilita la creación de un espacio fértil y amable para la reflexión y posterior transformación de la práctica pedagógica. La coexistencia de un sinfín de tareas y/o labores postergan el encuentro dialógico y reflexivo entre las personas que conforman los equipos de aula como la comunidad educativa en su totalidad. Dicha situación genera una sensación de automatización y alineación al sistema reproductivo de educación, siendo así las profesionales, quienes, en su mayoría, no han sido formadas, bajo un discurso político y profesionalizante de lo que significa e implica ser educador/a, tienden a caer en prácticas y modelos automatizados, repetitivos y poco afectivos con niños y niñas, la comunidad y el territorio.

El juego de la fotografía comenzaba desde esa invitación al asombro y al goce vivencial, al sentirse presentes e infinitos, esa dualidad tan propia de la niñez, que los sumerge en un camino de descubrimiento y aprendizajes. Concebir al niño y la niña como sujetos de derecho, para mí, es idear principalmente nuestra profesión desde un punto de vista político, y por qué no, también espiritual, en donde, a pesar de todos y cada uno de los obstáculos que se presentan en el quehacer educativo, me permito reflexionar y cuestionar, no solo el sistema educativo imperante, sino lo que significa ser humano y crecer en una sociedad que está acabando consigo misma y el entorno natural que la rodea”.

Como se puede apreciar, la educadora ha planteado con honestidad la importancia de la reflexión de las prácticas, lo que se desafía a realizar pese a las múltiples trabas cotidianas. En palabras de Malaguzzi, se ha desafiado a “fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción” (2011: 79).

2.7 Etapas o momentos en la planificación

Como se ha dicho, planificar no es algo azaroso, requiere de una profunda reflexión y no solo en relación con qué se puede hacer (actividades/experiencias de aprendizaje) o el para qué (objetivos/competencias), sino que el educador debe estudiar, preparar materiales que produzcan asombro, conflicto cognitivo, que desafíen a explorar, preguntarse... a aprender. Al respecto es interesante recordar cómo en 1968 Philippe Jackson señaló tres etapas al momento de planificar: preactiva, interactiva y postactiva. Haciendo el acercamiento a la educación infantil, diríamos que es necesario considerar lo siguiente:

Antes/Preactiva. Tiene lugar antes de la interacción con los niños/as. El educador estudia lo que hará con su equipo y, sobre todo, por qué, para qué. De esta manera define si anticipará o no objetivos, o trabajará con objetivos emergentes, si presentará una experiencia para un grupo de niños y niñas, cuándo, con qué materiales, etc. En tal sentido, después de seleccionar los objetivos (o competencias si esa es la opción), producto de la revisión de las evaluaciones, probablemente planteará diversos objetivos: unos más simples, otros más complejos de los distintos ámbitos (o dimensiones). Después prepara la experiencia. Un ejemplo concreto: si el educador invita a los niños al patio a observar insectos, tendrá el educador que estudiar algo referido a éstos, y con cuáles se pueden encontrar, las preguntas que los niños y niñas pueden hacer y también las que él les podrá hacer.

Durante/Interactiva. Tiene lugar principalmente el favorecer el objetivo que se ha propuesto y siempre con una actitud de apertura frente a nuevos aprendizajes, objetivos y, sobre todo, las propuestas, ideas y decisiones que planteen los niños y niñas durante la interacción con los adultos. Por tanto, se debe generar un ambiente de aprendizaje de observación, escucha y flexible. En una libreta de bolsillo se anotan comentarios que hacen los niños y niñas o decisiones de los bebés, cuánto tiempo observan algo, qué les llama más la atención, etc.

Después/Postactiva. Tiene lugar después de la interacción con los que ha desarrollado el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recaba experiencia con su equipo y otros adultos que participaron de la experiencia, reflexionando sobre la práctica pedagógica realizada. Comparten los registros que han realizado, los analizan y toman algunas decisiones en conjunto.

Los formatos debieran ser creados por la comunidad educativa (o adoptar algunos), pero según las necesidades y siempre flexibles y abiertos. Además, tener presente que “sus componentes van cambiando a lo largo del tiempo en estrecha relación con los cambios que van experimentando los marcos teóricos y los encuadres didácticos” (Pitluk 2016). Así, hace algunos años se ponía en la planificación lo que harían los niños y niñas en cada etapa. Hoy, que sabemos que son sujetos de derecho, libres, capaces de expresarse y que el juego es fundamental, así como su rol protagónico, esto no corresponde y menos aún con un determinismo y mirada adultocéntrica, que pautea lo que podrían o deberían realizar. Lo mismo con respecto a la evaluación, en que a muchos educadores nos enseñaron poner una columna con indicadores, anticipando qué observar, lo que nubla la vista ante lo emergente y único de cada bebé, niño, niña o grupo.

Ejemplos de formatos de planificación innovadores

¿Qué podrían aprender los niños y niñas?	¿Qué podrían hacer los adultos para propiciar el aprendizaje planificado y nuevos aprendizajes?	¿Hay algún recurso especial a tener antes?	¿Cómo registramos las ideas y situaciones planificadas y emergentes?
Objetivos de diferentes ámbitos	Inicio		
	Desarrollo		
	Cierre		
Proyección con las familias:			

Nivel	
Edades	
Ámbito	
Núcleo	
Fecha	

Objetivo 1

Alternativa 1

Objetivo 2

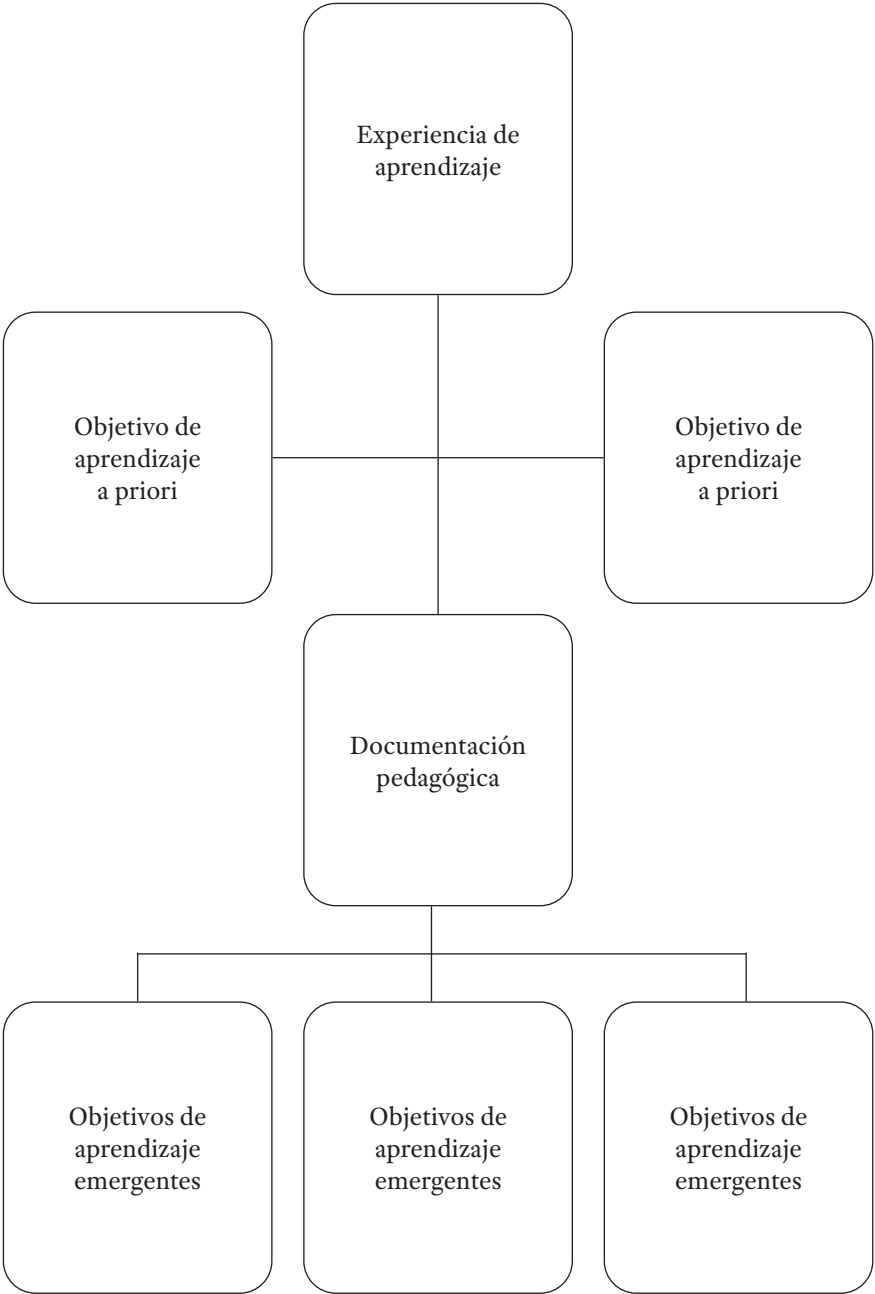
Alternativa 2

Objetivo 3

Alternativa 2

Rol de los adultos

Estrategias
para recolectar
información



Ejemplo de Esquema de Planificación. Agradecimientos a Amy Victor Ferreras del centro educativo Kids Created School (República Dominicana).

Grupo:

Semana:

Tema o proyecto:

FASE 1. Actividades exploratoria / provocaciones

1

2

3

4

5

6

7

¿Qué pensamos, qué sabemos?

¿Qué queremos saber?

Competencias y destrezas a trabajar:

1

2

3

4

5

FASE 2. Actividades que permitirán a los niños construir las respuestas a sus preguntas.

FASE 3. ¿Cómo compartimos lo que aprendimos? Posibles actividades de cierre.

Otro ejemplo que he utilizado en el trayecto de estos años con estudiantes y educadoras en ejercicio son los Proyectos de Aula, el que se utiliza a partir de los cuatro años aproximadamente. En primer lugar, se anticipan objetivos de aprendizaje, dejando libertad de incorporar algunos emergentes según el tema desarrollado, después se indaga con los niños y niñas de posibles temas, los que se escogen a través de votaciones, por ejemplo, y las posibles actividades que se pondrán posteriormente en los Ámbitos (o Dimensiones, Áreas o como se denomine, según el referente curricular nacional). Veamos a continuación otra propuesta de formato:

Proyecto de aula

Tema escogido por los niños:

Duración aproximada 1 mes

Grupo 4 a 5 años

Ambitos de aprendizaje	Núcleos	Objetivos de aprendizaje	Propuesta de experiencias	Fecha de la experiencia
Desarrollo personal y social	Identidad y autonomía			
	Convivencia y ciudadanía			
	Corporalidad y movimiento			
Comunicación integral	Lenguaje verbal			
	Lenguaje artístico			
Interacción y comprensión del entorno	Exploración del entorno natural			
	Comprensión del entorno sociocultural			
	Pensamiento matemático			

Un ejemplo de esquema de planificación.

Planificación Integrada

Planificación Integrada o Globalizada para una semana (en ella se ponen objetivos de distintas dimensiones, ámbitos, disciplinas o como lo llame el referente del país)				
Edades de los niños:		Equipo Pedagógico:		Fecha:
Instrumento de evaluación: Registro de documentación, la cual se integrará en la bitácora del grupo.				
Objetivo de aprendizaje transversal: (del ámbito Desarrollo Personal y Social)				
Objetivos de diferentes ámbitos y núcleos de aprendizaje Ámbito: Comunicación integral Núcleo: Lenguaje Verbal - Objetivo: Núcleo: Lenguaje Artístico - Objetivo:				
Ámbito: Interacción y Comprensión del Entorno Núcleo: Exploración del Entorno Natural - Objetivo: Núcleo: Pensamiento Matemático - Objetivo:				
Criterios de mediación a utilizar: Trascendencia, significado, intencionalidad (se explicita en la descripción de lo que debería de hacer el agente educativo).				
Orientaciones pedagógicas generales y relevantes ofrecer un escenario de aprendizaje:				
Síntesis de experiencias propuestas y realizadas por los niños y niñas cada día				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

2.8. Algunas características relevantes de las experiencias de aprendizaje

2.8.1. Experiencias que favorezcan el rol protagónico en los niños y niñas

La mejor enseñanza es la que utiliza la menor cantidad de palabras necesarias para la tarea
María Montessori

Diferentes precursores de la Educación Inicial como Froebel y Montessori relevaron la importancia de la *actividad* como un principio pedagógico a respetarse en esta etapa de vida, a lo que se le llamó también *auto-actividad*. De esta manera, se estará promoviendo lo que hoy se conoce como “el interés superior del niño”, como el derecho de los niños y niñas a expresar su opinión o punto de vista en todos los asuntos que le afecten, además de favorecer su libertad.

Sabemos que todos los niños y niñas (excepto si hay algunas imposibilidades) son activos por naturaleza, exploran su entorno, expresan sus deseos, sentimientos y emociones, frente a lo que observan, descubren o les interesa. Es así como el rol protagónico de los niños y niñas se relaciona con un concepto de niño y niña como personas con derechos: qué piensan, opinan, desean, necesitan, sienten y que se puedan expresar de diferentes formas.

Tal como lo afirman Zapata y Ceballos: “La educación en la primera infancia no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido que solo buscan la transmisión unidireccional (del adulto al niño-niña) de información y contenidos poco significativos y motivantes. Por esta razón, los términos educación inicial o educación para la primera infancia provienen de una concepción más amplia, que pretende superar esa visión restringida de la educación asociada a la escolarización, y que busca llenar de sentido la vida cotidiana de los niños y niñas, propender por su desarrollo como seres humanos y promover su libre expresión y construcción de aprendizajes” (2010: 1080).

Se ha determinado que el(la) educador(a) es relevante en el rol que tienen los niños y niñas, el que favorecerá o inhibirá un rol protagónico, para que pueda elegir, proponer, moverse a diferentes lugares y expresarse libremente. Para que ello suceda,

el(la) educador(a) debe saber observar, esperar, escuchar, debe ser “sensible, responsable y espontáneo; que proporcione actividades adecuadas para el desarrollo, que sea interactivo, discuta, dialogue y explique razonadamente, que utilice un lenguaje adecuado para los niños y niñas, que anime a los niños y niñas a expresarse; que haga preguntas apropiadas” (Koralec en Beresaluce 2008: 145). Esto permitirá que los infantes construyan un autoconcepto positivo, lo cual les dará seguridad al saber que pueden hacer las cosas que se propongan. Concuerta con ello Tonucci, quien expresa que “la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños y niñas el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones, ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que ellos dicen” (2007: 65). A través de la presente investigación, se decodificarán categorías que pudieran ser muy relevantes y aportadoras.

Desde los años 40, Emmi Pikler señaló la importancia de favorecer la autonomía. Como señalan sus investigaciones, en estos intentos de “parar” a los niños, se le tiran sus brazos, se fuerzan los discos intervertebrales de la columna, provocando un exceso de presión, ya que no están listos todavía para ese esfuerzo, acarreado consecuencias óseas y en las articulaciones, por ejemplo, en la rodilla y en la zona plantar. Por tanto, no es adecuado pararlos si no están maduros para ello. El desarrollo motor autónomo es posible si las condiciones del medio lo permiten y en ello el adulto educador tiene un rol importante.

Al respecto, Gopnik enfatiza cómo los bebés desde pequeños son grandes investigadores, por ejemplo, cuando ellos ponen atención a las consecuencias de lo que hacen, experimentan una y otra vez. Señala que “no se trata solo de que les guste el efecto de lo que hacen, sino que realmente tratan de hacer que suceda el efecto y ver las consecuencias de ello” (2010: 103). Esta psicóloga estadounidense afirma que los bebés muchas veces gastan gran energía e incluso corren riesgos, ya que son “máquinas de aprendizaje casual”. A través de la experimentación, descubren nuevas causas y sus efectos, y comprenden causas de lo que observan. Cuando los niños y niñas van creciendo, alrededor de los cuatro años, realizan ya experimentos más complejos, están constantemente curioseando, de tal manera que experimentan, y ello representa

una de las mejores formas de descubrir nuevas causas de lo que ya han observado, sus efectos y sus causas, afirma Gopnik.

Por tanto, así como los(as) educadores(as) deben tener en cuenta que los niños y niñas necesitan explorar y ser protagonistas en lo que escogen “investigar”, se debe abordar esta necesidad con las familias y comunidades en general. Especialmente en estos tiempos, en que presiones sociales y familiares se instalan en las prácticas pedagógicas donde muchas veces los educadores olvidan o peor aún, no dan cabida a la exploración, resolución de problemas, la libertad y otras formas básicas presentes en el aprendizaje de los niños y niñas menores de seis años. Muchas veces familiares y educadores “justifican el éxito o el fracaso escolar en base a una relación directa entre capacidad intelectual y resultados académicos [...] como si existiera una relación lineal entre bajo nivel intelectual con fracaso escolar y alta capacidad con éxito académico” (Valero 2007: 19).

Teniendo presente que el éxito escolar o el aprendizaje no es producto de cuán inteligente es un niño(a), sino muchas veces de las estrategias de enseñanza, se deben seleccionar estrategias didácticas variadas, favoreciendo los diferentes tipos de inteligencias y formas de aprender, a través de diferentes formas de enseñar.

Por lo expuesto, evidentemente, con niños y niñas que van a centros educativos no se hacen *clases*, se desarrollan experiencias de aprendizajes, las que deben tener ciertas características que se describirán posteriormente. Lo importante es que exploren con sus sentidos de manera libre, lo que es vital para su desarrollo.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- No anticipar todo lo que los niños y niñas pueden hacer, decir, escoger. Las planificaciones deben de ser de tipo abiertas, permitiendo que se enriquezcan con los aportes de los niños y niñas.
- Escuchar a los niños y niñas sin prejuicios, con sumo respeto y acogiendo sus propuestas o canalizándolas cuando no se pueden llevar a cabo.
- Ofrecerle alternativas para que escojan desde que son bebés.
- Planificar temas propuestos por los niños y niñas o en base a sus intereses (especialmente cuando se trabaja con éstos después de los dos años aproximadamente).

2.8.2. Experiencias que favorezcan la singularidad de los niños y niñas

A través de un análisis diacrónico, se puede constatar cómo a través del tiempo a nivel mundial diferentes precursores de la Educación Parvularia como: Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Decroly, Montessori, entre otros, han destacado la importancia de una educación centrada en los niños y niñas, planteando principios para desarrollar una pedagogía activa, como es el respeto por la



singularidad de los niños y niñas (o individualidad como le llamaban también). Ejemplo de ello se refleja cuando Federico Fröebel, desde un enfoque filosófico, señalaba la existencia de lo individual en los niños y, por tanto, debía ser “objeto de cuidados inteligentes y particulares” (Froebel en Peralta 2009: 26).

Como señala Peralta, este es un principio de educación infantil, el que significa conocer las habilidades, ritmos, estilos de aprendizaje, necesidades, intereses y expectativas de los bebés, niños y niñas y por tanto tenerlas presente al interactuar con ellos, tanto con estrategias afectivas y cognitivas, todas ellas muy personales: “El conocimiento de estas señales propias de cada niño y niña, junto con sus habilidades, debería constituir un factor de diagnóstico clave de los adultos a cargo” (2008: 13).

Este desafío se concreta en diferentes acciones y prácticas pedagógicas, tales como: seleccionar y planificar objetivos, estrategias y recursos según sus características, intereses, necesidades y fortalezas. Por tanto, no se debieran repetir aprendizajes esperados u objetivos de manera homogeneizante, ni utilizar los mismos recursos o estrategias didácticas para todos o que todos y todas desarrollen el mismo tipo de experiencias en el mismo momento y del mismo modo. Se deben considerar los significados propios para cada niño o niña. Es por ello por lo que debemos investigar en relación con las experiencias anteriores que han tenido, especialmente en el caso de los bebés, a través de sus familias. Por tanto, revisar la planificación y evaluación desde la singularidad, implica conocer a cada niño y niña y cómo estos elementos técnicos son un reflejo de ello.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Recordar que no todos los niños y niñas de un grupo necesitan aprender lo mismo, ni al mismo tiempo.
- Plantear diferentes objetivos (si éstos se ponen de manera anticipada), de más simples a más complejos.
- Ofrecer siempre alternativas para que escojan.
- Permitir que los niños y niñas decidan sus proyectos o con qué jugar.
- Desarrollar experiencias que permitan aprender, reconocer y valorar su singularidad.



2.8.3. Experiencias que favorezcan el apego

Pero, si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo.

Antoine de Saint-Exupéry

El apego tiene una importancia central a los vínculos afectivos tempranos que se generan entre el bebé y su cuidador o cuidadores primarios, existiendo una motivación intrínseca en los seres humanos a generar lazos emocionales importantes y perdurables en el tiempo, desde el nacimiento hasta la muerte (Bowlby 1969, Broberg 2000, Berlin y Cassidy 2001, Robinson 2002, Lecannelier 2004).

Especialmente en el primer año de vida la relación de apego es indispensable. John Bowlby propone la Teoría del Apego (1969, 1973, 1980), en la que describe el efecto que producen las experiencias tempranas en el desarrollo del niño, demostrando que las experiencias vividas durante los primeros años influyen durante toda la vida de la persona. 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” (1969: 53).

Existen diversos tipos de situaciones de apego. Niños con apego seguro, que lloran poco y se muestran tranquilos al ausentarse la madre o figura significativa: “Los estudios de apego seguro demostraron que es un fundamento para el posterior desarrollo afectivo, social, cognitivo y conductual a lo largo del ciclo vital” (Hughes 2004: 264). Otros son los niños con apego inseguro o evitativo (también llamados evasivos), que pueden quedar tranquilos y hasta indiferentes si la madre está o no y parecen no mostrar apego ni conductas diferenciadas hacia sus madres. Algunos bebés evasivos eluden de forma activa interactuar con el cuidador, tanto cuando este se marcha como cuando regresa. En lugar de llorar o celebrar, miran para otro lado o sus juguetes. Todo hace pensar que no les pasa nada, sin embargo, se han realizado investigaciones donde miden el ritmo cardiaco durante la separación



y las señales fisiológicas indican que son desdichados. Alison Gopnik manifiesta que es uno de los resultados de investigaciones más tristes (2010) que conoce, puesto que a muy temprana edad aprendieron a reprimirse. El tercer tipo de apego es el que tienen los niños y niñas inseguros-ambivalentes, siendo aquellos que lloran frecuentemente, incluso cuando estaban en brazos de sus madres. Así señala Gopnik: “Es más probable que las madres que responden rápidamente a las señales del bebé -que vuelven junto a los bebés después de haberse marchado y los consuelan cuando están tristes- tengan niños(as) seguros. Es más probable que las madres que no reaccionan con consuelo cuando los bebés están angustiados tengan bebés evasivos. Es más probable que las madres que expresan mucha angustia ellas mismas tengan bebés ansiosos” (Gopnik 2019: 201).

Si transferimos esto a los y las educadoras y adultos que cuidan a los bebés, niños y niñas en los centros educativos, podemos ver seguramente resultados similares. He ahí la relevancia de dicha preocupación por parte de los agentes educativos.

Finalmente, es importante señalar que no solo son las personas las que son significativas para los niños y niñas. A veces son objetos los que les producen seguridad. Tal es el llamado “objeto de apego” u “objeto transicional”, acuñado por primera vez por el pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicott (1998), siendo un objeto que le permite transitar desde la dependencia a la independencia. Los niños y niñas le tienen mucho cariño y por ende tienen una relación estrecha, generalmente son los llamados “tutos” (sabanitas o pañales de tela que llevan con ellos), un muñeco de peluche, una almohadita pequeña, u otro objeto que usan generalmente para dormir y los relaja o tranquiliza cuando están tristes.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Propiciar que el adulto educador más significativo invite a los bebés y niños(as) a desarrollar algunas experiencias.
- Solicitar a un familiar que entregue algún “objeto de transición” (“tuto”, pañito, juguete, muñeco) y que pueda traerlo consigo en el centro educativo, si así lo necesita.
- Tener algún lugar al alcance y a la vista de todos con objetos traídos de la casa, de manera que los puedan sacar cuando lo deseen y poco a poco compartir con los demás.

2.8.4. Experiencias cargadas de afecto

El mundo debe apostar por el afecto para pensar en que un futuro mejor es posible. Así de sencillo y complejo a la vez.

Sue Gerhardt

La importancia del afecto en esta etapa es tan importante como una buena alimentación, así lo ratifican diversas investigaciones al señalar que el afecto es fundamental para la maduración neurobiológica y el desarrollo emocional, motriz y cognitivo de los(as) niños(as). Como señala Maturana: “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia” (2001: 13).

Esto es una necesidad universal en todos los bebés, niños y niñas, ya que como señala Gopnik, el anhelo de protección y cuidado es innato y universal; pero ese cuidado puede ser muy variado y por ende la idea del amor es diferente entre unos y otros. Así, “alrededor de un año los bebés han aprendido que unas personas



responden de manera diferente a otras [...] notan que algunas personas son más sensibles que otras, por lo que tienden a confiar más en aquellas” (2010: 199). Todo ello permitirá paulatinamente adaptarse al entorno, regular su ansiedad, confiar en sí mismos, buscar su autonomía y, principalmente, regular el funcionamiento de todas las estructuras cerebrales relacionadas con las emociones y el comportamiento (Campos 2010).

Afirma Goleman que durante los tres primeros años de vida “el cerebro de los bebés crece hasta los dos tercios de su tamaño maduro y su complejidad se desarrolla a un ritmo que jamás volverá a repetirse” (1996: 126). Por ello son relevantes las interacciones cargadas de afecto y por ende el aprendizaje emocional que se favorece en los niños y niñas desde los primeros días de vida. Dicho investigador señala además que, de lo contrario, se producen lesiones graves que pueden dañar centros de aprendizaje del cerebro.

El escuchar y mirar a los niños y niñas cuando hablan es tan relevante como alimentarlos, ya que como asevera Loris Malaguzzi, escuchar implica, por sobre todo, la capacidad de movilizar una serie de habilidades, actitudes y valores humanos en pro de la comunicación con otros, en un espacio seguro, paciente y único. Agrega: “La escucha, como actitud ética y estética, significa



En un día de picnic, previo a poner el mantel para comer, algunos niños y niñas lo levantan y dicen ¡juguemos! Las adultas que los acompañan ríen con ellos y acogen sus propuestas ayudándolos a levantar el mantel (aporte de la Comunidad de Aprendizajes Criando Juntos).

desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos. La escucha activa nos lleva a comprender cómo los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales (...) Sin escucha, el adulto pierde las herramientas imprescindibles de su propio trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños” (en Hoyuelos 2006: 127).

Hay que entender a los bebés, niños y niñas, a través de una escucha atenta, la observación y acogida a sus necesidades, por ejemplo, atenderlos cuando lloran es indispensable. Se ha señalado que cuando los bebés lloran y nadie los atiende, se estresan, las neuronas mueren, ya que se libera una hormona tóxica llamada cortisol. Además de ello, se daña la autoregulación, por lo que debe de haber un adulto responsivo, es decir, un adulto atento a atender sus necesidades (Dawson en Narvaez 2013).

Como dice Goleman, el impacto que tiene la crueldad o el amor con que se trata a los niños y niñas “modela el funcionamiento mismo del cerebro [...] la infancia constituye una ocasión que no debiéramos desaprovechar para impartir las lecciones emocionales fundamentales” (1996: 128). Dado que los seres humanos son permeables al influjo de otras personas, ya que éstas de alguna manera nos moldean, tanto nuestro sistema fisiológico como nuestro sistema mental, los que se van desarrollando a medida que nos relacionamos con otras personas (Sue Gerhardt 2004), es por tanto necesario que los agentes educativos no pierdan de vista esto en su relación diaria con los niños y niñas.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Hablarles con dulzura al invitarlos a una experiencia y durante esta.
- Permitir que los niños y niñas escojan, por tanto, no imponerles nuestras ideas.
- Cuidar que tengan una buena alimentación, higiene y cuidados y no hacer de estos momentos actividades rutinarias y mecánicas, siempre interactuar con afecto.
- Planificar experiencias que estén a su alcance, que sean desafiantes, respetuosas y lúdicas.
- Respetar las decisiones de los niños y niñas sin imponer lo que los adultos arbitrariamente piensan para ellos y ellas.



Gaby de 11 meses dice “No ta” al taparse con una mantita. Se la saca y dice riendo “Ahí ta”. La educadora le ha preguntado a su madre a qué juega en casa y ella le comenta que juega mucho a esconderse. De esta manera la educadora replica el juego en el centro educativo, planificándolo con objetivos anticipados, documentando posteriormente y recogiendo todo lo emergente que se dé.

2.8.5. Experiencias con interacciones positivas

Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su capacidad de escalar árboles, vivirá toda su vida creyendo que es inútil.
Albert Einstein

Diversos estudios avalan la importancia de las buenas interacciones (Del Río, Sánchez y García 2000, Maturana 2001, Sánchez y Rosales 2005, Domínguez 2007, Tonucci 2007, Gopnik 2010, Peralta 1996, 2008, Hernández 2012, entre otras). Ejemplo de ello es cuando Domínguez devela que la calidad del ambiente educativo influye positivamente: “si el clima emocional de la sala es adecuado, se observan prácticas de mejor calidad” (2007: 353). De esta forma, las interacciones que se dan se posicionan como un factor determinante de la calidad de las prácticas pedagógicas. Por ello el adulto educador debe preocuparse de satisfacer esta necesidad. Como enfatiza Milicic (2012), debe generar un vínculo personal entre él y el pequeño, entregando ternura y calor afectivo en la relación, estabilidad emocional; lo que implica una cierta

regularidad y constancia en las interacciones para adquirir algunas pautas de conducta y entender lo que se espera de él. Otro factor importante que ayuda es el contar con una jornada (o llamada rutina) ordenada y flexible, lo que es un factor importante para la seguridad personal.

De acuerdo con lo recogido por Silva: “las diferencias culturales generan ‘estilos’ de interacción muchas veces poco comprendidos por los docentes” (2010: 311) y también muy pocas veces recogidos, analizados e incluidos en las prácticas pedagógicas. De allí la relevancia que los educadores investiguen las prácticas de crianza de las culturas que forman parte los niños y niñas de los centros educativos. Especialmente en estos últimos tiempos, donde cada vez hay más multiculturalidad y donde debemos de trabajar por una interculturalidad respetuosa. Así desde un enfoque socio cultural, la red social de interrelaciones y construcción colectiva del conocimiento dependerá de las posibilidades que tengan los niños y niñas desde los primeros años y de sus culturas de pertenencias.

Es sabido que las primeras interacciones de los bebés con su entorno son intercambios emocionales, como lo manifiesta Fontaine (2000), enfatizando que lo importante es que haya una adecuada interacción, la que influye más significativamente en el establecimiento de conexiones neuronales. Por ello, es necesario saber que desde muy temprana edad los bebés sienten las emociones de otras personas, pero, por supuesto, eso no es lo mismo que ser altruista. Ya entre los 14 y los 18 meses podemos mostrar con un experimento que se comportan de manera altruista. Por ejemplo, si ven a alguien tratando de agarrar una cosa, harán algo para intentar ayudarlo. A los 2 años y medio pueden distinguir simples convenciones sociales, como no tirar la ropa en el suelo, o leyes morales, como no lastimar a otra persona (Gopnik 2010).

De esta manera, a partir de la interacción con la educadora y con sus pares, el niño y la niña amplían y enriquecen su comprensión de sí mismos y del mundo; aprenden a conocer lo que los separa y lo que los une a los otros; ponen en práctica la valoración y el respeto a los demás, la colaboración y conocen y aplican reglas y normas para funcionar bien colectivamente y experimentan formas de resolver conflictos. Por otra parte, aunque suene increíble, la forma de ser de los bebés y cómo se comportan también influyen en la manera en que los adultos interactúan con ellos y, a la vez, cómo interactúan los adultos con los bebés influirá en ellos.

Se forma un círculo que va y viene todo el tiempo, entre lo que hacen los niños y lo que hacen los mayores. Así se va fomentando, positiva o negativamente, a lo largo de su desarrollo.

Sin embargo, los adultos deben hacer todo lo posible por preocuparse de favorecer interacciones personales positivas, ya que este tipo de clima humano claramente genera escenarios favorables para el aprendizaje libres de estrés. Las interacciones positivas incluyen aquellas afectivas y cognitivas. Las interacciones afectivas cobran gran importancia en los primeros años. Desde el punto de vista emocional: “éstas se refieren a las interacciones de ida y vuelta que tienen lugar entre el adulto y el niño y niña basadas en el respeto y cariño, y que permiten instalar una base emocional positiva en ellos, que hace posible que los aprendizajes se desarrollen adecuadamente” (Peralta 2017: 98). Investigaciones como las de la doctora Megan R. Gunnar (en Campel 2001) han demostrado que cuando los niños y niñas se estresan generan la *hormona cortisol*, la que tiene efecto dañino en su metabolismo, el sistema inmunitario y en el cerebro, haciéndolos vulnerables a procesos que destruyen las neuronas y reducen el número de conexiones en ciertas zonas. En tal sentido pueden sufrir retrasos en el desarrollo de los aspectos cognitivos, motor y social.

En coherencia con lo expuesto, los ambientes de aprendizaje deben ser tranquilos, estableciendo vínculos afectivos sólidos con los niños y niñas, de modo que se sientan felices, queridos, seguros y valorados. Para el doctor Maturana es esencial la interacción afectiva que se desarrolla entre educador y educando, con un profundo respeto, lo que aportará al desarrollo como un ser humano, con la aceptación del otro como “legítimo otro”. Las interacciones positivas de tipo cognitiva también son relevantes, especialmente dado el desarrollo cerebral de los primeros años. De ahí la importancia de que el adulto que se relaciona con los niños y niñas favorezca la curiosidad, la exploración, la transformación y el desarrollo del pensamiento, además es fundamental que los adultos educadores se manifiesten como personas cognoscentes, que siempre estén aprendiendo y mostrando ese ejemplo a los niños y niñas.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Preocuparse de satisfacer las necesidades lo más pronto posible, de manera de no generar angustia o sensaciones de abandono en los bebés especialmente.

- Planificar la jornada de manera que exista estabilidad en los momentos, especialmente en los primeros años de vida. Con los más grandes podrán existir periodos que varían, por ejemplo, talleres los lunes, miércoles y viernes.
- Antes de presentar una experiencia, es necesario recabar los conocimientos previos, indagando, preguntándoles a ellos y a las familias y vincularlos con los nuevos aprendizajes y no “exponer” contenidos a los niños y niñas de forma verticalista.
- Preocuparse de relacionarse con los niños y niñas en forma individual, alejándose de exposiciones grupales y homogéneas.
- Promover la expresión de emociones de manera espontánea y respetuosa ante los demás.
- Utilizar el buen humor, lo cual beneficia una sana interacción.
- Entrevistar a los adultos que viven con los niños y niñas, especialmente aquel significativo para que narre cómo es un día en su hogar, de manera de dar continuidad en el centro educativo.
- Hacer conflictos cognitivos con preguntas que les permitan cuestionarse, querer averiguar o buscar soluciones.
- Realizar preguntas de tipo abiertas (divergentes).
- Propiciar que los niños y niñas propongan temas, lugares, materiales, formas de llevar a cabo las experiencias.



2.8.6. Experiencias que favorezcan las emociones

Si los bebés ven que la persona que lo cuida se aleja o le da la espalda cuando llora, entonces el bebé concluye: “ah, así es como funcionan las interacciones humanas”. Existe una interacción constante entre el tipo de información emocional y social que obtienen y su capacidad cognoscitiva y de aprendizaje que les permite descubrir lo que está ocurriendo.

Alison Gopnik

El ser humano es un ser emocional. Diversas investigaciones (Maturana 1992, Gardner 1993, Shapiro 1997, Goleman 1996) han señalado cómo “el desarrollo emocional es esencial para entender nuestras relaciones, el pensamiento, la imaginación, la creatividad e incluso la salud de nuestro cuerpo” (Ibarra 2011: 45).

Maturana (2001) define a las emociones como disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y, además, toda acción humana se funda en una emoción. Los niños y niñas están en pleno proceso de desarrollo, de maduración y aprendizaje, en diversos aspectos, y las emociones también forman parte de este proceso.

Cuando los niños y niñas se incorporan a un centro de educación infantil, llegan con un cuerpo y una motricidad, con una inteligencia y una capacidad de comunicación. Exactamente lo mismo ocurre con las emociones y las relaciones. Por tanto, los educadores, así como diagnostican, desarrollan experiencias de aprendizaje y evalúan muchas áreas del conocimiento o tipos de aprendizaje, no puede inhibirse respeto al aprendizaje y desarrollo de las emociones.

Desde que nacemos estamos en un ambiente lleno de emociones, lamentablemente no siempre son positivas (tristeza, angustia, miedo, ansiedad) y ello va impactando en el desarrollo de las personas (Dobrin y Kallay 2013, Lau y Wu 2012). Los bebés son muy dependientes de los adultos desde el nacimiento de una manera tal que no se ve. Probablemente está relacionado con el hecho de que los humanos podemos pensar en una forma en que la mayoría de las especies no pueden hacerlo (Gopnik 2016).

Al comienzo, las emociones empiezan a sentirse, desarrollarse y manifestarse, algunas ligadas a raíces fisiológicas relacionadas con estados de bienestar y malestar, las que se socializan y se expresan. Otras se desarrollan como producto de la interacción con otras personas. Desde los primeros meses, los bebés imitan

expresiones faciales, y van asociando expresiones con sensaciones y poco a poco con emociones. Así para los bebés la imitación es un síntoma de empatía innata (sacan la lengua como lo hace un adulto frente a ellos, o se ríen cuando otro lo hace) y una herramienta para ampliar y elaborar esa empatía. Ésta, así como el altruismo, el arte o el lenguaje, han señalado neurocientíficos, se localizan en una cierta clase de neuronas, las llamadas “neuronas espejo”, pero evidentemente, la empatía está relacionada con el apego, surge en las íntimas interacciones cara a cara entre bebés y las personas con las que interactúa y siente su amor (Gopnik 2010). De ahí la relevancia que en el sistema educativo se acojan, se eduquen, se permitan expresar y canalizar. Sin embargo, muchas veces, y también en la educación infantil, se ha centrado en el desarrollo cognitivo, no dando relevancia a la inclusión de las emociones en el currículo. Una vez más es necesario planificar, planteando objetivos, seleccionando recursos y estrategias, así como también evaluar este aprendizaje. A menudo las emociones negativas de los niños y niñas pueden escapar de su control, especialmente porque no disponen todavía de suficientes estrategias para expresarlas, lo que evidentemente acongoja y/o preocupa a adultos familiares como a educadores. Una vez más recordamos que entre los derechos que reconoce la Convención de los Derechos de los Niños, está el derecho a expresar su opinión y que sea tenida en cuenta.

Por tanto, ignorar un llanto en un bebé o niño/a no solamente afecta a su cerebro, generando cortisol, lo cual es tóxico, sino es una forma de violencia e incumplimiento de los derechos de los niños y niñas. También lo es cuando se dice “ya no llores, la mamá llega después”, “no tengas miedo”, “no te enojés”, “no estés triste”, “no se rían tanto”. Si queremos que ellos sean empáticos, debemos serlo con ellos también con sus emociones y permitir que las expresen. La educación emocional involucra el respeto y la construcción del autoconcepto, favoreciendo poco a poco que los niños y niñas entiendan qué sienten, por qué lo sienten, qué me hace sentir así y cómo lo puedo expresar mejor.

Al final del primer año de vida los bebés pueden ya “leer” el rostro de los adultos y sus expresiones emocionales, usándolas como guía, regulando su propia respuesta. Por ejemplo, la niña que está aprendiendo a andar se ha caído sin hacerse mucho daño, según vea al adulto que está con ella acudir sonriendo o angustiada, su reacción

será de risa o de llanto. Así siguen avanzando y durante el segundo o tercer año, empiezan a interesarse por el estado afectivo de los demás. Así también en estas edades (2 a 3 años) son capaces de experimentar y manifestar una gran diversidad de emociones, donde a partir de los tres años podrán ir entendiendo mejor el significado de éstas e incluso controlarlas (Palacios y Paniagua 2014).

Con respecto a lo que se planifica se sugiere:

- Observar muy bien a los bebés, niños y niñas, especialmente a los primeros, que a través de gestos o su lenguaje corporal comunican lo que no pueden con palabras.
- Permitir que los niños y niñas expresen sus emociones y aprendan a canalizarlas poco a poco.
- Tener presente que los bebés “leen” el rostro de los adultos, por lo cual es relevante cuando se les invite a desarrollar una experiencia, aunque sea muy sencilla para el adulto, como es el cambio de pañales o darles la leche. Lo mismo pasa con los niños y niñas más grandes, donde somos un modelo de referencia.
- Ofrecer materiales y momentos para que expresen sus emociones en juegos simbólicos (disfraces, títeres, máscaras).
- Narrar cuentos que favorezcan sentir emociones y expresar emociones.
- Ofrecer experiencias con música docta (clásica), que facilita la expresión de emociones, así como otros recursos tales como la plástica.

2.8.7. Experiencias globalizadas

La perspectiva globalizadora no se considera como una técnica didáctica, sino como una actitud frente al proceso de enseñanza.

Antonio Zabala

Hace muchos años (alrededor de 1907), el pedagogo Ovidio Decroly señaló la importancia de tener presente el enfoque globalizado en la pedagogía. Este método debía tener algunas características: Elaborar un programa a partir de núcleos temáticos significativos para los estudiantes, y por tanto extraídos desde su entorno real, y plantear programaciones que no estén parceladas en material o asignaturas (Trilla 2014).

Estos postulados los concretó en los Centros de Interés creados y desarrollados en la escuela belga de L´Ermitage, la que tuvo como lema “Por la vida a través de la vida” a quien, por tanto, se le atribuye

el concepto de globalización en la enseñanza, fundamentando que los niños y niñas tienen una percepción global del entorno, lo que debe considerarse en la enseñanza de los educadores que quieren respetar las características e intereses de la infancia (Carbonel 2015). Así también, Herbart, Claparède, Freinet, Vygotski, Ausubel, Novak y Berstein, entre otros, apostaron a la interdisciplinariedad y la globalización del conocimiento, todos ellos implicados en los movimientos progresistas y de innovación educativa como la Escuela Nueva de Europa.

Por tanto, esto no es nuevo, sin embargo, aún es urgente concretarlo en muchas prácticas pedagógicas alejadas de dicho equilibrio y sentido para los niños y niñas, especialmente en escuelas donde se ve muchas veces que “cambia la hora”: tocan la campana o timbre y llega otro docente o a veces el mismo y cambia de tema de estudio o tipo de aprendizajes sin que haya un eslabón o relación. Esta parcelación del saber en compartimentos estancos disciplinares dificulta la comprensión de los saberes, y lo más probable es que distrae, desmotiva y desorganiza a quien aprende, y más aún en los primeros años de vida. En tal sentido, tanto la globalización (o llamada unidad desde los precursores de la educación infantil) como la interdisciplinariedad son necesarias para organizar coherentemente los contenidos de conocimiento y especialmente para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por una parte, es necesario equilibrar el tipo de experiencias de aprendizaje presentadas. Según el grado de energía (por ejemplo, dinámicas y más tranquilas), según necesidades de los niños y niñas, de acuerdo al tipo de interacciones; individuales, otras en parejas o grupos pequeños (de tres a seis niños, si son bebés), así también es importante que tengan experiencias en recintos cerrados y también que aprovechen lo que el medio exterior ofrece como recursos de aprendizajes (los árboles, el movimiento de las hojas, sonidos de las aves, entre otros). Iniciada por los adultos y sobre todo iniciada por los niños y niñas, donde el adulto observa y enriquece las oportunidades de aprendizaje (Peralta 2008).

Un enfoque globalizador es más natural, dado que en la vida cotidiana todas las personas enfrentamos las experiencias desde las diferentes áreas o dimensiones: afectivas, cognitivas, motoras y sociales.

Por lo expuesto, es de gran importancia alejarse de la visión y prácticas compartimentadas del saber, ya que el conocimiento supone la búsqueda y profundización de las relaciones que se deben establecer de acuerdo con problemas, temas, preguntas que los niños y niñas planteen o el educador descubra que les interesa.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Plantear objetivos de diferentes ámbitos cada día (o como se le denomine según el referente curricular del país).
- Los objetivos se debieran secuenciar.
- Presentar y desarrollar las experiencias teniendo presente los diferentes ámbitos de desarrollo.
- Planificar y desarrollar momentos dentro de una experiencia (inicio, desarrollo y cierre) revisando el equilibrio en estas experiencias (más activas o tranquilas, que puedan expresar sus sentimientos y emociones, que se comuniquen, desarrollen los lenguajes artísticos, etc.).



2.8.8. Experiencias que favorezcan la educación sustentable (o sostenible)

Si deseamos que los adultos en la próxima generación respeten a la naturaleza y cuiden el planeta, es importante incluir ahora en los programas de educación inicial, el estudio de la naturaleza y la interdependencia entre los seres humanos y el medio ambiente. Todo lo que se vive, se practica y se siente con intensidad en los primeros años del desarrollo humano perdura por el resto de la vida.

Vital Didonet

El Desarrollo Sustentable o Sostenible como concepto surge en las Naciones Unidas en el informe de la Comisión Brundtland del año 1987, definido como “el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades” (ONU 1987: 67). Esto fue elaborado por distintas naciones, lo cual hace referencia al desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades. Además de ello, la Educación Sustentable (EDS) nació dada las emergencias ambientales que en las últimas décadas ha presentado el planeta, siendo ello algo insostenible y que tiene en peligro el futuro de la humanidad.

Por lo expuesto, este tipo de experiencias no podemos dejarlas fuera, ya que va directamente relacionada con la firma de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN). Ya en el año 1997 en el reporte de la UNESCO “Educando para un futuro sostenible” se señaló: “la educación es la mejor esperanza y el medio más efectivo en la búsqueda de la humanidad para alcanzar un desarrollo sostenible” (UNESCO 2009: 5). De esta manera, en todos los niveles educativos debe intencionarse y “especialmente en la primera infancia donde se sientan las bases tanto cognitivas, afectivas, sociales, éticas y políticas que conduzcan a los niños y niñas ejerciendo una ciudadanía ambiental, que fomente la sustentabilidad y con ello la permanencia de la vida” (Cádad 2013: 117) y, en tal sentido, la educación formal es una excelente y necesaria instancia para hacerlo. Como ha señalado Anthony Lake, los derechos del niño y su bienestar son esenciales para fortalecer sus capacidades y para alcanzar su potencial como ciudadanos productivos, comprometidos y capaces, que contribuyan plenamente a sus familias y las sociedades: “Los niños representan aproximadamente un tercio de la población mundial y

tienen el derecho a sobrevivir, vivir y crecer en un medio ambiente adecuado, con todo lo que esto implica: ir a la escuela, disfrutar de una buena salud y nutrición, y vivir y crecer en condiciones de seguridad” (UNICEF 2013: 5).

Tres mensajes claves señaló UNICEF (2013), los cuales son interesantes para reflexionar y trabajar de manera de llevarlos a cabo en nuestra sociedad y comunidades:

1. El desarrollo sostenible empieza por niños(as) seguros(as), sanos(as) y bien instruidos(as).
2. Las sociedades seguras y sostenibles son, a su vez, esenciales para los(as) niños(as).
3. Las opiniones, opciones y la participación de los(as) niños(as) son esenciales para el futuro sostenible que queremos.

Si bien hay acuerdos internacionales, lo importante es concretarlo, y la educación infantil es un excelente espacio para favorecerlo, por la sensibilidad de los niños y niñas y por lo que



impactará sus aprendizajes en un futuro, teniendo por tanto el derecho y la responsabilidad de involucrarse en el desarrollo sostenible. Por tanto, los(as) educadores(as) deben tener en cuenta esas disposiciones, intereses y su gran curiosidad.

De esta manera, el aprendizaje de los niños y niñas en estas edades (menores de seis años) para un desarrollo sustentable debería estar enmarcado en su vida diaria y en su juego, integrado a las prácticas pedagógicas, no separado de su vida real, ni convertirse en una materia separada (Liu Yan y Liu Fengfeng en UNESCO 2009). Del mismo modo, se deben generar procesos de gestión interna frente a la problemática ambiental, económica y social que se están viviendo en la actualidad, partiendo de lo más cercano a los niños y niñas como son sus familias, sus barrios o localidad, y favoreciendo aprendizajes hacia la ecología, la ética ambiental y el cuidado esencial por algunas especies que habitan el planeta, así como abordar temas referidos a injusticias sociales (Cádad 2013), siempre teniendo en cuenta la etapa de vida de ellos, cómo aprenden y qué es lo necesario para ellos.

Algunas sugerencias de experiencias que se pueden planificar:

- Plantear objetivos especialmente para esta temática tanto con las familias, el equipo y los niños y niñas, tales como: motivar a niños y niñas para la participación, cuidado, exploración y compromisos con el medio ambiente, sensibilizar a la comunidad educativa sobre su responsabilidad ético ambiental, reconociendo la influencia de las prácticas humanas en el medio y conocer los factores que contribuyen a la degradación del medio ambiente.
- Reciclar materiales manufacturados así como de tipo orgánico. Por ejemplo, produciendo junto con los niños, niñas y comunidad tierra de hojas y abonos, como compost y humus.
- Plantar hortalizas, plantas medicinales, ornamentales, verduras o frutos (tanto al aire libre como en invernaderos).
- Seleccionar recursos tales como cuentos, fotografías, vídeos, canciones o leyendas que aporten al conocimiento del medio natural y su cuidado.
- Generar alianzas con algunos locales comerciales de la comunidad para reciclar o reutilizar materiales.
- Planificar y evaluar experiencias educativas referidas al cuidado

del agua, de la energía, el uso de residuos, u otros contenidos relevantes y generar alianzas estratégicas con organismos de la comunidad pública y privada en relación con el desarrollo sustentable apropiados según edad de los niños y niñas.

- Desarrollar “cabildos” o conversaciones con los niños, niñas y comunidad planteando algunos temas medio ambientales y sus soluciones con participación de todos y todas.
- Desarrollar proyectos que ayuden a solucionar problemas locales, investigando y aprendiendo juntos.

2.8.9. Experiencias que favorezcan los lenguajes de los niños y niñas

El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien formas de escuchar, de sorprender, de amar, cien alegrías para cantar y entender.

Loris Malaguzzi

Una de las características de los seres humanos es que podemos crear y expresarnos, nuestras ideas, fantasías, pensamientos, sentimientos y pensamientos y para ello podemos recurrir a diferentes lenguajes. También es un desafío de los educadores observar, conocer y valorar cómo los niños y niñas se pueden expresar y además ofrecer otras oportunidades.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que, si bien en muchos espacios educativos todos los niños y niñas dibujan o cantan, la gran mayoría de las veces son actividades dirigidas por los adultos y pocas veces se fomenta la libre expresión. Así vemos que el adulto elige qué cantar y los niños y niñas cantan o a veces gritan las canciones, sin trabajar elementos de la música como cantar más bajo, más fuerte, más lento o más rápido la misma canción o inventar las propias. Otro ejemplo, que esperamos se esté dejando de lado son las famosas “plantillas” o “guías” (dibujos dados por los adultos) donde los niños y niñas solo se limitan a rellenar o pintar sin salirse de las líneas, teniendo un fin utilitario en función de la motricidad fina más que la expresión.

Por tanto, las experiencias de aprendizaje que favorecen la expresión y creatividad deben ser actividades espontáneas, placenteras, libres y auténticas, lo que se va transformando a medida que van creciendo y esperamos sean de manera positiva y no que se inhiban estas expresiones. Gardner señala: “El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la

bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de los demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las ponen entre sí” (2004: 177).

Mediante esta expresión recordamos cómo debe ser integral el aprendizaje y lo importante como adultos que observemos a los niños y niñas y no fragmentemos las expresiones, al igual que otros aprendizajes como se señaló anteriormente, al comentar en relación a las experiencias globalizadas o integradas. Para efectos de aclarar algunos conceptos y aportes expondremos algunos de ellos, sabiendo que se dan de manera integrados en la infancia.

En el caso de la comunicación verbal, gestual o corporal, los bebés desde los primeros días establecen un contacto cercano y activo con los adultos significativos, jugando un importante rol en el desarrollo del vínculo afectivo, el conocimiento del mundo que los rodea y en el desarrollo de sus funciones cognitivas. Así, para Vigotsky (1995), la comunicación y el contacto con otros cumple una función primaria. Es así como el primer lenguaje del niño es esencialmente social. A cierta edad, este lenguaje se encuentra



Niños y niñas disfrutaron del Kamischibai en el Jardín Infantil Trawun Antu JUNJI, VIII Región.

dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y habla comunicativa.

Con respecto al lenguaje oral, Santrock (2003) señala que los niños y niñas nacen con un dispositivo de adquisición del lenguaje, permitiéndoles detectar categorías de él, como la fonología, sintaxis y semántica. Además, asegura que hay ciertos hitos en el lenguaje que son comunes a diferentes lenguas y culturas. Al respecto, Vigotsky (1995) planteó cuatro fases del lenguaje:

1. **Fase primitiva o natural.** Lenguaje preintelectual y pensamiento preverbal.
2. **Fase simple o psicológica simple.** El niño o niña experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y con las de los objetos de su alrededor, es decir, el uso de herramientas como primer ejercicio de la inteligencia práctica del niño o niña, dominando antes la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento.
3. **Fase de operaciones externas.** Utilizadas para la solución de problemas internos, el niño o niña cuenta con los dedos, lo que puede denominarse, según Piaget, como la etapa egocéntrica.
4. **Fase de crecimiento interno.** La operación externa se convierte en interna. El niño o niña es capaz de contar en su cabeza y de usar la memoria lógica operando con relaciones inherentes y signos interiorizados, esto es, el desarrollo del habla en su etapa final del lenguaje interiorizado, sin sonido.

También se le ha llamado etapa prelingüística a la primera, dado que comprende las primeras vocalizaciones, el balbuceo y la expresividad kinésica. Dicha etapa se desarrolla en el primer año de vida, más o menos hasta los 8 o 10 meses: “En la manifestación de las primeras vocalizaciones, es necesario distinguir los gritos, llantos y la repetición de sonidos indiferenciados. Los gritos y llantos son manifestaciones expresivas espontáneas” (Caycho 2010: 26).

Posteriormente viene la etapa lingüística, donde se distinguen fonemas y se pronuncian las primeras palabras, ello ocurre entre los 8 a 12 meses de edad. Así avanza dejando el balbuceo y la ecolalia de sonidos no existentes en el lenguaje de su entorno, de manera que “las primeras palabras (*papá, mamá, tata, dada, nene, tete*) se oyen aproximadamente a los diez meses y desde entonces aumenta su caudal vertiginosamente; a los 20 meses dominará más de 100 palabras, más de 300 a los 2 años y más de 1000 a los 3 años” (Caycho 2010: 28).

A medida que crecen, los niños empiezan a hacer asociaciones, dicen *holofrases*, una o dos palabras equivalentes a frases u oraciones y posteriormente combinan palabras. Existen palabras “pivotes”, que acompañan a otras, por ejemplo “pan allí”, “pelota dame”. Después viene el uso de oraciones de dos palabras, con estructuras que incluyen diversos tipos de léxico: “caer muñeca”. Así, aproximadamente entre los 2 y 3 años se adquiere el sistema gramatical y semántico (Caycho 2010).

Como se puede observar, por mucho tiempo se creyó en un determinismo biológico, sin embargo, las experiencias que tienen los niños y niñas harán que avancen y superen algunas dificultades. Por tanto, no se pueden señalar edades fijas para el desarrollo y en el caso del lenguaje esto también es flexible.

El lenguaje musical también es de relevancia. Investigaciones han demostrado que los bebés pueden escuchar desde el quinto mes de gestación. Experiencias con embarazadas han demostrado que los bebés al nacer reconocen “aquellas músicas o sonidos que rodearon a la madre muy cotidianamente, y estos poseen efectos contenedores en los niños” (Origlio et al. 2004: 57). Al respecto, Campbell señala: “Durante las primeras semanas, a medida que se desarrolla su visión y termina de salir el líquido amniótico de sus oídos, permitiéndole oír sonidos de espectro completo, el niño comienza a percibir semejanzas entre los ritmos de este mundo y



el mundo que conoció antes. El tic tac del reloj le recuerda a los latidos del corazón de la madre [...] el mecimiento de los brazos le recuerda el suave balanceo en el útero” (2001: 73).

Es por ello que se recomienda indagar qué escuchaba o cantaba la madre cuando estaba embarazada y ponerles estas melodías o músicas a los bebés, dependiendo del momento más propicio. Investigaciones desarrolladas por psicólogos canadienses de la Universidad McMaster han comprobado que la enseñanza musical acelera el desarrollo del córtex cerebral de los niños y niñas, favoreciendo también la memoria y la atención de los más pequeños. De ahí otro fundamento para desarrollar estas experiencias desde los primeros días de vida.

Sin embargo, es preciso seleccionar bien la música dependiendo de lo que se espera. Es así como se dice que cierta música clásica puede tener efectos muy positivos para el aprendizaje. En el caso de la “música barroca, logra estados y condiciones propicias para el aprendizaje, pues tiene un ritmo de sesenta golpes, que equivalen a los latidos del corazón cuando estamos tranquilos y reposados. Por eso sincroniza su ritmo al de nuestros latidos de forma inmediata y el cerebro al registrarla manda una señal al cuerpo para mantenerlo tranquilo y alerta” (Ibarra 2011: 26).

Ejemplos de música barroca podría ser Telemann con Largo de “la Doble fantasía en sol mayor”, Albinoni con “Adagio en sol para cuerdas”, Vivaldi con Largo del “Invierno” de las Cuatro Estaciones. En cambio, si se escogen obras “con vibraciones más cortas que la música barroca; la agilidad en las notas y el aumento en el ritmo provocan en las personas un estado de alerta constante manteniéndola en condiciones de lograr un aprendizaje más activo, esto es, con más interacción mente/cuerpo” (Ibarra 2011: 23). Para el aprendizaje activo, sería Mozart con la Sinfonía Praga, Chopin con la Sinfonía Haffner, todos los valeses de Chaikovsky y su Concierto N°1 para piano y orquesta (Ibarra 2011).

Hoy se ha llamado *musicoterapia* al uso de este recurso con fines diversos. En la investigación desarrollada por Flores se concluye que su aplicación en bebés “promueve la expresión individual y favorece la integración social” (2013: 112). Otros estudios (Navarrete en Flores 2013) demuestran que la música y sus componentes producen patrones de actividad eléctrica cerebral, lo que permite un mayor funcionamiento de este como regulador

de las funciones vegetativas del organismo. Por tanto, el uso de la música ayuda a los niños y niñas a relajarse y fortalecer el vínculo afectivo con las personas que lo rodean.

Por lo anteriormente expuesto, es de relevancia que las situaciones de aprendizaje incluyan música y movimiento. Schiller (2001) señala que el verdadero aprendizaje no se completa hasta que no encuentra una salida o expresión de tipo personal del pensamiento o del movimiento. Si de los movimientos se desarrolla la capacidad cerebral formando redes neuronales, entonces es esencial para el proceso de aprendizaje permitir que los niños exploren cada aspecto del movimiento y equilibrio en su medio ambiente (Ibarra 2011). Además de desarrollarse a nivel cerebral, el cantar (de manera suave, con contacto visual y otras características positivas) tiene muchos beneficios, ayudando a reducir la ansiedad, permitiendo tener un sentimiento de felicidad y desarrollar la discriminación auditiva (Schiller 2001).

Algunos estudios han señalado que las personas con habilidades creativas tienen muchas ventajas, así como solucionar mejor sus problemas, son proactivas, tienen confianza en sí mismos y aprenden con mayor rapidez (Torrance 1977, Guilford 1978, Vygotsky 1979, Lowenfeld 1980, Rogers 1982, Eisner 1987, Gardner 1995, Mihaly 1998, Zabalza 2001). Así también en la educación infantil Loris Malaguzzi señala la relevancia de incorporar el arte contemporáneo como contexto de belleza y relaciones desde la ética y la estética, aportando a que ellos reconozcan sus inmensas capacidades de transformación, favorecer que desarrollen y reconozcan todas sus potencialidades (en Abad 2008).

Otra actividad interesante es el juego de sombras, como describe Fellini, en la que se produce una correspondencia sincrónica de los movimientos jugando el niño y la niña con su propia identidad y con su mente en movimiento: “Las observaciones recogidas por las educadoras de las escuelas 0-3 nos revelan que en un determinado momento de su desarrollo todos los pequeños se preguntan sobre las sombras, con las que después establecerán ricas interacciones [la] mayoría de los niños llegarían de una forma u otra a reconocerse en su propia sombra entre los 15 y los 20 meses” (2011: 72).

Con respecto a las expresiones artísticas, sabemos que los niños y niñas toman pintura y plasman espontánea y rápidamente sus emociones, sensaciones, experimentan con el material o materiales



La educadora invita a los niños al patio y así Beatrice descubre su sombra y juega mostrándose feliz unos 15 minutos.

y más grandes ya representan, no como los adultos que pensamos tanto antes de dibujar, pintar o representar algo. Así señala Aldecoa, quien afirma que el arte del siglo XX ha permitido valorar las creaciones artísticas infantiles por su parecido con el arte de las vanguardias: “Todo lo que el cubismo buscaba por medio de la lógica, los niños lo encuentran naturalmente mediante el instinto” (2005: 47); y señala que el abandono de la perspectiva para adoptar la geometría pertenece a la especulación lógica y a un refinamiento cerebral muy complejo que en los niños es natural (Benítez 2014). También coincide con esto Gardner (en Benítez 2014), quien propone que los niños y niñas experimenten desde pequeños con los medios artísticos, razón de ello es que la transición entre los diferentes medios expresivos se realiza por primera, y en ocasiones por única vez, de modo natural y con gran facilidad cuando son de corta edad.



En las escuelas Reggio Emilia (Italia), inspiradas en la filosofía de Loris Malaguzzi, el retroproyector ocupa un lugar destacado, ya que permite a los niños y niñas sorprenderse, explorar, crear, así como proyectar su cuerpo. En el Jardín Infantil de JUNJI Los Chulenguitos de Puerto Natales, el equipo educativo ha tomado esta filosofía y realizado experiencias como éstas.



Visita al Museo Artequín de Comunidad de Aprendizaje Criando Juntos.
Este museo queda en el sector aldeaño al establecimiento educativo.

Así podemos ver que son derechos de los niños que se expresen y que jueguen. En el caso de la expresión, el artículo 13 señala: “El niño tendrá derecho a libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño” (Convención Derechos del Niño 1989).

De ahí la gran relevancia de ofrecer experiencias planificadas para favorecer que se expresen por medio del arte, tan importante o tal vez más que otras disciplinas. Como dice Arnheim, la educación artística ayuda al pensamiento y estructura el conocimiento, tanto el dibujo, la pintura y la escultura pueden plantear problemas tan rigurosos como las matemáticas o las ciencias y con pocos conocimientos técnicos los alumnos pueden desarrollar sus propios recursos mentales” (Arnheim en Benítez 2014:107).

Como se puede apreciar, es necesario fomentar los “Cien Lenguajes de los Niños” como decía Malaguzzi: “los adultos reconocemos el lenguaje verbal como medio de comunicación principal. Pero el niño tiene muchas otras maneras de comunicar” (en Hoyuelos 2006), lo que refleja el respeto a la singularidad a través de acoger y potenciar sus formas de pensar, de moverse y de expresarse, tarea de la educación inicial.

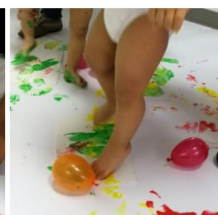
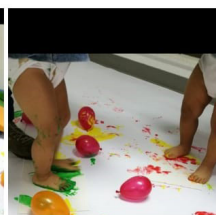
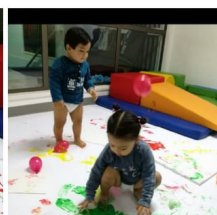
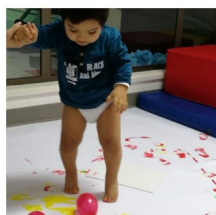
A continuación, se presentan algunas experiencias compartidas por el equipo del Jardín Infantil Peumayén de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la VIII Región (sector Coronel). En este Jardín Infantil se hizo un proyecto de Arte para enfatizar estos aprendizajes.

Se prepara previamente el ambiente educativo y los diversos materiales, invitando a los niños y niñas a jugar libremente, para que ellos puedan hacer una escultura de algún personaje favorito, juguete, dibujo, animal o persona que ellos deseen (aporte del Jardín Infantil Peumayén, JUNJI, Coronel):

Emilio: “Este es mi súper héroe”. Joaquín: “A mí me gustan las arañas. Se me desarma un poco, quiero hacer muchas, muchas.”



Con los niños menores de dos años, el equipo prepara previamente el ambiente educativo y realiza una experiencia de juego con los párvulos. Se disponen diversos globos pequeños rellenos con pintura, invitando a los niños y niñas a jugar.



En otro grupo de niños y niñas, la experiencia fue realizar una obra de arte con cordeles, pintura y bastidores. Benjamín: “Quiero este color azul, pondré la cuerda dentro”. Pía: “¡Ay que difícil tía! ¡Quiero otro color!”



También trabajan con greda (arcilla) o elementos naturales que escogen los niños y niñas como piedras, semillas, espigas de trigo, entre otros. Vicente: “Yo estoy pensando en hacer las piernas”. Josefa: “Yo quiero hacer el tronco, pero ¡qué asco se me ensucian las manos! Mayra: “Haré unas manos bien grandes para ponerlas en los brazos”.



- Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias son:
- Ofrecer diferentes posibilidades de expresión.
 - Ofrecer ambientes respetuosos y acogedores de sus formas de expresión.
 - Mostrarle ejemplos de pinturas realistas como abstractas y comentarlas por su originalidad.
 - Hacer salidas pedagógicas y observar obras de artes como murales y esculturas favoreciendo la contemplación, sensibilidad estética, la comunicación y reflexión tanto individual como grupal.
 - Investigar expresiones culturales de las familias, localidad y país para que conozcan y valoren.

2.8.10. Experiencias basadas en el juego

Jugar significa recordar cada vez un trocito del mundo: un trocito que comprenderá, un amigo, objetos, normas, un espacio a ocupar, un tiempo a administrar, riesgos que correr. Ningún adulto podrá prever ni medir la cantidad de aprendizajes de un niño que juega.

F. Tonucci

El juego es uno de los derechos de los niños y niñas, así lo señala UNICEF: “El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales” (1989: 16). Antropólogos y filósofos han presentado la hipótesis de que el juego precede y funda la cultura, afirmando que es base para el desarrollo individual de cada mujer y cada hombre (Tonucci 2012: 111). Habitualmente se le relaciona con la infancia, sin embargo, está presente a lo largo de la vida de las personas.

A partir de una perspectiva histórica, desde comienzos de la pedagogía se ha considerado el juego. Es así como Comenius (1592-1670) consideraba necesario ejercitar y desarrollar tanto el lenguaje como la percepción. Rousseau (1712-1778) proponía intervenir lo menos posible (desde una enseñanza autoactiva e intuitiva) considerando, como tantos otros, la importante influencia que la experiencia sensitiva adquirida durante los primeros años tenía en el desarrollo posterior del niño. Pestalozzi (1746-1827) daba especial importancia a los trabajos manuales así como a la utilización de los sentidos, guiar al niño para que aprendiera a través de la observación y la práctica. Froebel (1782-1852) llegó a crear un programa de educación sensorial al considerar la sensación y la percepción como básicas y esenciales, él fue uno de los primeros en señalar el “juego-trabajo”. Posteriormente, las hermanas Agazzi (Rosa, 1886-1951 y Carolina, 1870-1945) también creían que el niño enriquecía sus vivencias experimentando por medio del juego, aprovechando objetos que les llamaran la atención. Montessori (1870-1952) creó materiales para ejercitar los sentidos y la percepción, siguiendo a autores que hacían hincapié en la capacidad innata del niño de desarrollarse en el medio, considerando la necesidad de una relación integral del niño con el medio ambiente y en libertad. Decroly (1871-1932) nos aportó su “pedagogía del interés”, considerando que la acción pedagógica debía partir del poner en contacto al niño con algo de su interés, de manera que permitiera la observación, la asociación y la expresión. Freinet (1896 - 1966)

propuso desarrollar la motivación creadora como medio más seguro que conduce al éxito.

Federico Fröebel (llamado el padre de la educación inicial/parvularia) señaló la importancia del juego, donde si bien ya otros estudiosos como Platón, Quintiliano, Fenelón, Locke o Richter, entre otros, habían señalado su valor pedagógico, Fröebel da al juego una fundamentación científica, un carácter sistemático, metódico y perfectamente diseñado a nivel teórico y práctico dentro de la labor educativa (Sanchidrián 2010). Así, el juego se constituye en otro principio pedagógico.

Además de ser un principio, en la Declaración de los Derechos del Niño firmada en el año 1959, en el principio 7, se reconoce *el derecho de los niños a jugar, a divertirse y a las actividades recreativas*. En la Convención se presenta en el artículo 31.

Tomando palabras de Sarlé et al.: “el juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de jugar a” (2010: 22). En primer lugar, nos referiremos a la necesidad que tienen los niños de jugar, ya que mediante este exploran, conocen el mundo y se relacionan con los demás. Al respecto, las mismas autoras señalan la relevancia del juego, el que es señalado en la formación y en los libros de pedagogía, sin embargo, en las prácticas cotidianas en la escuela infantil, ocupa mucho lugar en el pensamiento del maestro(a), pero un pequeño lugar en la concreción de las prácticas pedagógicas.



Como señaló el profesor López en páginas anteriores de este libro, en el título “Explorando nuevas direcciones en la relación juego y aprendizaje: contribuciones desde las ciencias del desarrollo a una perspectiva de derechos”, hay importantes investigaciones que avalan esta necesidad en los niños y su uso en la educación de ellos. Por esta razón no profundizaremos mucho al respecto en estos párrafos. Solo recalcar que su importancia ha sido estudiada y se fundamenta desde distintos campos disciplinarios, así, desde la antropología, Huizinga, Gruppe, Cagigal, Moor, Blanchard y Cheska, señalan que el juego es un elemento antropológico fundamental en la educación, ya que potencia la identidad del grupo social, contribuye a fomentar la cohesión y la cooperación del grupo y, por tanto, favorece los sentimientos de comunidad, por lo que el juego resulta ser un mecanismo de identificación del individuo y del grupo.

Desde un punto de vista sociológico, el juego transmite y desarrolla costumbres y conductas sociales, aportándoles a su proceso de enculturación primaria a los niños y niñas, y, por tanto, es una necesidad para el desarrollo y el aprendizaje en la infancia (García y Lull 2009). En tal sentido, la actividad lúdica favorece procesos de maduración psicomotriz, el desarrollo de habilidades cognitivas, el desarrollo afectivo y la socialización. De esta manera, el juego es mucho más que un entretenimiento o una estrategia didáctica de los adultos hacia los niños y niñas, pues en sí tiene un valor. Además, no es lo mismo una actividad lúdica que el juego.

Resulta importante hacer la distinción entre juego y actividades lúdicas, ya que justamente lo que planifica el educador debe ser a través del juego y, por tanto, transformarse en una actividad lúdica. Sin embargo, el juego en sí mismo debe ser espontáneo por parte de los niños y niñas.

Además de lo anterior, desde el punto de vista cerebral, el juego es clave en su desarrollo. Los niños y niñas que no juegan o que no están expuestos a un ambiente rico en variedad de experiencias, tienen menos posibilidades de desarrollarse, razón de ellos es que al jugar utilizan todos los sentidos en forma asociada: vista, oído, olfato, tacto y gusto; incorporando, además, el movimiento corporal. También es condición del juego que se dé en un ambiente afectivamente favorable. Ello hace de la experiencia lúdica un espacio de excelencia para desarrollar inteligencia y aprendizaje.

Como se puede apreciar, el juego es una necesidad, ya que cumple diferentes funciones. Braga (en Quinto 2010) señala:

1. **Función exploratoria.** Se refiere a aquella etapa en que los bebés a través de habilidades sensoriales y perceptivas descubren el medio y objetos que les rodea.
2. **Función constructiva.** Les permite a los niños y niñas desarrollar su autonomía. Así van integrando paulatinamente reglas establecidas.
3. **Función comunicativa.** A través del juego se evidencian participaciones verbales e interacciones sociales, donde los niños y niñas aprenden a manifestar, controlar y comunicar emociones.
4. **Función creativa.** A través del juego recrean la realidad, la interpretan, la transforman y la reinventan.

Goldschmied y Jackson (2010) desarrollaron una metodología en torno al juego de los bebés y niños pequeños. Para los(as) niños(as) que aún no caminan, propusieron “La Cesta del Tesoro” donde los(as) niños(as) de 6 a 12 meses descubren explorando materiales que se les ofrece en un contenedor, canasta u otro recipiente, mientras permanecen sentados. Se trata de un conjunto de materiales (no son juguetes) traídos del hogar, confeccionados o comprados, pero sin ser necesariamente de alto valor económico, los que se pueden clasificar en: naturales (piedras, calabazas secas, caracoles de mar, naranjas), objetos de material natural (ovillo de lana, cestos pequeños, cuchara de madera, muñeca de lana o de tela), objetos metálicos (cucharas de diversos tamaños, embudo, silbato, triángulo musical, llaves), objetos de papel o cartón (remolino, cajas, papel celofán, tubos de cartón). Así, la gran variedad de objetos pequeños permite que los niños y niñas exploren, descubran, se concentren y puedan jugar tranquilos(as) en un período de tiempo de acuerdo a sus intereses.

Como señala Majem y Ódena, esta oportunidad es muchas veces poco frecuente en los niños menores de 12 meses. Es una necesidad para ellos el probar la consistencia de las cosas, por lo que se llevan a la boca, muerden, succionan, manipulan o lanzan los objetos. El rol del educador en tanto es “observar cuáles son las preferencias, actividades, actitudes de los niños y niñas con cada objeto en concreto, para determinar con qué criterio debemos renovar el material” (Majem y Ódena 2010: 20).

Otra estrategia didáctica sugerida por Goldschmied es el denominado “Juego Heurístico”, propuesto para niños y niñas entre 12 y 24 meses, pero es importante que hayan tenido diversas experiencias explorando libremente una gran variedad de objetos. La estrategia consiste en proporcionar tres tipos de materiales: los objetos, los contenedores y las bolsas. “Los objetos deben ser diferentes para que los niños y niñas hagan colecciones” (2010: 129). Es importante señalar que al igual que en La Cesta del Tesoro, en este tipo de estrategia los recursos no son pensados como “juguetes”, sino que también son objetos cuidadosamente seleccionados. El juego heurístico tiene tres fases bien diferenciadas:

1. En la primera, la educadora prepara el material en un aula vacía y libre de otros elementos de juego. Selecciona tres tipos de materiales sensoriales distintos y los ubica en diferentes “montones”, según la cantidad de niños y niñas.
2. En la segunda, los niños y niñas exploran los objetos que encontraron libremente.
3. La tercera parte corresponde a la recogida de los objetos, donde el(la) educador(a) tiene un rol más activo, invitando mediante el lenguaje a agruparlos según atributos en bolsas o cajas que les ofrece y nombrando lo que escogen y guardan, así como sus características.

Algunos de los beneficios planteados por Majem y Ódena (2010), son que los niños y niñas: estructuren su pensamiento, desarrollen la comprensión verbal, desarrollen la concentración, conozcan las propiedades de algunos materiales, desarrollen la autonomía, experimenten sentimientos de éxito e interactúen con otros niños y niñas.

Pese a lo mencionado anteriormente, como reflexiona Hoyuelos, el juego es visto muchas veces como una pérdida de tiempo. Se les da permiso de jugar “cuando se han terminado las actividades curriculares que se consideran jerárquicamente importantes. O lo que es peor, con la excusa de que el niño solo aprende jugando, algunos profesionales, y muchas editoriales y empresas han inventado pseudo-juegos y juguetes didácticos” (2009: 176), desnaturalizando lo que en realidad es el juego. Agrega el educador que “el juego es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad” (2009: 176). Así también afirma Quinto: “no basta con ofrecer oportunidades de juego, hay que definir

una auténtica pedagogía del juego” (2010: 180). Por otra parte, y fundamental, es permitir que los niños y niñas jueguen libremente y no presentarles un juego desde la mirada del adulto. El juego principalmente debe ser libre y espontáneo. Ello es tan relevante como la actividad más seria del adulto, como una investigación científica, el arte, la mística (Tonucci 2012) o cualquier tarea de nuestra sociedad.

La necesidad de aprendizaje en base al juego responde claramente a los estilos de trabajo que se presentan con mayor frecuencia en primera infancia. Según el estudio realizado por Valero Rodríguez (2007), compara globalmente la estructura de las inteligencias múltiples de los niños y niñas en educación infantil con los de primer ciclo de educación primaria, y da cuenta que en la primera infancia existe un estilo de trabajo denominado “estilo alegre/juguetero” (2007: 397), que se correlaciona con el aprendizaje a través del juego, lo que implica un abordaje específico de las experiencias.

Los educadores debieran saber la variedad de tipos de juegos y cuándo estos se dan, así por ejemplo dentro de los dos primeros años de vida, los niños y niñas desarrollan el llamado *juego funcional o de acción* donde aún no representan, ni ha aparecido, el *juego simbólico*. “Durante los primeros nueve meses de vida, el niño pasa parte de su tiempo explorando placenteramente su cuerpo [...] así como también el cuerpo de su madre. En torno a los nueve meses incorpora en su actividad de juego distintas acciones con los objetos, como lanzarlos o buscarlos. Hacia los 24 meses, las formas que adopta el juego aumentan gracias a que el niño adquiere mayores posibilidades de desplazarse de modo independiente en el espacio” (Martínez en Moreno 2002: 33). De esta manera, aparecen las primeras manifestaciones, aunque no sean estrictamente casos puros de juegos de construcción en el período sensoriomotor, por carecer el niño en esta etapa de la capacidad representativa. Este juego gana en complejidad en los años siguientes. Así, lo lúdico podría oscilar desde apilar un par de cubos hasta llegar a formas más complejas, como la elaboración de un puzzle con gran cantidad de piezas (Moreno 2002).

Hacia los dos años aproximadamente, aparece el llamado *juego simbólico, representacional o juego de roles*, lo que corresponde al *estadio preoperacional*. Se constituye en la actividad más frecuente



del niño entre los 2 y los 7 años. En él predominan los procesos de “asimilación” de las cosas a las actividades del sujeto, es decir, a través del juego los niños manifiestan comportamientos que ya forman parte de su repertorio, “acomodando o modificando” la realidad a sus intereses (Martínez en Moreno 2002). Este juego se puede desarrollar tanto solo, como con otros, sobre todo en la medida en que los niños y niñas van creciendo y ampliando su espectro de relaciones. Posteriormente, comienza a aparecer otro tipo de juegos como lo es el de reglas, lo que ocurre en edades que exceden a los niños y niñas que se refiere esta investigación. También existen otros tipos de clasificaciones, por ejemplo, desde el punto de vista social, que dividen el juego en etapas (Martínez en Moreno 2002):

Juego solitario. Donde el/la niño(a) juega separado de los demás y su interés se encuentra centrado en la actividad en sí misma.

Juego de espectador o comportamiento observador. Donde el/la niño(a) mira cómo juegan otros(as) niños(as). A veces puede hacer un comentario, pero no muestra mayor interés por integrarse en el grupo.

Juego paralelo. El/la niño(a) comparte espacio físico con otros(as) niños, pero juega en forma independiente del resto. Este tipo de juego se diferencia de otros de mayor complejidad social, ya que a pesar de estar cerca físicamente no interactúan, aunque puedan desarrollar la misma actividad.

Juego asociativo. En este se desarrollan las primeras relaciones donde buscan un objetivo común.

Juego cooperativo. Niños y niñas se organizan en grupos y bajo ciertas reglas (aproximadamente se da a los siete años).

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Ofrecer espacios amplios con materiales a libre disposición de los bebés, niños y niñas.
- Respetar los diferentes tipos de juego de acuerdo con el desarrollo de los bebés, niños y niñas.
- Plantear objetivos en relación al juego en el caso de niños y niñas más grandes, de manera que desarrollen diferentes tipos de juego.
- Escoger y ofrecer materiales que permitan interactuar y jugar con otros.
- Presentar experiencias siempre de manera lúdica, recordando que además el juego es un paradigma metodológico.

2.8.11. Experiencias que favorezcan la pertinencia sociocultural

La construcción de modelos curriculares culturalmente pertinentes en América Latina ha sido un proceso históricamente difícil debido a la complejidad histórica-social y cultural de la Región, y a las diferentes políticas y énfasis educacionales que se han postulado -no siempre coherentes- con nuestras realidades y requerimientos.

Victoria Peralta

Vincular la acción pedagógica con la cultura no es un tema nuevo, en Latinoamérica se ha impulsado desde muchos años, encabezado por Paulo Freire y en el campo de la educación inicial lo ha desarrollado, escrito y orientado con bastante fuerza María Victoria Peralta desde los años 80, quien ha ido a muchos (o tal vez todos) los países de Latinoamérica con un sustento teórico al respecto y ha apoyado en la concreción de ello. Esto tiene gran importancia, y como dice la educadora mencionada, preocupaba ya en esos años la homogeneización que se veía en muchos centros educativos a lo largo de Latinoamérica, unido a la importación indiscriminada de currículos y modelos extranjeros creados en países desarrollados y que llegaban como “moda” o impulsados por algunos organismos, terminando por ofrecer ciertos “manuales” de manera igual para los diferentes niños y niñas de los países, sin importar sus características, diversidad y potencialidades y de sus familias y localidades (Peralta 2017).

Así surgieron diferentes propuestas más pertinentes en algunos países. Sin embargo, la preocupación subsiste y la tensión permanece. Así vemos experiencias particulares donde se releva el sello identitario de la localidad y por otra parte las imitaciones a modelos extranjeros poco pertinentes. En ocasiones la polaridad entre el discurso y la diferencia en las ambientaciones donde aún se ve a Disney en las paredes, planificaciones con experiencias que no recogen los saberes de la cultura local o familiar, ni prácticas evaluativas propias de los modos de relacionarse, jornadas de trabajo donde hay una recarga de experiencias donde con imágenes estereotipadas (dibujos copiados o escogidos por los adultos) se les insta a los niños y niñas a colorear, puntear, o repetir lo que además de faltar a sus derechos, no tienen relación alguna con las imágenes de sus comunidades, así también la gran cantidad de plástico en los entornos por señalar algunos ejemplos. Por lo tanto, se hace necesario que cada comunidad educativa (donde evidentemente están incluidas las familias) realicen una búsqueda en conjunto de lo que es propio de ellos y se les respete como co-constructores de conocimiento, identidad y cultura, ya que “el niño se haya en el mundo tal como éste es en el momento presente; incorpora ese mundo y ese mundo actúa sobre él, pero, al mismo tiempo, él también actúa sobre el mundo y le da sentido” (Dahlberg, Moss y Pence 2005: 87). Para tal efecto, se hace necesario “buscar, revisar, analizar, seleccionar y crear bases teóricas consistentes y pertinentes que nos ayuden a explicar las concepciones de sociedad, cultura y de educando” (Peralta 2017: 17) que todo proyecto educativo debe tener como marco base y orientador.

En concreto los educadores en conjunto con las familias deben seleccionar aquellos objetivos que son necesarios de desarrollar y potenciar, lo cual por ejemplo se hace en entrevistas personales y encuentros grupales. También es de relevancia en esta sociedad multicultural recolectar con los miembros de la comunidad educativa recursos pedagógicos diversos y no con una mirada hegemónica y de aculturación, sino que con una apertura a otras culturas dentro del currículo, plasmado en juegos, canciones, prácticas de crianza diversas. Esto es muy distinto a folclorizar las aulas “decorándolas” con elementos de las culturas originarias de los niños y sus familias o invitar a éstas a hablarles de sus países de origen.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Plantear objetivos y experiencias de aprendizaje que permitan que los niños y niñas conozcan, identifiquen, comprendan o valoren prácticas culturales, lugares, personajes, tradiciones de las diferentes culturas que componen la comunidad educativa.
- Entrevistar a los adultos familiares o significativos de los niños y niñas indagando sus prácticas de crianza, así como el relato de un día de los niños y niñas en sus hogares, sus celebraciones, tradiciones y costumbres.
- Realizar salidas pedagógicas con el equipo del centro educativo para conocer el lugar y tradiciones de éste, así mismo investigar en fuentes seguras antecedentes que pudieran incorporarse en el desarrollo curricular.
- Realizar salidas pedagógicas con los niños y niñas al entorno, observando la naturaleza propia del lugar, las construcciones, las personas, las actividades, tipos de trabajos, etc.
- Observar videos que puedan mostrar a los niños y niñas los lugares, objetos, canciones, juegos de procedencia de los niños y niñas cuyas familias no son originarias del lugar.
- Utilizar sinónimos al hablar incluyendo vocabulario proveniente de los países de origen de los niños y niñas.



Jardín Infantil Trawun Antu de JUNJI, VIII Región de Chile

- Ambientar el aula con objetos propios del lugar y los de origen de las familias, los que tengan un uso, por ejemplo, cestas para guardar objetos, mantas para tenderse o reposar, instrumentos musicales u otros.
- Buscar literatura que permita dar a conocer características del lugar o de otros de origen de las familias, personajes, así como valores positivos de la localidad.

2.8.12. Experiencias que favorezcan el buen humor

Todos llevamos a un niño divertido en nuestro interior, que describe ese aspecto de nosotros que es y será exclusivo, nuevo, original e inocente, es decir, esa parte de nosotros que cree que tenemos derecho a ser felices, a estar alegres, y, sobre todo, a celebrar la vida y la existencia.

Robert Holden

Existen diferentes líneas referidas a este tema, recibiendo nombres tales como “pedagogía optimista”, “pedagogía del buen humor”, “pedagogía positiva”, entre otros, como señala Peralta (2008), agregando que es un énfasis o modalidad que pretende rescatar y aprovechar todo lo bueno que tiene el mundo y ponerlo en su justo lugar, aportando a una actitud de relativa confianza en el mundo actual a las nuevas generaciones. De este modo, diversos estudios referidos al humor (Peralta, Larraguibel y Manhey 1995, Holden 1998, Vigara 1999, Caudet en Peralta 2008) señalan la importancia del buen humor como estrategia pedagógica, alejándose del sentido trivial y liviano que se le da en la vida cotidiana, es decir, esto no implica que las educadoras estén riéndose o planeando situaciones divertidas, la idea es potenciar los aspectos positivos de las personas y tener una actitud positiva frente a la vida.

Por lo expuesto, el buen humor favorece tanto a niños y niñas como a los educadores, y por tanto a un clima más grato para todos y todas. Tal es el caso de la actitud positiva a la hora de manejar conflictos y afrontar situaciones emocionales difíciles. Esto no significa que estas situaciones no se tomen en serio, se ignoren o se le quite importancia. Al contrario, se combaten con uno de los mecanismos psicológicos más eficaces para encajar los golpes de la vida, como lo afirmó Freud. Fernández y Cerrada agregan que: “El educador vive permanentemente entre dualidades. Entre el optimismo y cierto grado de pesimismo; entre la esperanza y el desconsuelo; entre la seguridad y la

desconfianza; entre la certeza y la duda permanente; entre la ilusión desbordante y el desánimo” (2010: 17). Así podemos ver que el humor es más que reírse, es tomar con optimismo la vida y acontecimientos cotidianos de ésta.

En cuanto al “buen humor integrado a la pedagogía” (ponemos entre comillas ya que también hay mal humor), hay diversas investigaciones que avalan su importancia (Brük y Geno 1988, Goleman 1996, Schapiro 1997 y 1999, Idígoras 2002, Fernández y Cerrada 2010). Desde las neurociencias, se afirma que a través de la risa se producen importantes neurotransmisores como la adrenalina y noradrenalina, hormonas que facilitan la retención en la memoria a largo plazo (Fernández 2009). Por tanto, un punto de partida es la importancia en el aprendizaje de las personas.

Otros beneficios son el poder enfrentar mejor los problemas de parte de quien está aprendiendo, así lo manifiesta Goleman (1996), quien señala que si se le cuenta un chiste antes de enfrentar un problema, o se vive una situación divertida, podrá resolver mejor la “tarea” a la cual se le invita, ya que pensará con mayor amplitud. Por otra parte, Shapiro (1997) manifiesta que el buen humor permite salir airoso después de un encuentro incómodo, pudiendo ayudar a las personas a expresar algo con más facilidad o que no le permiten decir y que mediante este recurso lo pueden expresar sin agredir a nadie. Ello podemos asociarlo a la confianza que debe generarse en los ambientes donde el error es parte del aprendizaje.

En relación con el aprendizaje, algunos investigadores han comprobado el valor del humor en el mismo, así, los absurdos, chistes, anécdotas, al provocar risa, perduran en la memoria, más que un contenido entregado de manera lineal (Fernández 2009). También se ha afirmado que el humor ayuda a que las tareas se puedan resolver de manera consciente, favoreciendo mejores resultados de aprendizaje (Rivero 2011).

Para Fernández (2009) hay funciones relevantes del humor que pueden asumirse en el campo de la educación, algunas son:

Función motivadora. Mediante esta función el sentido del humor consigue despertar el interés y el entusiasmo por la temática en la que se esté trabajando.

Función de camaradería y amistad. Ayuda a establecer sanas y correctas interacciones entre los sujetos; suele decirse que la risa es la distancia más corta entre dos personas.



Función de distensión. El humor y la risa funcionan como válvula de escape ante situaciones imprevistas o conflictivas. Ayuda a liberar la tensión acumulada.

Función diversión. Mediante esta función se experimentan sensaciones de alegría y de estar contento.

Función intelectual. La utilización del humor en la educación hace desarrollar el componente cognitivo y racional de los sujetos.

Función creativa. Estimula el pensamiento lateral o divergente.

De esta manera, al planificar y evaluar podemos buscar situaciones que nos diviertan, alegren y especialmente desde muy pequeños proyectar que, cuando no se sabe algo, es un importante desafío y no algo para ponerse triste (muy por el contrario de las “caritas infelices” que se ponen por parte de los educadores a los niños y niñas en muchos lugares aún). Los niños y niñas debieran tener el derecho a pasarlo bien y el derecho a equivocarse y reírse de ello, pero no que se rían de ellos.

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias:

- Plantear explícitamente objetivos que favorezcan el buen humor, la actitud positiva frente a algunas dificultades, o problemáticas que se presentan.

- Utilizar algunos recursos que permitan reír y disfrutar a los niños y niñas y también a adultos. Por ejemplo, cuentos que utilicen el humor (hay autores que trabajan esto), canciones, materiales, usar los absurdos, entre otros.
- Ofrecer en el ambiente lugares y recursos que produzcan agrado a los niños y niñas como cojines para descansar, ambientes más íntimos como cajas o lugares donde se puedan esconder, álbumes con recuerdos o imágenes bellas, entre otros.
- Tener presente que la evaluación sea un momento grato hacia los niños y niñas y un encuentro grato con el equipo de trabajo como con los adultos familiares donde juntos detecten aspectos a superar, logros y se planteen acuerdos. Además de ello, es importante que también se evalúe cómo se está potenciando este aspecto.

2.8.13. Experiencias que respeten y favorezcan la identidad de género

La sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos caracterizada por la desigualdad y, en tanto institución social -aún con relativa autonomía frente al ordenamiento del poder que predomina-, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad.

Graciela Morgade

Es interesante hacer mención que inicialmente la propuesta de la Convención de Derechos de los Niños (CDN) presentada en 1978, no había ningún artículo referido explícitamente al derecho a la identidad. Solo el artículo 2º mencionaba la obligación asumida por los Estados de asegurar su desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social de manera saludable y en condiciones de libertad y dignidad. En 1986, y tras arduas discusiones, se llegó a un acuerdo unánime para incorporar a la CDN un precepto alusivo al derecho a la identidad, convirtiéndose posteriormente en el actual artículo 8º (Ravetllat 2018).

El género es una construcción social que asigna el cumplimiento de ciertos roles y responsabilidades a hombres y mujeres. Esta construcción comienza desde la niñez, por lo que como profesionales que nos relacionamos con niños y niñas, podemos procurar orientar nuestras acciones considerando ello. En tal sentido, es necesario promover espacios que permitan integrar tanto a niñas como a niños, estableciendo diálogos y vínculos que aporten a la equidad y a la flexibilidad de roles entre mujeres y hombres.

Lo anteriormente expuesto se expresó por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2017), señalando que la definición del género de una persona va mucho más allá de la simple apreciación visual de sus órganos genitales en el momento de su nacimiento, por tanto, no es solo un concepto de tipo biológico, sino y ante todo, psicosocial. De esta manera, la libre determinación del género de cada sujeto ha de ser afirmada como un derecho humano fundamental, lo cual ha tenido algunos avances y acuerdos a nivel internacional. Tal es el caso de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, donde se aprobó en el año 2013 la Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia, de esta manera en dicho acuerdo se señala una evidente referencia a la orientación sexual, identidad y expresión de género como ámbitos libres de discriminación. Así también, en el año 2016 el Consejo de Derechos Humanos de la ONU creó la Relatoría sobre la materia, nombrando un encargado de monitorear la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (Ravetllat 2018).

En cuanto al desarrollo del concepto de género, se da en cuatro fases en la infancia según Fernández (1996): (a) los menores de 2 años en la llamada *asignación de género*, donde aquellos agentes sociales plasman sus creencias y expectativas y que tiene implicancias en la educación que ofrecen, (b) de los 2 a 3 años la *discriminación de género*, donde se asientan las bases para la estructuración del conocimiento en esquemas de género y para determinar su predominio sobre otros esquemas, lo que da como consecuencia sujetos con mayor o menor adscripción a lo prescrito desde el rol de género (Fagot y Leinbach citado en Fernández 1996), (c) de 3 a 7 años la *identificación de género*, en la cual los niños y niñas tienen preferencias de acuerdo a lo que es más valorado socialmente para su propio sexo, adquiriendo el conocimiento y el sentido psicológico de sí mismo como masculino o femenino, (d) de los 7 a los 11 años se da lo que se ha denominado como *flexibilidad de género*, donde hay una comprensión que las normas enseñadas y aprendidas no tienen un fundamento innato, sino que son en base a convenciones sociales y son, por tanto, modificables.

Es necesario que las experiencias de aprendizaje se alejen de estereotipos vinculados al género “esto es para mujeres, o esto es para hombres”, también revisar nuestro lenguaje, imágenes,

cuentos, roles, canciones y prácticas pedagógicas en general, ya que como se dice, se aprende a ser niño y niña, hombre y mujer. Entendiendo que “la sociedad impone los modelos masculinos y femeninos para cada individuo y, aunque son aprendidos durante el proceso de desarrollo, también son inculcados por la familia y la escuela” (Rodríguez, Lozano y Chao 2013). Por tanto, para educar en sexualidad, es necesario entender al cuerpo humano como “una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, está fuertemente condicionado por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más” (Morgade 2011: 49).

La educación en sexualidad, afectividad y género debe estar presente en la cotidianidad, además de planificar seleccionando y/o creando objetivos, experiencias especiales para ello, recursos que permitan dialogar y vivir experiencias sin sesgos, entendiendo que la sexualidad es parte de una construcción subjetiva que se da a lo largo de toda nuestra vida y que en ello los(as) educadores(as) tienen mucho que ver.

Hay investigaciones que demuestran que los niños y niñas son emocionalmente afectados cuando deben de seguir un estereotipo de género que no corresponde a sus intereses personales. “Por tales motivos, independientemente de la fuerte influencia que pueda ejercer la sociedad sobre las personas para que se ajusten a los patrones de género aceptados, una vía para evitar los problemas que el género podría ocasionar es brindar información suficiente para que cada cual decida, por voluntad propia, qué camino tomar” (Rodríguez, Lozano y Chao 2013: 183).

Con respecto a lo que se planifica algunas sugerencias son:

- Conversar, hacer talleres y aprender en conjunto con el equipo y familias ante mitos, valores o estereotipos que se tengan de género.
- Generar situaciones educativas no discriminatorias ni estereotipadas.
- Favorecer en los niños y niñas la expresión de emociones y sentimientos, tanto en situaciones espontáneas como en situaciones especialmente planificadas (bailes, cantos, conversaciones).

- Seleccionar literatura infantil que muestre imágenes o narre sucesos donde hombres y mujeres tengan roles de género no estereotipados (papás que hacen labores de casa como cocinar, cambiar al bebé, mamás que conducen vehículos, que arreglen un mueble).
- Tener rompecabezas con imágenes de hombres, mujeres o niños y niñas en acciones diversas, no estereotipadas.
- Favorecer la igualdad de oportunidades en el uso de espacios, recursos didácticos o juegos.
- Revisar las canciones que se cantan y su letra (algunas canciones tradicionales si revisamos su letra no son tan adecuadas).
- Revisar el lenguaje o mensajes que se dicen (no decir “estos juguetes son para los niños y estos son para las niñas”).
- Revisar las imágenes que se tengan en la pared o láminas desde el enfoque de género (a veces se tienen niños armando torres con bloques y niñas regando plantitas).
- Revisar estrategias didácticas. Por ejemplo, si se hacen grupos no separar por mujeres y hombres. Separarlos, por ejemplo, por grupos de colores, por quienes tienen zapatillas con cordones o no, u otras estrategias, así no favorecemos la competencia entre ellos por género.
- Permitir que los niños y niñas escojan rincones de juegos, materiales, colores, sin orientar o juzgar lo que escogen.
- Trabajar con las familias estos temas.
- Plantear objetivos de aprendizaje explícitos con respecto al conocimiento y valoración de su identidad de género.
- Observar a lo que juegan los niños y niñas, los materiales que usan y sin prejuicios.
- Revisar las prácticas pedagógicas detectando cómo se trata a los niños y niñas, si hay distinciones, o algún sesgo.

2.8.14. Experiencias que usen las tecnologías de la información

Existen diferencias entre investigadores(as), educadores(as) y la ciudadanía en relación del uso de las tecnologías en la infancia. Sin embargo, muchas veces el papel que desempeñan en la actualidad las nuevas tecnologías dentro del ámbito de la educación, con un adecuado uso pueden proporcionar herramientas para modernizar procesos de aprendizaje, los que algunos o han quedado obsoletos

y no consiguen atraer, motivar e incentivar a los niños y niñas (Martínez 2017). Algunos investigadores señalan que el uso de las tecnologías de la comunicación mejora habilidades para la resolución de problemas, favorece el pensamiento lógico y crítico (Higgins et al 1999), también a nivel cognitivo mejoran la atención, la concentración, el pensamiento complejo (Kirriemuir y McFarlane 2004), otros investigadores se han centrado en la relevancia de favorecer capacidades emocionales, aptitudinales e intelectuales y que además desarrolla habilidades cognitivas (Kenny y McDaniel 2011) o de tipo sociales como es el experimentar con diferentes identidades, explorar nuevas experiencias y probar los límites de uno mismo (Perrota et al. 2013) y en general avalan su uso diversos estudiosos en el tema e infancias con las cautelas necesarias, así Wartella, Blackwell, Lauricella y Robb afirman que “la tecnología y las herramientas digitales pueden ser integradas a los procesos de formación en la educación inicial, siempre y cuando posean una finalidad e intencionalidad pedagógica clara, pues de eso dependerá su efectividad” (en Meza 2018: 19). En el caso de los bebés, no podemos perder en cuanta las necesidades que tienen ello moverse, explorar con sus sentidos y la interacción que tengan con el medio es esencial, por ello preocupa el exceso de estímulos y en este caso de pantallas que se les proporciona a menores de dos años, y donde, sobre todo en estas edades, el aprendizaje no consiste en un enriquecimiento abrumador o en estimulación intelectual excesiva. Así, un contenido televisivo o imágenes de Tablet o computadores con luces intermitentes, cambios de imágenes, movimientos rápidos, etc., pueden ser sobre estimulantes para el cerebro en pleno desarrollo de un niño o niña pequeño y potencialmente puede tener efectos adversos. Así se ha demostrado en estudios que relacionan las horas de televisión (o pantallas) durante la infancia y las consecuencias en la atención y el aprendizaje, además “esas pantallas estridentes turban el único aprendizaje sostenible que existe en el niño: el descubrir por sí mismo y a su ritmo el mundo por primera vez o de nuevo” (L’Écuyer 2012:52).

De esta manera se puede afirmar que si bien durante los últimos veinticinco años las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado radicalmente la manera en la que los niños y niñas interactúan con el mundo que los rodea y participan en él y que *han llegado para quedarse*, es necesario detenerse y analizar sus ventajas y desventajas así con quiénes es más o menos apropiado su uso.

Es indiscutible por ejemplo en el caso de Internet que “ha mejorado el acceso a la información en todos los rincones del planeta, y ofrece a niños y jóvenes la posibilidad de buscar información prácticamente sobre cualquier tema de interés” (UNICEF 2016: 6). Ello en respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento, donde cada vez con mayor fuerza y urgencia le impone al currículo la incorporación de las tecnologías de la información, y donde los docentes debieran de orientar a los educandos a desarrollar la capacidad de seleccionar, interpretar, formular juicios valóricos y desarrollar el pensamiento crítico respecto a la gran cantidad de informaciones y comunicaciones que los medios tecnológicos les proveen (Magendzo 2008). En tal sentido, investigadores como Wartella et al. y Bolstad afirman que: “la tecnología y las herramientas digitales pueden ser integradas a los procesos de formación en la educación inicial, siempre y cuando posean una finalidad e intencionalidad pedagógica clara, pues de eso dependerá su efectividad” (en Meza 2018: 23).

Algunos centros especializados en esta temática a nivel mundial (como el Fred Rogers Center), señalan que hay que cautelar algunas variables a la hora de integrar tecnología en la educación infantil; tales como la edad, el tiempo de exposición a la pantalla y el momento del desarrollo del niño(a) en relación con sus habilidades, capacidades y el contexto social. Fundamento de ello es el poder aportar a que no existan tantas desigualdades o inequidades entre las experiencias de los niños y niñas de diferentes sectores.

Coherente con ello, la Convención sobre los Derechos del Niño consagra los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los niños, estableciendo que “todos los niños tienen derecho a la educación; al esparcimiento, al juego y a la cultura; a obtener información adecuada; a la libertad de pensamiento y de expresión; a la privacidad y a expresar sus opiniones en los asuntos que les afectan” (UNICEF 2016: 6). Por este motivo UNICEF se ha preocupado de concretar estos derechos como en el escrito “Los Derechos de la Infancia y el Internet” (2016), donde ofrece orientaciones al respecto a adultos para velar por la seguridad y buen uso de este recurso.

Otro aporte al respecto fue el señalado por la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños de Estados Unidos (NAEYC)

en el año 2011, donde se recomendó sobre el tipo de tecnología que se debería utilizar en la formación inicial y las intenciones a considerar. Entre ellos es la intencionalidad pedagógica y la importancia de la interacción frente a estos recursos. Sugieren abandonar herramientas como televisores y proyectores, que solo permiten la transmisión de información (Meza 2018).

Con respecto a lo que se planifica algunas orientaciones:

- Incorporar objetivos que permitan que los niños y niñas conozcan estas tecnologías, comprendan su importancia y/o cuidado y tomar conciencia de los beneficios y limitaciones de estos recursos, además de su autocuidado.
- Usar estos recursos para complementar algunos aprendizajes: ver videos, buscar las respuestas a las preguntas de los niños y niñas cuando surgen temas o conversaciones (ese mismo momento y no esperar otro), ver imágenes, lugares, museos, mapas, documentales, películas, etc., relacionadas con los aprendizajes que se están trabajando.
- Pedirle a los niños y niñas que use graben algún momento del día desde sus hogares y los adultos les ayuden a enviarlo a los educadores para compartirlo con los demás niños y niñas del grupo, o de experiencias que ellos crean interesantes de su cotidianidad en el centro educativo.
- Hacer power point para presentarles alguna experiencia o bien entre todos ir haciéndolo juntos.
- Proyectar cuentos, poesías o recetas de manera de ir leyendo y que los niños y niñas vean los grafemas y asocien con los fonemas.
- Grabar situaciones de la cotidianidad para la reflexión y análisis de aprendido o vivido en el día.
- Comunicarse por correo electrónico con otros niños y niñas de centros educativos cercanos o lejanos (de otras localidades o países), conociéndose, planificando encuentros por zoom u otros medios, intercambiando lo que está aprendiendo, haciéndoles preguntas, compartiendo opiniones, fotos, vídeos, realizando preguntas, pidiendo información, etc.
- Realizar un diario (periódico) digital para compartir con otras/os profesionales o niños y niñas lo que se realiza en el centro así como conocer otras experiencia.

-Trabajar con las familias indagando el uso de internet y TIC en los hogares, abordando sus fortalezas y limitaciones, así como el riesgo de la sobreexposición con aparatos tecnológicos como tablets o computadores.

2.8.15. Experiencias de aprendizaje que favorezcan la diversidad

Existen aulas que se caracterizan porque con frecuencia distintos niños están haciendo diferentes cosas, en un ambiente de actividad constructiva y plural. En estos contextos, la diversidad, más que un inconveniente, es un factor que se aprovecha para la acción educativa.

Jesús Palacios y Gema Paniagua

Muchas personas señalan que tienen una atención “personalizada” al señalar que tienen pocos niños y niñas en sus aulas. Sin embargo, desde un sustento epistemológico, sabemos los educadores que tener pocos niños y niñas no es sinónimo de tener una educación centrada en la persona. Así lo señala la educación en personalización. Otras afirman que favorecen la enseñanza individualizada, principio muy antiguo en educación infantil, pero si nos detenemos en cualquiera de estos conceptos, debiésemos considerar que trabajar la individualidad cuando se trabaja con niños y niñas es algo complejo, lo que demanda pensar en estrategias didácticas y experiencias que respondan a los intereses, necesidades, características y fortalezas de todos los niños y niñas. A ello se suma que al decir niños y niñas diversos “nos referimos además a sus características físicas, psicológicas, sus historias de vida, las oportunidades de aprendizaje que han tenido, las características de su familia, de la localidad donde viven, de su cultura u otros factores que lo conforman como ser humano” (Manhey 2014: 115).

Junto con lo anterior, es importante tener presente que además de ser un tema ético, es un acuerdo el respetar la diversidad, como lo señala el artículo 2.1 de la Convención de los Derechos de los Niños en: “Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares”.

Seguramente todos concuerdan con el artículo citado, no obstante, muchas veces se constatan actos discriminatorios, especialmente en función de la capacidad o el origen social. Por

ejemplo, algunos establecimientos educativos seleccionan a los estudiantes (Palacios y Paniegua 2005). Hoy está “de moda” hacer coaching, donde preparan a los niños y niñas para dar estos exámenes y lamentablemente muchos familiares de cierta elite contratan estos servicios, donde por una parte estresan a sus hijos y a ellos mismos y, por otra, respaldan las desigualdades sociales.

También están las otras realidades, especialmente en el sistema público, donde se ve reflejada la sociedad y la multiculturalidad existente con grupos de niños y niñas de Venezuela, Colombia, Perú, Haití y otros países (en el caso de Chile). Sin embargo, nos preguntamos, ¿sabemos educar en la diversidad y para favorecer la diversidad? Esto no es lo mismo que realizar adaptaciones curriculares para “niños(as) especiales”, sino propiciar un currículo flexible y por ende una planificación y evaluación que respondan a ello. Como dice Zabalza: “A la escuela de la infancia acceden niños-ambiente, niños de carne y hueso, por tanto diversos y no idénticos. Las experiencias/actividades sugeridas, deben partir de las necesidades de los niños y niñas, prestando especial atención a aquellas motivaciones infantiles hoy más depauperadas y marginadas en la familia y en el contexto social, la comunicación, la socialización, el movimiento, la exploración, la autonomía, la fantasía, la aventura, la construcción” (2008: 76).

Tomando las palabras de Rosa Blanco: “La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de la diferencia entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de vida por la convivencia de nuevas generaciones)” (2009: 91).

En tal sentido, los(as) educadores(as) deben de investigar, estudiar, diagnosticar y desarrollar, así como evaluar en función de la riqueza que ofrece la diversidad cada año escolar, y no replicar experiencias por muy buenas que hayan resultado. Por tanto, planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas, de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos (Blanco 2000). Contrariamente a ello, un currículo estandarizado no incluye la diversidad.



Con respecto a lo que se planifica algunas orientaciones:

- Seleccionar cada día objetivos distintos y no los mismos para todo el grupo.
- Investigar en entrevistas u otras instancias de encuentro con las familias (en forma particular) su procedencia, prácticas de crianza, a qué juegan, si les cantan y qué, si duerme o no siesta (o reposan) en el día los niños y niñas, etc. De manera de que el centro educativo acoja y respete la diversidad de “vidas cotidianas” existentes.
- Utilizar variadas estrategias de enseñanza para responder a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Utilizar cuentos, canciones u otros recursos según la cultura de procedencia de los niños y niñas en la relación diaria con ellos.
- Acoger términos de otra lengua, analizando con los otros niños y niñas su significado y sinónimo con la lengua del lugar.
- Integrar a otros agentes educativos al proceso de evaluación, especialmente a los adultos familiares de los niños y niñas. Para ello es preciso realizar entrevistas y reuniones donde se les consulte en torno a su percepción con respecto al avance de sus hijos.
- Buscar instrumentos y estrategias que permitan acoger la diversidad de tipo cualitativo como los registros o portafolios, donde se recolecte información relevante, analizando su historia de vida y su trayecto curricular.
- Utilizar esencialmente como referente el propio niño o niña, sin compararlo con estándares o con el grupo.

2.9. Algunas estrategias didácticas centradas en los niños y niñas

Jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí mismo. La acción es lo que fortifica las facultades del niño y lo que acrecienta su espíritu.

Gabriela Mistral

Existen diversos tipos de planificaciones que los(as) educadores(as) pueden crear o co-crear con sus comunidades educativas. Sin embargo, mencionaremos dos muy antiguos y que aún cobran vigencia por tener un énfasis en el rol protagónico de los niños y niñas, como son los *Proyectos* o el *Centro de Interés* por su concepción globalizadora en el aprendizaje. Autores que han marcado la pedagogía activa como John Dewey, C. Freinet (o los que nombramos a continuación) dejaron un gran legado al respecto. Así, Celestín Freinet señalaba que los centros educativos debieran ser un espacio estimulante mediante el cual el alumnado, gracias a la ayuda de los docentes, realicen su propio proceso de aprendizaje, a través de la investigación y las relaciones entre los miembros del grupo (Martín 2006). De esta manera su escuela se transforma en un espacio contextualizado de investigación, “donde se combina la actividad individual y colectiva para generar proyectos y producciones” (Carbonell 2015: 277), lo que ha producido hasta hoy gran impacto a nivel internacional, como es el caso de España con el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, incentivando a muchos centros a seguir esta pedagogía.

2.10. Algunos alcances con respecto a los niños y niñas menores de tres años

Cuando se ofrecen experiencias de aprendizaje intencionadas por parte del adulto, éstas deben recoger los intereses de exploración de los niños y niñas y aprovechar las situaciones de la vida cotidiana como el cambio de pañales, la ingesta de leche o alimentos, momentos de higiene, preparación para la siesta o posterior a ella, entre otras. Así también se pueden ofrecer oportunidades de aprendizaje intencionadas en otros momentos, siempre antes de una importante reflexión en función de cómo son los niños y niñas, qué pueden y deben aprender, cómo aprenden y por tanto cómo se les debe enseñar algo a esta edad. Evidentemente no les ofreceremos temas cuando son bebés y cada experiencia es muy individual por la necesidad de estrechar vínculos afectivos, por su concentración y la necesidad de un contacto cercano. Algunas estrategias que se conocen y hemos mencionado son “Cesto del

Tesoro” o juegos de tipo “Heurístico”, sin embargo, es relevante revisar que no haya contradicciones con el niño y niña sujetos de derecho, libres, exploradores, autónomos, singulares y diversos. Por tanto, tal vez podríamos decir que dependiendo del niño y niña, su forma de aprender y sus características, es más o menos adecuada alguna estrategia didáctica. Lo importante es que, sobre todo el primer año de vida, favorezcamos experiencias que partan de sus intereses de tipo sensoriales, kinésicas, para avanzar cerca de los dos años a las de tipo simbólico y, posteriormente, interactivas con otros niños y niñas.

Junto con lo anterior, es preciso detenerse, pensar y “dedicar siempre un apartado especial a las actitudes y al papel del educador; otro a la participación de la familia y, por supuesto, otro a la respuesta a la diversidad” (Palacios y Paniagua 2014: 229), ofreciendo amor evidentemente y experiencias que produzcan conflictos cognitivos, enriqueciendo la carga genética producto de un ambiente enriquecido.

Hacemos esta diferenciación con los niños y niñas más grandes dada la relevancia que tienen los primeros meses y años de vida y que, por tanto en el caso de la educación, se requiere un profundo respeto y conocimiento de cada niño y niña y en este caso planificar y evaluar experiencias donde también puedan explorar, investigar y experimentar y que estas sean un desafío para ellos y ellas, siempre respetando los ritmos individuales.

Esto se concreta en acciones tales como:

-Respetar los ritmos y singularidad de los niños y niñas. Por tanto, no debemos basarnos en referentes de acuerdo con edades según lo que deben o no hacer. Es necesario conocer a cada niño y niña y sus antecedentes. Plantear un objetivo para todos los niños y niñas sería contradictorio, pues, aunque tengan los mismos meses o año de vida, deben requerir distintos desafíos y oportunidades. Dar el tiempo sin apresurar. Como señala el Movimiento de la Pedagogía Lenta, es necesario desacelerar los ritmos educativos y recordar que el foco son los que aprenden. Como dice Zavalloni (2011) a través de esta metáfora: ¿sabremos plantar una bellota o una castaña con la certeza de que serán los hijos de los hijos de nuestros hijos quienes disfrutarán de su majestuosidad secular? Esto nos hace reflexionar frente a las prisas de esta sociedad y donde la educación infantil y en ello algunos(as) educadores(as)

(y muchas veces los(as) adultos a cargo de la educación de los niños y niñas) no se dan el tiempo para esperar.

-Partir de los intereses de los niños y niñas. Al respecto alejarnos de términos o acciones como “estimulación”. Esto se acompaña con la observación y documentación (que más adelante detallamos) para hacer un buen diagnóstico.

-Enfatizar el vínculo afectivo. En especial se recomienda que en un grupo los educadores(as) tengan especial preocupación en relacionarse uno a uno con los niños y niñas y no solo hacer de la jornada un cúmulo de actividades colectivas.

-Expresar afecto, tanto con gestos, acciones y palabras. Es importante reconocer cómo le gusta a cada niño o niña que se comuniquen con él o ella, por tanto, se hace indispensable realizar este diagnóstico con los adultos significativos de su hogar.

-Modificar periodos de tipo permanente para que no se transformen en experiencias poco desafiantes, poco atractivas o sin sentido pedagógico, por ejemplo, la hora de la comida, el cambio de pañales o ropa, la siesta u otras.

-Favorecer el desarrollo motor autónomo. Para ello debe liberarlo de sillas mecedoras (sillas nido), cojines cuando no se sienta aún, muchos momentos acostado cuando está despierto(a). Invítelo(a) a desplazarse libremente o moverse en libertad.

-Desarrollar la capacidad de escucha y observación. Esto nos permitirá interpretar sus llantos, entender lo que necesitan o lo que sienten.

-Planificar de una manera abierta, sin anticipar lo que harán los niños y niñas, especialmente en estas edades donde nos sorprenden con sus experiencias.

-Utilizar variados recursos, como por ejemplo canciones de cuna, juegos digitales (con los dedos), hablarles de lo que están haciendo, poner diferentes tipos de música (especialmente clásica), según momentos del día.

2.11. Niños y niñas mayores de tres años, otras experiencias

A continuación, se presentarán elementos teóricos y prácticos para tener presente al momento de planificar experiencias de aprendizaje con niños y niñas mayores de tres años. Evidentemente no hay un trazo fijo para decidir si se trabaja por temas o no, proyectos

u otros ejes centralizadores o globalizados. Hay que tener presente que ellos ya pueden manifestar verbalmente (o a través de dibujos) preferencias, ideas o intereses. Son niños (as) más autónomos y que se pueden concentrar mayor tiempo en diferentes experiencias. Otro factor es que pueden trabajar en parejas, pequeños grupos o, de vez en cuando, actividades colectivas.

Es de relevancia observarlos y como equipo detectar sus necesidades e intereses. Por tanto, lo que se planifica una vez más debe ser producto de una reflexión como equipo de educadores, ya que cada niño y niña y grupo es diferente.

2.11.1. Los temas

El educador es el que sabe, los educando los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente.

Pedagogía del Oprimido

De acuerdo con las palabras de Freire, no es nada apropiado desarrollar una Educación Bancaria y menos en la primera infancia, donde los niños y niñas se cuestionan, tienen grandes deseos de aprender y merecen que se les respete sus inquietudes. Así también, es necesario respetar sus deseos. Carbolnell al respecto señala: “sin deseo y pasión no hay proyecto” (2015: 230), haciendo alusión a la curiosidad como atributo inherente a la condición humana, lo cual se manifiesta desde los primeros meses de vida. Sin embargo, también manifiesta que hay modos de enseñar y aprender y estar en la escuela, que reprimen y matan dicha curiosidad y la pasión por aprender.

Estudios de Gopnik y Meltzoff (1999) afirman que las representaciones son innatas, maduran y convergen en capacidades de teorización de los niños y niñas. De esta manera, desde los primeros años, se hacen preguntas y responden planteando algunas hipótesis, buscan soluciones y también llegan a algunas conclusiones. Si bien la mejor forma de averiguar lo que alguien está pensando es preguntar, esto no se puede hacer con un bebé o niño menor de dos años, pues aparecerá como incompetente, según Gopnik (2016), por ello es necesario buscar otras estrategias para conocer sus intereses y una de ellas es observarlos.

Por tanto, mediante el desarrollo curricular se puede motivar, impulsar, respetar y acoger los intereses de aprendizajes. Un ejemplo claro de esta situación es la selección de temas, los que

se presentan muchas veces de manera arbitraria en el sistema escolar, lo que involucra comúnmente al nivel de educación inicial. Estos temas debieran ser “pretextos” para motivar y desplegar un conjunto de experiencias de aprendizaje. Con niños y niñas mayores de cuatro años (aproximadamente) donde pueden expresar sus ideas, preguntas, o respuestas a interrogantes de otros, debemos alejarnos de contenidos o temas con un enfoque adultocentrista. Como expresa Bustelo (2007), los niños y niñas son los principiantes de lo imposible, ellos pueden decir sin prejuicios su pensamiento, en cambio, en ocasiones los educadores buscan una interpretación llena de explicaciones, haciendo un quiebre a esa espontaneidad infantil y racionalizando muchas veces las preguntas de los niños y niñas, convirtiéndolas en temas con un enfoque verticalista y desde el punto de vista del adulto. De lo contrario, estaremos dando respuesta a uno de los mayores retos del currículo en la sociedad global, del conocimiento y democrática, lo que es diseñar un currículo que no esté sobrecargado de contenidos; que seleccione aquellos que permiten una expansión del conocimiento, que permita vivir en una sociedad global y democrática, siendo el núcleo central del currículo la síntesis de los elementos esenciales y estructurantes del conocimiento (Magendzo 2008). Por tanto, es urgente dar respuesta a estas preguntas, integrándolas al desarrollo curricular y específicamente a la planificación, pero vista ésta como un orden, un pauteo, una propuesta. Ello implica alejarse de herencias curriculares como es el enfoque Tyleriano (1949), donde sostenía que las intenciones pedagógicas debían de plasmarse en una planificación con resultados esperados u objetivos, determinando el tipo de conducta y el contenido. Esto pudo ser nocivo frente al desarrollo de experiencias en el nivel de educación infantil, empañando la mirada al centrarse solo en lo que se ha preestablecido en desarrollar, sin dar pie a lo flexibilidad, a lo emergente.

El tema de los temas es un problema. A veces no se ha detectado, pero si analizamos muchas prácticas pedagógicas, se centran en un grupo de actividades basadas en un tema *cliché* de manera tradicional o rutinario por años: *mi cuerpo, los animales, los transportes, la familia*, hasta *los colores...* por poner algunos ejemplos. La mayoría de las veces impuestos, o simplemente son repetidos años tras años sin cuestionamiento. Además, sabemos “no se agotan ni en quince días ni en un mes, sino que tienen que estar presentes a lo largo de

toda la educación infantil” (Palacios y Paniagua 2014: 229). Hasta los dinosaurios o los extraterrestres pueden ser poco atractivos si no nacen de los niños y niñas, sus conversaciones, preguntas o comentarios.

Así también hay temáticas contingentes o necesarias de abordar, pero deben ser dentro de una articulación importante entre los intereses de los niños y niñas y los educadores y/o familias. Temas como celebraciones de Fiestas Patrias, temas de contingencia nacional donde los niños y niñas preguntan y es necesario abordar, o algunas efemérides relevantes, o bien preguntas o noticias que presenta el educador para que los niños (as) indaguen.

A continuación, se expone una reflexión y una experiencia de Macarena Santander, Educadora de Párvulos y Básica Inicial de la Universidad de Chile, resaltando las preguntas que los niños y niñas pueden hacer a partir de un tema que favorece su identidad cultural y conocimiento de la cultura nacional:

Dentro del marco de la celebración del Día de los Pueblos Originarios, año a año se planifica de manera colectiva con tutores(as) y profesores(as) de todo el colegio, donde se exponen y proponen ideas para participar en la ceremonia We Tripantu. En esta ocasión, las educadoras del nivel de Transición Menor escogen el pueblo Selk’nam, sin definir aún el tipo de participación ni los aspectos que se investigarán, pues serían decididos posteriormente en asamblea con el curso.

El objetivo principal de los días anteriores a la ceremonia es investigar aspectos culturales del pueblo escogido para acercar a niños y niñas a nuestras raíces y así comprender el We Tripantu. En asamblea los niños y niñas de Transición Menor (4 a 5 años) observan fotografías tomadas por el sacerdote y antropólogo alemán Martin Gusinde en 1923, extraídas del libro “Hain” de la antropóloga Anne Chapman (2009), para lograr que reaccionen a ellas de manera totalmente libre y sin imposiciones. El interés que despierta la creatividad expresada en los diseños de pintura corporal lleva a una rápida decisión de cómo continuar con la investigación.

Las fotografías expuestas van desde rostros hasta cuerpos completos, tanto con vestimenta diaria como preparados para la ceremonia del Hain, que implica cuerpos pintados y uso de máscaras. En un primer momento, las fotografías provocan

asombro y miradas serias, pero sobre todo provocan muchas preguntas.

La idea de usar fotografías surge de la investigación que ya se estaba llevando a cabo en el Taller de Ciencias, cuyo tema era la luz en sus distintas formas, y que particularmente en Transición Menor había tomado un rumbo hacia la investigación de la sombra, donde en una de las actividades ya habían experimentado el uso de la fotografía en blanco y negro para retratarse a sí mismos en la oscuridad, alumbrados solamente con una linterna. Los distintos instrumentos de acceso a la comunicación son fundamentales en las técnicas Freinet y en esta instancia, una fotografía cumple tal función y puede ser usada como fuente de inspiración cercana al estudiante, aunque su contenido sea desconocido para él/ella, sobre todo en este caso donde las educadoras querían evitar juicios que pudieran entorpecer el resultado y evitar también el uso del texto escrito, en esta primera etapa.

Como se mencionó anteriormente, el uso de la fotografía viene a suplir el uso del texto escrito como medio de comunicación principal, dando paso a la comunicación y socialización a partir de otros medios igualmente significativos, asegurando el acceso a la información con sentido y, en este caso, es también una estrategia de motivación y que conectaría a niños y niñas con su imaginario y creatividad.

Las principales preguntas que surgen de manera espontánea fueron: ¿quiénes son?, ¿por qué usan esa ropa?, ¿cómo se llaman?, ¿dónde viven?, ¿qué están haciendo?, ¿por qué están pintados? Luego de responder a tales preguntas para contextualizarlos, e intentando abordar solo lo que estaba explícito en las fotografías, se les pide que realicen un registro que incluye un dibujo y texto breve dictado por los niños y niñas a las educadoras, para expresar las ideas dibujadas.

Esta forma de registrar una experiencia es conocida por las educadoras como “Biblioteca de Trabajo” (BT), y se lleva a cabo en la mayoría de las actividades de manera libre, dando cuenta de lo que es significativo en un momento específico para niños y niñas. Según Celestín Freinet (1974), el dibujo conduce al niño, por la creación y la vida, a formas de expresión artística que son como un nivel intermedio entre la vida íntima y las exigencias

del medio escolar. El niño explica su dibujo, o al menos habla dibujando, con lo cual el dibujo, en esta fase, no es otra cosa que el más sutil de los lenguajes.

Esta herramienta de registro resulta útil tanto para otros estudiantes interesados en el tema, como para las educadoras en instancias de planificación como en instancias evaluativas, ya que conduce la manera en que se llevarán a cabo las siguientes etapas de una actividad, investigación o unidad, dando cuenta de manera fiel los aspectos relevantes para niños y niñas que no requieren enfrentarse de manera brusca a los conocimientos que otros considerarían relevantes, en este caso acerca del pueblo Selk'nam. En estas BT se observa que hay un interés muy fuerte por conocer a estos "personajes" de la ceremonia del Hain y el porqué de sus atuendos. Ante esto se decide exponer las mismas fotografías y otras nuevas en un lugar de la sala para que fueran observadas a diario. Gracias a esta exposición permanente, surgen nuevas preguntas específicas con respecto a la pintura y trajes, por lo que nos vemos en la necesidad de ahondar en el tema de la ceremonia y hacer uso profundo del libro de Anne Chapman, donde se describe claramente que el uso de la pintura corporal era un arte para la vida diaria, así como para las ceremonias.

Tomar la evidencia recogida en una actividad y a la vez la evaluación de esta a través de un dibujo libre con o sin texto, sin requerir una interpretación por parte del educador(a), para así obtener impresiones totalmente apegadas a la realidad de niños y niñas y además utilizarlas para la toma de decisiones acerca de procedimientos pedagógicos posteriores, exige a los(as) educadores(as) una necesidad de despojarse de la utilización de formas de investigación, tipos de aproximación al material y una evaluación tradicional, que son la mayoría de las veces predeterminadas ministerialmente.

Esta necesidad de recorrer un camino trazado por niños y niñas para alcanzar diversos objetivos parecieran estar poco definidos, pero por el contrario es una forma de trabajo donde la mediación y los métodos naturales de aprendizaje, como es el dibujo en este caso, está sistematizado y garantizado con el fin de llevar a cabo una educación democrática y respetuosa, en un lugar donde se entiende que todos los sujetos forman

parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Niños y niñas están deseosos de manifestar y ejercer su libertad a través del aprendizaje y se observa desde muy temprana edad a través de relatos espontáneos, experiencias, anécdotas, preguntas, respuestas, etc. De igual manera un/a educador expresa su deseo de enseñar a partir de una actitud de apertura al estudiante y sus intereses. Para lograr que esta dinámica se encuentre en el camino, los/as docentes deben ser libres y expresar tal libertad en su quehacer, tener la posibilidad de deshacerse de ideas preestablecidas y planificaciones rígidas, tanto del contenido de una clase como del rumbo que tomará tal contenido durante la clase y su evaluación.

En el capítulo IV del libro “Hain”, la autora detalla en qué momentos específicos de su vida estos “personajes” más estrafalarios del Hain utilizaban tales pinturas, el uso del color y cómo y dónde conseguían sus materias primas, así como también describe cuáles son los principales espíritus que participan en la ceremonia del Hain y su función dentro del ritual. Este capítulo del libro es usado para contar a niños(as) la labor de los “personajes” más populares que fueron presentados en fotografías. Tal como indica la autora, las personas que representaban a los espíritus del Hain podrían ser considerados claramente actores y es a partir de ello que niños y niñas quedan encantados con sus historias y la relevancia de cada aparición del personaje, por lo que se utiliza tal descripción para contarles lo que era esta ceremonia y así no provocar miedo o rechazo a las imágenes, que pueden parecer misteriosas y oscuras. Además, se observa que, de manera natural, los niños/as comienzan a imitar lo que se les lee con respecto a los personajes y se convierten en parte de sus juegos diarios.

Algunos ejemplos de relatos de niños y niñas a continuación:

“El payaso con cuernos haciendo locuras y contando chistes”.

“El payaso con cuernos y sus amigos caminando en un largo viaje”.

“El cornudo y todos los actores yendo a su casa, estaban creando personajes”.

“Halaháches bailó en la ceremonia”.

“Halaháches estaba durmiendo y despertaba”.

“No me gustó Halaháches porque soy una princesa y no me gusta”.

“Quiero preguntarle a Tanu si es que le gustaría tomar té conmigo en mi casa”.

“Halaháches: quiero ser tu mejor amigo y quiero jugar contigo”.

“Me gustaría preguntarle al payaso con cuernos cómo murió”.

“Le preguntaría a un Selk`nam si se encuentra bien. Tengo un peluche del payaso con cuernos y lo quiero mucho”.

“Le preguntaría cómo se pintaban la cara, ¿también les daba alergia?”

“Yo le preguntaría al cornudo si es que quiere que le dé un corazón de peluche”.

“Yo le preguntaría a los Selk`nam *cómo nacieron*”.

“Me gustaría preguntarle al Payaso con Cuernos cómo se pone el gorro pintado”.

“Quiero preguntarle al Payaso con Cuernos si su vida es tan real como la nuestra”.

“Yo le preguntaría al Payaso con Cuernos si le gustaría crear Selk`nam con agua pegajosa”.

“Le preguntaría a un Selk`nam *cómo creció, qué comían y cómo mataban a los guanacos*”.

“Les preguntaría al Cornudo y al Payaso con Cuernos por qué eran tan buenos en la ceremonia”.

“Le preguntaría a una persona Selk`nam, a una niña, cómo construían sus casas”.

“Le preguntaría al Payaso con Cuernos cómo se sentía cuando hacía la ceremonia”.

A partir de estos ejemplos de BT, donde los niños y niñas manifestaban su interés por la pintura corporal y los juegos que se estaban llevando a cabo en el patio de manera diaria, entre otros aspectos, las educadoras proponen a los niños y niñas realizar una pintura de rostro imitando a los Selk`nam y los colores que utilizaban. La respuesta positiva fue inmediata y la idea de convertirse en uno más de dicho pueblo los entusiasmó y animó a seguir jugando.

El día en que se realiza la pintura de los rostros de niños y niñas se toma una fotografía individual y dos fotografías grupales,

que fueron expuestas en el gimnasio del colegio durante los días anteriores y posteriores al We Tripantu, con focos que las iluminaban y acompañadas de una reseña extraída del libro “Hain” para orientar a los participantes de otros cursos.

El viernes 21 de junio de 2019 se realiza en el gimnasio una rogativa, se comparten trabajos y puestas en escena como bailes y música, degustación de comidas típicas, uniendo así las investigaciones de distintos cursos y pueblos originarios de Chile.

Como podemos apreciar con este relato de la educadora Macarena, es sorprendente y trascendente escuchar a los niños y niñas y respetar su opinión, ya que son capaces de intervenir, expresándose y presentando propuestas, desde su particular punto de vista, que es por lo común más bajo e ignorado por los otros. ¿Por qué no escuchar a los(as) niños(as)?, ¿en qué momento nos hemos vuelto tan insensibles como sociedad hacia ellos? (Tonucci 2016).

En la pedagogía de Malaguzzi, la escucha y el respeto son conceptos inseparables. No se puede educar sin escuchar, ni escuchar sin respetar, deconstruyendo la idea presentada de forma lineal que el educador enseña y el niño y niña aprende (Didonet en Pitluk 2018). Este pedagogo italiano señala tres principios éticos, desde donde Hoyuelos (2004) propone estrategias pedagógicas que llama la ética educativa:

- La educación empieza con la imagen del niño, que revela la indeterminación del ser humano.
- Educar significa incrementar el número de oportunidades de aprendizaje.
- El niño es un sujeto de derechos históricos y sociales.

Por tanto, escuchar a los niños y niñas significa observarlos y ser flexible frente a las propuestas anticipadas que tienen los educadores. En el caso de los niños y niñas más grandes (aproximadamente tres años), muchas veces hacen preguntas que parten de sus inquietudes, de ahí la importancia de escucharlos y llevar dichas propuestas a la planificación.

Las propuestas de los niños y niñas a veces se pueden percibir muy sencillas por parte de los adultos, y parecen obvias, triviales e incluso tautológicas (Tonucci 2016). Sin embargo, son grandes filósofos, curiosos e investigadores como diría Gopnik. Algunos

ejemplos de preguntas que nos han sorprendido y donde niños, niñas y educadores(as) pueden aprender: ¿por qué los gatos tienen la lengua áspera?, ¿qué tienen las estrellas por dentro?, ¿por qué mi hermanito nació con tanto pelo?

Por lo expuesto, cobra real sentido que los temas nazcan de preguntas, ideas, objetos, o experiencias que los niños y niñas manifiestan explícita o implícitamente. Ello por tanto iría en contra de planificar a fin de año para el próximo, o al inicio del año planteando una serie de temas como “mi familia”, “el mar”, “el otoño”, u otros desde un enfoque adultocéntrico.

¿Quién es el centro en lo que se planifica?

La educadora es protagonista

- El adulto planifica sin consultar a los niños ni observar sus intereses. Los temas son poco significativos al grupo.
- El adulto habla y poco escucha.
- Se planifica con mucha antelación qué, cómo, dónde y para qué hacer.

Los niños y niñas son protagonistas

- Se observa o escucha los intereses de los niños y niñas.
- Los adultos son mediadores.
- Las preguntas, temas, ideas u objetos de los niños(as) son acogidos.
- Se planifica qué, cómo, dónde y para qué hacer (mayores de tres años).

2.11.2. Método de proyectos

A menudo damos a los niños respuestas que recordar en lugar de problemas a resolver.

Roger Lewin

En coherencia con lo expresado anteriormente, recordaremos los proyectos. Estos se inspiran en una perspectiva socioconstructivista, donde el aprendizaje debe ser situado, es decir, que el contexto en el que una persona aprende tiene un papel fundamental en aquello que aprende” (Hernández y Ventura 2008).

Esta estrategia es muy antigua, se funda en el pensamiento de John Dewey, durante la primera mitad del siglo XX, quien fue parte de la “Escuela Nueva” que partiera en Ginebra en el año 1925 y donde él hizo un énfasis en los métodos de enseñanza globalizados expuestos anteriormente (Trilla 2014). Posteriormente concreta sus ideas el estadounidense William Kilpatrick (1918), quien manifestaba que el niño o niña no aprenden de un modo fragmentado, sino globalmente y a partir de las situaciones de la vida que le suceden en su cotidianidad, insistiendo en la importancia de que lo que se enseña, debe ser atractivo y tener utilidad a quien aprende (Sarceda Gorgoso et al. 2016). La integralidad ha sido planteada desde los comienzos de la educación infantil a través de sus precursores: Comenius (1657), Pestalozzi (1746), Fröebel (1787) y Montessori (1870), por nombrar algunos. Haciendo alusión a lo que señaló Pestalozzi hace más de tres siglos (que debiese seguir presente), se plantea que debiera haber una conexión permanente entre mente, mano y corazón, favoreciendo así personas integrales que logren desarrollar sus capacidades para su transformación personal y social. Este principio resulta muy contingente y de gran valor, especialmente cuando se observa en los centros educativos la priorización de un enfoque academicista en que: “Existe un exceso de información que los niños no logran procesar o, en su defecto, se acelera el proceso en que los niños de 3 o 4 años aprendan a leer, escribir, sumar, restar, con el pretexto de aprovechar sus potencialidades, nada más nocivo para su desarrollo pues se debe respetar los ritmos y estilos de aprendizaje que responden a factores internos y externos” (Villarrol 2012: 86).

El origen de los proyectos surge del cuestionamiento que existía entre los centros educativos y la realidad e intereses de los estudiantes “con contenidos escolares centrados exclusivamente

en cuestiones académicas que ignoran y que olvidan la experiencia vital del alumnado fuera del ámbito escolar” (Sarceda Gorgoso et al. 2016: 160).

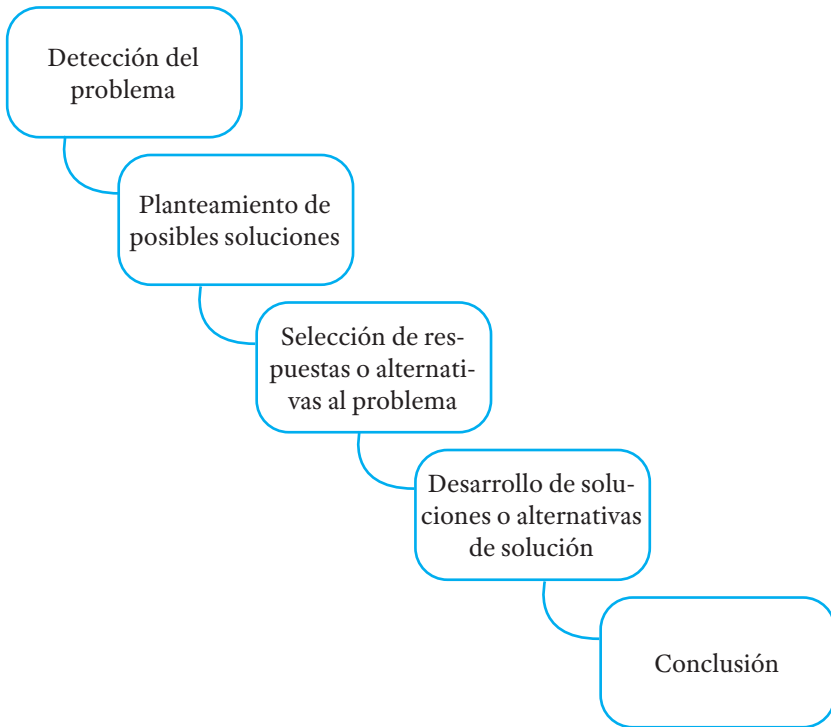
Pitluk (2007) señala que la estrategia de proyectos realizados con los niños y niñas es un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar, la que se plasma en un producto final que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales. De esta manera, Arias et al. (2009) distinguen fases:

- Primera fase. Definir lo que se debe trabajar.
- Segunda fase. Desarrollo, en el que tendrá lugar la puesta en práctica del proyecto con tareas y actividades.
- Tercera fase. Valoración. Esta tiene por objetivo la valoración global de todo el desenvolvimiento del proyecto y que nos ayudará a mejorar nuestras propuestas como futuros docentes.



Jardín Infantil Costanera Sur de JUNJI (VIII Región de Chile) planificando un proyecto.

Etapas del Método de Proyecto



Ejemplo del Método de Proyecto

Nivel/Grupo o edades de los niños y niñas:

Fecha:

Número de niños:

Ámbito: Formación Personal y Social

Objetivo de aprendizaje:

Núcleo: Autonomía e Identidad. “Proponer ideas y estrategias para contribuir a resolver situaciones que le permitan llevar a cabo sus iniciativas y proyectos”.

Núcleo: Pensamiento Lógico Matemático. “Establecer asociaciones en la búsqueda de distintas soluciones frente a la resolución de problemas prácticos”.

1. Detección del problema:

Conversar sobre obstáculos o problemas que hay.

2. Definición del problema:

Elegir una posible solución.

Conversar sobre el problema planteado por el adulto.

3. Planteamiento de hipótesis:

Decir posibles soluciones

4. Elección de alternativa para solucionarlo:

Elegir algunas de las alternativas para solucionar el problema.

5. Conclusión:

Conversar sobre lo realizado. Cómo lo hicieron y si solucionaron el problema planteado.

2.11.3. Centros de interés

El pedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932) aportó en la importancia de los “centros de interés”, pues favorecen diferentes tipos de saberes (diríamos en el lenguaje actual). Este tipo de planificación posee tres etapas: observación, asociación y expresión.

1. **Observación.** Decroly señalaba que la observación es la primera actividad que debe promoverse ante cualquier objeto de aprendizaje, siendo la observación directa el ejercicio primordial para develar el espíritu científico (Trilla, 2014), así descubren las cualidades sensoriales de los objetos: se palpa, se pesa, se huele. Si bien hoy hemos visto que no siempre es directa ya que a través de una imagen pueden hacer abstracciones, ello es fundamental especialmente como un paso previo a llegar a conceptos más alejados.

2. **Asociación.** En este proceso se relacionan los conocimientos previos de los(as) alumnos(as) con los adquiridos en la observación, potenciando la ordenación, comparación, seriación, tipificación, abstracción y generalización. Dentro de esta etapa Decroly señalaba que debía orientarse a los niños en la asociación temporal y espacial, de esta manera “los ejercicios de asociación tienen, pues, por fin provocar en el espíritu del niño la asociación de los conocimientos adquiridos por la observación y de otros traídos a la memoria o recogidos de segunda mano” (Dalhem 1929: 242). De esta manera se puede favorecer que los niños y niñas se pueden aproximar a otras realidades, por ejemplo, a través de lo que plantea como asociación espacial, o establecer relaciones con asociaciones de causa-efecto, así también algunas con respecto al paso del tiempo o bien establecer asociaciones tecnológicas.

3. **Expresión.** Es la culminación del proceso y en ella pueden destacarse: a) La expresión concreta, materialización de sus observaciones y creaciones personales, que se traduce en dibujo libre, trabajos manuales, entre otros y b) La expresión abstracta, que materializa el pensamiento a través de símbolos y códigos convencionales, plasmándose en texto libre, lenguaje matemático, musical, etc. Al respecto Decroly proponía que la expresión se debiera dar tanto de forma concreta (modelando, tallando, confeccionando objetos, dibujando u otros) y de manera abstracta (conversando, cantando u otras manifestaciones).

Un ejemplo de experiencia de aprendizaje podría ser:

Objetivo: Reconocer las mascarillas / cubrebocas o tapabocas y sus usos y cuidados para su protección y la de los demás.

Algunas etapas del Centro de Interés a Desarrollar:

Observación. Miran las mascarillas (cubrebocas o tapabocas) que traen los niños y niñas, pues algunas son de plástico, otras de telas y comentan las semejanzas y diferencias entre ellas, tamaños, cuánto cubren el rostro, etc.

Asociación. Comentan sus vivencias y lo que pasa en otros países o lugares, ¿dónde se usa?, si cuando están en el interior o exterior de las viviendas, hospitales o centros comerciales (asociación espacial), comentan y analizan si siempre se usan, desde qué época las empezamos a usar (asociación temporal) y ¿qué pasa si alguien está con una enfermedad contagiosa como el coronavirus y no la usa? (Asociación causa-efecto).

Expresión. Escogen entre diferentes actividades que entre todos proponen y que permitan expresarse. Por ejemplo: a) hacer un listado de normas frente al uso de mascarillas en época de pandemia, b) crear una canción en relación con el autocuidado y uso de mascarillas, c) crear un poema diciendo palabras que rimen con mascarilla y agregar otras después.

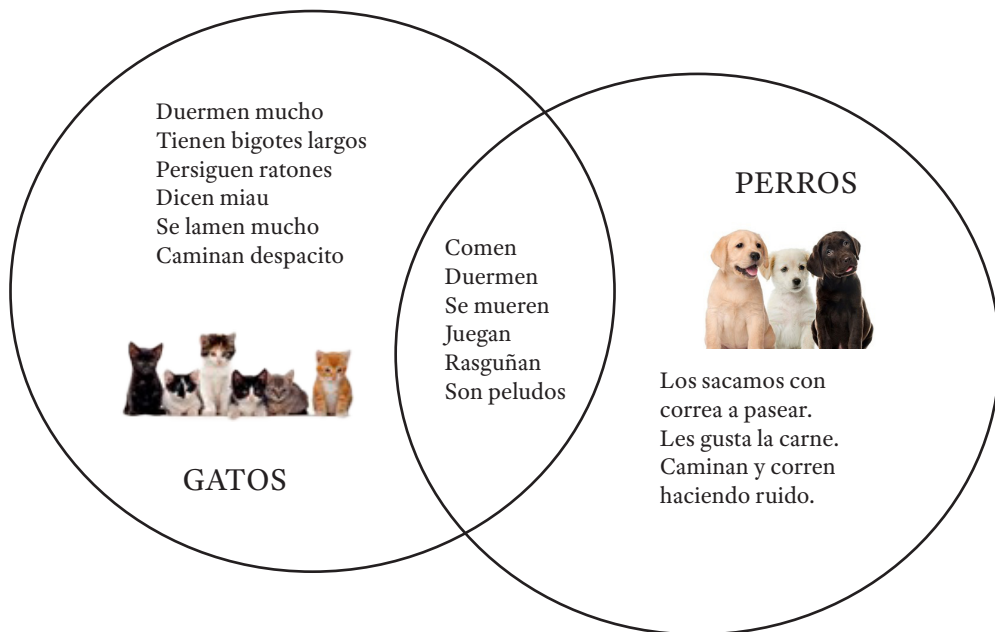
2.11.4. Estrategias didácticas para activar el pensamiento

Entenderemos estrategias didácticas como el conjunto de acciones realizadas por los educadores con una intencionalidad pedagógica explícita, producto de reflexión y acuerdos comunes, las cuales se apoyan de técnicas de enseñanza que permiten favorecer los objetivos propuestos y con la apertura de otros que surjan. A continuación, presentaremos algunas.

El diagrama de Venn

Es una técnica desarrollada por Litle y Suhor en 1987, donde se consideran conceptos, frases y términos comunes, los que en conjunto educadores y niños/as diagraman. Se hacen dos círculos (o más) y en la intersección de éstos se pone lo que es común de lo que están comparando, y en cada uno de los círculos los elementos diferenciadores.

Diagrama de Venn



Mapa Semántico / Redes Conceptuales

Fue desarrollado por Johnson y Pearson en 1984 y son muy útiles para recoger y ordenar información. Por lo general, los conceptos son colocados dentro de círculos, cuadrados u óvalos y posteriormente se relacionan por medio de flechas, sobre las cuales se escriben los nexos para conectar los conceptos. En el caso de los niños y niñas y especialmente cuando no saben leer, se pueden poner dibujos o que el educador de una manera muy simple lo grafique. Se pone la palabra o concepto al medio, éste ha sido escogido después de un problema, idea o concepto que quieran aprender o averiguar, de esta manera, se construye con la participación activa de los niños y niñas que van dictando y el adulto escribe a través de lluvia de ideas. Sirve para enriquecer el vocabulario, comprender un tema o aprender más de éste, activar conocimientos previos y además fomentar la creatividad. Es importante tener presente que se escribe todo lo que los niños y niñas digan, sin rechazar nada, aunque no estén en lo correcto ya que eso será parte de la aventura de aprender.

Ejemplo de mapa semántico



En un segundo momento, después de realizar la constelación de palabras o lluvia de ideas, en conjunto planifican cómo averiguar de este tema, de dónde y cómo podemos obtener la información. Se puede hacer un cartel grande e ir escribiendo nuevamente, probablemente con responsables que voluntariamente quieran averiguar del subtema, por ejemplo, ¿por qué el mar es salado?, ¿por qué flotan los barcos?, ¿cómo se producen las olas?

Los educadores pueden reunirse posteriormente y hacer alguna tabla u organizador donde de manera esquemática vean cómo dar cuenta de los objetivos a priori planteados. Al respecto es muy importante que antes se planteen los objetivos y se desarrollen las experiencias favoreciendo éstos y no al revés. Evidentemente emergen nuevos objetivos cada vez que hay un tema o proyecto nuevo. A modo de ejemplo:

Grupo de niños entre 4 a 6 años. Tema propuesto: El Mar

Ámbito	Núcleo	Objetivos aprendizaje	Objetivos específicos	Ideas para la planificación
Desarrollo Personal y Social	Identidad y autonomía	Comunicar a los demás, emociones y sentimientos, que le provocan diversas narraciones o situaciones observadas en forma directa o a través de Tics.	Compartir con los demás sus sentimientos y/o emociones con respecto a situaciones observadas.	Mostrar imágenes del mar, de la playa, de niños y niñas jugando en ésta mediante el uso de Tics.
	Convivencia y ciudadanía	Apreciar el significado que tienen para las personas y las comunidades, diversas manifestaciones culturales que se desarrollan en su entorno.	Valorar el trabajo que desarrollan los pescadores y su aporte en la vida de las personas.	Entrevistar a un pescador en una visita a la caleta.
	Corporalidad y movimiento	Manifiestar iniciativa para resguardar el autocuidado de su cuerpo y su confortabilidad, en función de su propio bienestar.	Proponer acciones para su resguardo y el de los demás en un espacio abierto y diferente a lo habitual.	Hacer en conjunto un listado de normas de cuidado para él y los demás al llegar a la caleta de pescadores.
Comunicación integral	Lenguaje verbal	Comprender contenidos explícitos de textos literarios y no literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información.	Comprender el mensaje de textos literarios describiendo algunas situaciones presentadas.	Comentar cuento Nemo, señalar sus personajes favoritos describiendo sus características.

	Lenguaje artístico	Representar plásticamente emociones, ideas, experiencias e intereses, a través de líneas, formas, colores, texturas, con recursos y soportes en plano y volumen.	Expresarse libremente utilizando diferentes recursos plásticos.	Hacer algunos obsequios para los pescadores que visitarán.
Integración y comprensión del entorno	Exploración del entorno natural	Formular conjeturas y predicciones acerca de las causas o consecuencias de fenómenos naturales que observa, a partir de sus conocimientos y experiencias previas.	Plantear posibles hipótesis ante fenómenos naturales de interés colectivo.	Señalar algunas respuestas a los subtemas planteados.
	Comprensión del entorno sociocultural	Ampliar sus estrategias de indagación utilizando diversas fuentes, instrumentos y tecnologías de la información y comunicación.	Indagar temas de su interés utilizando Tics.	Averiguar en conjunto con su familia temas escogidos.
	Pensamiento matemático	Emplear los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades hasta el 20.	Cuantificar colecciones para lograr algunos objetivos.	Realizar alguna composición utilizando 20 figuritas de papel picado.

2.12. Planificación e innovación

Innovar es hacer extraordinario lo cotidiano, es producir aportes significativos en búsquedas que no por propias, dejan de ser universales, ni por tomarse de otros ámbitos, dejan de ser pertinentes, pero requieren desde siempre una postura frente al mundo.

Gabriel García Márquez

En muchos países los(as) educadores(as) han estado sujetos a formatos estructurados de planificación, donde se anticipan objetivos, actividades de los niños y niñas, lo que debe hacer el adulto y hasta qué evaluar.

En respuesta a la flexibilidad curricular y el rol protagónico de los niños y niñas, se hace necesario contar con educadores que sean innovadores, que piensen diferente, como señala Peralta, que sean perseverantes y tengan la capacidad de sistematizar, para ir “desarrollando esas ideas iniciales que surgen desde diferentes caminos, y que se expresan en una propuesta educativa” (2008:21).

Para Martín-Gordillo y Castro Martínez (2014), el trabajo de los educadores se desarrolla permanentemente entre tensiones opuestas en relación con la innovación. Por un lado, educar innovando y promover en los propios estudiantes actitudes autónomas es indispensable en la labor docente, y para conseguirlo los educadores deben ser autónomos y responsables en el desempeño de su trabajo.

Tomando como referencia algunos de los comportamientos innovadores señalados por de Kleysen (2001), haremos algunos alcances desde la educación infantil:

Innovación y desafíos en educación infantil

Comportamiento de innovadores	Retos para los educadores que quieren innovar
Capacidad para explorar y reconocer oportunidades.	Investigar nuevas teorías y estrategias didácticas. Reconocer las diferencias, los grupos diversos o distintos como oportunidades de aprender y hacer mejoras.
Capacidad para prestar atención a aspectos no rutinarios del trabajo.	Romper con rutinas establecidas, analizar las prácticas pedagógicas y su sentido actual. Por ejemplo, señales (cantos que anticipan qué hacer) que muchas veces vienen de corrientes conductistas que se alejan a los enfoques actuales.
Capacidad para generar ideas y soluciones.	Sentirse capaz, como profesional de la educación y no solo reproductor de programas o ideas de otros.
Capacidad para definir los problemas en términos amplios.	Realizar diagnósticos, generando información valiosa con respecto a las familias, agentes educativos del centro educativo, comunidad, espacios, la jornada de trabajo, la forma de planificación o evaluación u otros componentes del currículo, planteando problemas y propósitos diseñando planes de trabajo.
Capacidad para compartir ideas, discutir las y seleccionar colectivamente las mejores.	Trabajar en equipo compartiendo generosamente problemas, desafíos e ideas y aceptando las de los demás y buscando juntos la mejor respuesta.
Capacidad para probar los resultados obtenidos.	Poner en desarrollo aquellas ideas que aporten a la mejora, registrando su implementación (documentando con videos, grabaciones, apuntes, etc.).
Capacidad para evaluar los resultados (debilidades y fortalezas de las soluciones experimentadas) tanto en forma individual como colectiva.	Recoger información, analizarla compartiendo con los demás, de manera de tomar decisiones que aporten a la mejora.
Capacidad para involucrar a otros en iniciativas, incluyendo el logro de recursos.	Trabajar de manera sinérgica, buscando apoyo y trabajo en conjunto. No aislarse.

Capacidad para negociar.	Desarrollar la capacidad de dialogar, con otros educadores, familias, directivos compartiendo puntos de vista y especialmente ofrecer fundamentos pedagógicos basados en el bienestar de los niños y niñas frente a propuestas innovativas. Ello implicará seguramente tensiones, polémicas, para llegar a acuerdos que satisfaga a todos y especialmente a los niños y niñas.
Capacidad para implementar nuevas ideas y cambios beneficiosos.	Atreverse a salirse de los esquemas tradicionales. Buscar formas de presentar lo planificado de manera comunicable, simple, flexible y útil.

Fuente: Elaboración propia basada en Kleysen (2001).

Capítulo III

Evaluación para los Aprendizajes

Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su capacidad de escalar árboles, vivirá toda su vida creyendo que es inútil.
(Albert Einstein)

3.1. Algunas conceptualizaciones referidas a evaluación

En el diccionario la palabra evaluación se define como “señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo”. De esta manera, más que exactitud, lo que busca la definición es establecer una aproximación cuantitativa o cualitativa. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito, recoger información, emitir un juicio a partir de una comparación y así tomar una decisión (Manhey 2011). Ello debiera ser cuestionado hoy en día por los(as) educadores(as). No siempre debemos asignar un valor o enjuiciar. De ello hablaremos en este capítulo.

La evaluación es el punto de partida del diseño curricular, pero no un fin en sí misma. Si fuera de esta manera, se caería en un activismo o un sin sentido. Pero es relevante detenerse en su significado y cómo ha cambiado con el paso del tiempo y ha presentado etapas en dicha trayectoria (Garanto 1989).

La primera de ellas se ha denominado pre-tyleriana, exponiendo la evaluación como medida, emanada de la psicología conductista, donde apuntaba específicamente a las diferencias individuales de las personas, en la que se utilizaban test o baterías de test. Es importante hacer mención que su denominación se debe a Ralph Tyler, el pionero en desarrollar un método de evaluación educacional en los años 30 y principios de los 40 (Mora 2004).

El segundo período se le ha llamado el período Tyleriano, destacado por considerar a la evaluación como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución, poniendo énfasis en la selección y organización de contenidos. Castillo y Cabrerizo exponen al respecto: “Mediante las postulaciones de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático,

con el fin a producir modificaciones en la conducta de los alumnos mediante la instrucción. De la mano con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos” (2003: 4).

Un tercer momento, después de los años 50, es caracterizado por el enjuiciamiento, es decir, se juzga lo observado o evidenciado.

Un cuarto período se puede indicar como nuevos enfoques o tendencias en la evaluación. Esta propone que la evaluación está orientada a dos niveles: “Hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método y evaluación entendida como valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática” (Castillo y Cabrerizo 2003: 5). En los años 70 se asocia a investigación y control.

El quinto período propone la proliferación de modelos. Estos se asocian a dos grandes paradigmas evaluativos: la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa. Si bien estos dos paradigmas difieren entre sí, coexisten en hechos actuales, debido a que no existe una sola manera de evaluar, sino que múltiples y asociadas a los dos paradigmas. La evaluación constructivista como tendencia evaluativa ha tomado auge en los últimos años, especialmente en la evaluación de proyectos sociales y en el ámbito educativo y curricular. Destaca la importancia de detenerse en el proceso más que en el producto (Mora 2014).

En cuanto a la definición de evaluación, hay diferentes concepciones según el tiempo y el sustento paradigmático. Cronbach (1963) propone la evaluación como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo. Posteriormente, Schuman consideraba que “evaluar es emitir juicios de valor” (en Castillo y Cabrerizo 2003: 6) y Stufflebeam postulaba que evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas. Años más tarde, Casanova entendía la evaluación como: “Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente” (Castillo y Cabrerizo 2003: 6).

En diferentes definiciones se puede apreciar la utilidad de las etapas de la evaluación, terminando con la toma de decisiones y no quedar solo en la recogida de información. Sin embargo, muchas veces la evaluación se ve más como control que como mejora y de alguna manera se “estigmatiza”. El modelo denominado Evaluación Iluminativa propuesto por Parlett y Hamilton en el año 1977, justamente señalaba que el objetivo principal de la evaluación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción (Mora 2014).

Sin embargo, aún la evaluación es vista como “un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo” (Santos Guerra 2000: 1). Esta percepción positivista de la evaluación lamentablemente es la más utilizada, donde se la relaciona con clasificación de estudiantes (los que saben y los que no saben) o como en educación infantil con las expresiones “logrado y no logrado”, sin acercarse a un proceso de reflexión comunitaria, que considera la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra 2000).

Esto son algunos de los principios generales de la evaluación planteados por Santos Guerra (2014) y otros autores:

-Un fenómeno moral, no meramente técnico. Ello se refiere a las implicancias que tiene este proceso y, por tanto, la gran responsabilidad del docente. Es un problema de tipo moral evidentemente, puesto que las personas emiten un juicio de valor sobre otras. En este caso, educadores señalan lo que es bueno o no frente a lo que realizan los niños y niñas, con el peligro de etiquetar y de condicionar demasiado las posibilidades de la niña o niño (Bassedas 2013). Así se puede observar que muchas veces utilizan conceptos y prácticas bajo un paradigma cuantitativo y poco constructivista si analizamos conceptos como “medición”, “logrado y no logrado”, o bien cuando se puede apreciar que solo se recolecta información y no se analiza y, menos aún, cuando no es el punto de partida para el diseño curricular. Además, se centra generalmente en el que aprende y no en todo el currículo, evaluando todos los elementos curriculares que determinan lo que aprende el(la) niño(a) como es el mismo docente (Manhey 2009).

- Un proceso y no un acto aislado (Santos Guerra 2014). Es decir, se debe entender la evaluación como un proceso sistemático. Menos aún en estas edades hacer actividades especialmente para evaluar, sino que la evaluación se recoge de un hecho natural, en un contexto real. Además, se puede desarrollar en diferentes instancias y tener finalidades distintas. Por el contrario, si el educador escoge una lista de cotejo o control, su foco de atención será el producto y no se detendrá en el proceso, dado que este instrumento consiste en una tabla de doble entrada en que solo tiene categorías dicotómicas: si o no y no es escalar, es decir, no hay una gradación de lo que se pudiera observar, impidiendo recabar información con mayor profundidad. Por otra parte, no debiera de existir un día de la evaluación, sino que cada experiencia permite recoger valiosa información.
- Un acto participativo (Santos Guerra 2014). Especialmente en estas edades donde es importante recoger, analizar y tomar decisiones con respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y con gran participación de los agentes educativos y, especialmente, de la familia. Al respecto es interesante señalar que ya desde los años 60, Paulo Freire postulaba su teoría desde una perspectiva dialógica. Ello incluía a toda la comunidad participante. Freire definía la dialogicidad como una “exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (Freire 1997: 100).
- Un reflejo del concepto de niño y niña. Contar o elaborar instrumentos que cotejen presencia o ausencia de conductas, limita la riqueza de lo que son y pueden hacer las personas. Al disponer de instrumentos de carácter más cualitativos, nos ayudarán a comprender mejor lo observado en niños y niñas.
- Una responsabilidad profesional. Para evaluar, hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, es necesario que los(as) educadores(as) tengan formación sobre qué debieran saber los niños y niñas y cómo aprenden especialmente, además de estrategias didácticas relacionadas.
- Un reflejo de la diversidad. En tal sentido, ante una experiencia de aprendizaje habría que tener presente diferentes niveles de exigencia traducidos en objetivos (aprendizajes esperados) y evaluar recogiendo esas peculiaridades. Por el contrario, en

ocasiones las prácticas pedagógicas referidas a la evaluación dan cuenta de una mirada homogénea, donde se evalúa con el mismo instrumento a todos los niños y niñas, en la que la evaluación, más que ser un medio para recabar información, sirve para clasificar estudiantes (Manhey 2009).

-Un proceso. Y tiene etapas que la convierten en rigurosa. En tal sentido, estas serían (Castillo y Cabrerizo 2003):

a) Obtención de información. Se refiere a la recopilación de datos a través de procedimientos válidos y fiables. Ello se hace por medio de instrumentos y/o procedimientos seleccionados con rigurosidad.

b) Formular juicios de valor. Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y posterior valoración de estos, aportando al juicio valorativo. Es importante que este vaya ligado a un marco de referencia, antecedentes teóricos como empíricos, por ejemplo, la historia particular del niño.

c) Tomar decisiones. Posteriormente a la recolección de información, análisis y valoración según marco de referencia, se toman decisiones, tales como continuar con el objetivo (o aprendizaje esperado seleccionado), complejizarlo, cambiar de estrategias didácticas, usar otros recursos, variar la experiencia u otras sugerencias que debieran de escogerse producto de la reflexión personal y de equipo. Lo importante es que esto no sea mecánico ni homogeneizarte para todos los niños y niñas y además no se centre solo en ellos.

Se requiere por tanto una “evaluación lenta” basándose en los postulados de la “Pedagogía Lenta”, donde se manifiesta que, si bien son importantes los resultados, es necesario detenerse en el proceso y en aspectos que se ven muchas veces infravalorados como el desarrollo personal del “estudiante”, lo que supone una reivindicación en la que el(la) niño(a) es el centro (Zavalloni 2011), sin apresurar resultados, ni mejorar lo que él hace, donde el error es fuente de aprendizaje.

Estas características nos llevan a reflexionar ante la importancia de la evaluación y sus implicancias no solo pedagógicas, sino en el desarrollo de una persona, donde muchas veces se estigmatiza producto de una evaluación. Así, como hace mención Bassedas, en esta etapa “la evaluación debe servir básicamente para actuar, para tomar decisiones educativas, para observar la evolución y el progreso

del pequeño y para plantearse si hay que intervenir o modificar determinadas relaciones o actividades en el aula” (2013: 194).

De esta manera la evaluación tiene diferentes dimensiones. Al respecto Eisner (1996) identifica seis de éstas:

- Puede ser utilizada como un termómetro. Indicar en forma global el “estado de salud” de la enseñanza.
- Puede ser utilizada como “guardián”, determinando el acceso a distintos niveles de educación y especialidades.
- Puede ser usada para medir la calidad de los programas educacionales, como la calidad de aplicación en las escuelas.
- Suele ser usada como una forma de medir si los alumnos han alcanzado las metas fijadas en los programas.
- Es un procedimiento utilizado por los profesores para medir las debilidades y fortalezas académicas de sus alumnos.
- Puede ser y algunas veces se utiliza como una forma que permite que los profesores obtengan retroalimentación de la calidad y carácter de su propio trabajo.

3.2 Algunas funciones de la evaluación

La **Evaluación Predictiva o Inicial** (Diagnóstica), bajo un enfoque constructivista, tiene como función evaluar los conocimientos y experiencias previas, de manera que la nueva experiencia de aprendizaje se engarce adecuadamente con la anterior. Esto se debiera hacer no solo al inicio del año escolar, sino al inicio de cada fase o período. El(la) educador(a) debe recabar información en torno a las experiencias y aprendizajes previos de los niños y niñas, anticipando las dificultades que tendrán sus alumnos(as), tratando de conectar sus conocimientos previos con los nuevos contenidos.

La **Evaluación Formativa** es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos y, eventualmente, advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.

La **Evaluación Acumulativa** (o Sumativa) es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Para efectos

de Educación Parvularia, deberíamos referirnos a evaluación acumulativa, pues no siempre se suman números. En muchos casos sus objetivos son calificar (en el caso de Educación Básica en adelante) en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles (alumnos, padres, institución, docentes, etc.) (Manhey 2010).

Evaluación según el marco de referencia utilizado para emitir el juicio de valor. Puede ser evaluación referida a norma o criterio. Ambos tipos de evaluación se refieren al modo como son interpretados los resultados de lo que se ha recolectado, es decir, al marco de referencia elegido por el(la) educador(a) para emitir su juicio de valor.

La evaluación referida a norma o evaluación psicométrica. Es aquella cuyo marco de referencia elegido para emitir el juicio de valor sobre el aprendizaje de un determinado alumno(a) es un grupo de pares, que pueden ser sus propios compañeros(as) de curso o algún grupo de referencia específico, llamado “grupo normativo”. El desempeño obtenido es evaluado de acuerdo con la posición relativa que obtiene, por lo cual se miden las diferencias entre las personas, al igual que en la medición psicológica. Por eso es también llamada evaluación psicométrica (Hernández 1984).

La evaluación referida a criterio o edumétrica. Al respecto dice Hernández (1983) que en esta evaluación se compara el aprendizaje del niño(a) con un criterio elegido por el(la) educador(a), siendo en este criterio donde se manifiestan las categorías de evaluación en términos de porcentaje de logro. La medición que se obtiene le dice al educador(a) específicamente qué ha aprendido el(la) alumno(a) y qué le falta aún por aprender.

La autora anteriormente citada plantea cómo ambos enfoques evaluativos tienen ventajas y desventajas. Por ejemplo, la evaluación psicométrica tiene algunas ventajas como que la promoción tiene un criterio menos rígido (es relativo al grupo y no a un estándar absoluto) y se emplea en situaciones donde se requiere conocer diferencias individuales. Por su parte, las evaluaciones de tipo edumétricas son útiles si lo que se requiere saber es si una persona posee (o no) una competencia particular, o bien se le emplea en situaciones en que es más importante saber que el(la) alumno(a) está experimentando dificultades en un área específica, que saber que está en el promedio del curso. De igual forma se deben tener

en cuenta las desventajas. La evaluación psicométrica podría caer en mediciones que solo tuvieran significado relativo y no de contenido, es decir, no ofrece claridad en qué se destaca un niño o niña o qué es en lo que aún lo debemos apoyar más u ofrecerle más oportunidades. En el caso de la evaluación edumétrica, el nivel del grupo está determinado por el(la) profesor(a) o educador(a), quien puede pedir al niño(a) un nivel de desempeño demasiado alto. Asimismo, no puede emplearse en áreas en que el acento recae sobre la comprensión de una trama compleja que no puede definirse e identificarse aisladamente.

3.3. La evaluación en educación infantil

En esta etapa educativa más allá del recorrido histórico de la evaluación, se debe entender como un proceso de ayuda, sobre todo al desarrollo de los niños y niñas, por tanto, esta debiera comprender diferentes actuaciones y dispositivos, tales como: “Aquellas actuaciones y dispositivos que nos permitan conocer, reconocer, analizar y valorar las cosas que hacemos y el efecto que van teniendo en los niños con los que trabajamos. Es decir, la observación, la documentación, los diarios de aula, las entrevistas a niños y padres, etc.” (Zabalza 2017: 9).

3.4. Observar y escuchar a los niños y niñas nos permite aprender de ellos y ellas¹

Es a fuerza de observación y reflexión
que uno encuentra un camino.
Claude Monet.

Todas las ciencias se basan en la observación, lo que permite recabar datos y generar conocimiento. En educación, donde el educador es un investigador de la realidad, la observación se transforma en la técnica básica utilizada para poder recabar información relevante, para investigar las diferentes realidades que se dan en el ámbito educativo, siendo “un proceso de búsqueda donde no basta mirar, es preciso escudriñar” (Santos Guerra 1998: 57). No cabe duda de que esta es la técnica más utilizada en educación parvularia para recoger información de los aprendizajes de los niños y niñas. Sin embargo, se debe aprender a observar, lo

¹ Este apartado toma como referencia el artículo de la autora publicado en Revista Enfoque Educativos (2017), N°14. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

que implica aprender a mirar cuidadosamente y sin pre-juicios, ya que a través de ella puede ser una fuente valiosa para conocer a los niños y niñas, las interacciones que se dan en el aula, así como los ambientes de aprendizaje. David Altimir señala: “Crear en una imagen de niño y niña capaz, potente, protagonista de sus aprendizajes requiere -casi exige- crear contextos donde sean posibles espacios de observación, para comprender cómo construyen los niños y niñas este conocimiento” (Sensat 2012: 15). Cómo aprenden y cómo se desarrollan.

A lo largo de los años la observación ha cobrado importancia y muchas veces se le ha visto como parte de la evaluación, pero hay diferencias entre ellas. La primera requiere una examinación cuidadosa, de una focalización, una selección de lo que nos interesa. La evaluación, en cambio, comprende un análisis de lo observado para poder tomar decisiones. Para la profesora Himmel (1999), la evaluación es un proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión. En tal sentido, la observación está al servicio de la evaluación, es un acto de conocimiento, pero no un conocimiento abstracto, se trata de “una emoción del conocimiento que contiene toda nuestra subjetividad, expectativas, aquello que esperamos que pase, nuestras hipótesis y nuestras teorías de referencia, en las cuales nosotros también estamos reflejados” (Davoli 2011:16), ya que depende de nuestro punto de vista, de nuestras preguntas previas y de nuestros imaginarios. Tal como pasa en la investigación científica, tenemos ciertas hipótesis o supuestos. Al respecto se puede afirmar que la evaluación siempre va a partir de una indagación de algo que interesa, y para ello es fundamental la observación, sin embargo, no se puede quedar en esta etapa del proceso. Ello es solo el punto de partida, se requiere de un acto sistemático en el cual nos detengamos, se analice lo observado produciendo conocimiento, compartiéndolo con la comunidad educativa, especialmente con otros profesionales y técnicos que participan en el proyecto educativo, y con la familia, de tal manera de tomar decisiones que retroalimenten el proceso educativo.

La conceptualización de la observación ha ido cambiando en el tiempo. Es así como en los años 80 se decía que esta se refería a “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientada por un objetivo terminal, u organizador y dirigido hacia un objeto para tener información” (De Kelete 1984: 24). En este caso se limita a observar algo que se tiene previsto. Ello se relaciona con registros de observación en que *a priori* se establece qué mirar, por ejemplo, las Listas de cotejo, escalas de evaluación u otros instrumentos con conductas preestablecidas. Para otros autores es: “Un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada en forma espontánea en un determinado contexto, se encuentren resultados válidos dentro de un marco específico de conocimientos” (Anguera 1988: 7).

Al respecto, se hace énfasis en que no cualquiera puede ser un buen observador, pues se requieren ciertas condiciones.

Es de relevancia, en el caso del conocimiento de los niños y niñas, observar sin “lentes”, sin prejuicios. Loris Malaguzzi (1994) decía que los(as) educadores(as) aprenden por medio de la observación para después desarrollar sus propios proyectos de creación, para lo cual se requiere documentar la experiencia de los niños y niñas. Por tanto, en la documentación tiene más sentido los procesos que los resultados finales. Observación, documentación e interpretación constituyen tres partes inseparables de un mismo proceso. Es así como los documentos que se producen permiten día a día reflexionar, aprender, enriquecernos y tomar decisiones pertinentes. Es relevante aclarar que documentar incluye escribir, fotografiar o dibujar, una experiencia, una anécdota, palabras, ideas y producciones de los niños y niñas como dibujos, modelados, maquetas, collages, juegos, así como interacciones que los adultos tienen con ellos, o la conformación de espacios por poner algunos ejemplos. En este apartado nos centraremos en la importancia de la observación de los niños y niñas, lo que no quita importancia a lo que es observar los ambientes de aprendizaje, lo que también es relevante permitiendo mejorarlo de acuerdo a los propósitos que se tenga y en definitiva a que los niños y niñas aprendan y se desarrollen en un ambiente que les produzca bienestar y ofrezca una amplia gama de oportunidades de aprendizajes.

Observar y escuchar son dos requisitos. La “escucha”, señala David Altimir, se puede definir como la capacidad y la necesidad de recoger, de organizar y de comprender lo que la inteligencia de los niños y niñas, y de los adultos produce en el contexto del centro educativo u otro (en Rosa Sensat 2011). Para ello es esencial el clima que se crea, el que debe ser respetuoso, receptivo, con una mentalidad abierta, sin prejuicios, lo mismo que el observar.

Los beneficios de escuchar a los niños y niñas son muchos, así señala Carlina Rinaldi (2001), al decir que tenemos que escuchar a los(as) niños(as) no solo porque podemos ayudarles, sino porque ellos(as) nos pueden ayudar. La profesora Rinaldi señala que deberíamos escuchar a los niños y niñas para que su sabiduría nos de confort, para que sus “porqués” orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables. Ello nos ayudará a generar preguntas y no solo respuestas. Esto último más habitual en la educación. Por otra parte, demanda reconocer el valor del punto de vista de los demás y de su interpretación.

Como hemos visto, hay diariamente grandes oportunidades de conocer a los niños y niñas, especialmente a través de la observación y la escucha. De esta manera, los(as) educadores(as) no deben pasar por inadvertidas (o bien sorprenderse), pero no dejar una huella en algún registro.

Por otra parte, muchas veces se confeccionan instrumentos estructurados con gran esfuerzo y que frecuentemente limitan las observaciones. En cambio, si se observa y escucha de manera más “abierta”, se registra y se documenta con instrumentos abiertos como registros descriptivos o fotografías, que hace visible los procesos de cada niño y niña. Mediante la observación aprendemos de ellos; aprendemos cuáles son sus intereses y los recorridos que siguen para construir sus conocimientos (Arqueros 2012).

Es necesario tener presente que la observación tiene características que la hacen más o menos rigurosa, lo que permitirá posteriormente hacer un registro sistemático, válido y confiable de fenómenos o comportamientos manifestados en determinadas situaciones (Gonzaga 2013). Por tal motivo, se transforma en la técnica básica utilizada para poder recabar información valiosa en las prácticas pedagógicas, donde no basta mirar, es preciso observar cuidadosamente, escudriñando (Santos Guerra 1998).

Ello quiere decir que se debe aprender a observar. “Por lo tanto, observar es un verbo activo, es un acto creativo que requiere nuestra interpretación. Por eso, observar implica pensar de nuevo, pensar sin prejuicios” (Davoli 2011: 16).

Es relevante preguntarse ¿qué se está observando?, ¿para qué se observa?, ¿cómo se observa?, ¿cómo recoger la información?, ¿qué se hace con la observación? y otras preguntas que nos lleven a la reflexión.

En cuanto a qué se observa, es importante reflexionar, ya que si se quiere optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo debiéramos de hacerlo hacia los niños y niñas, sino a otros factores del currículo como es la relación del adulto hacia los niños(as), las prácticas pedagógicas, el aula... y muchas otras variables que influyen en este proceso.

Para qué se observa es de relevancia, ya que no solo es una tarea que permita “llenar” instrumentos pre-escritos. Se debiera observar para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para sorprenderse, para descubrir y aprender de los niños y niñas, sus intereses, sus características, sus habilidades, sus fortalezas.

A la pregunta para qué se observa, Forman y Hall (2005), plantean algunos interesantes motivos:

- Descubrir sus intereses. Por ejemplo, les gusta jugar con la pelota.
- Evaluar los grados de su desarrollo. Por ejemplo, la niña o tira la pelota muy fuerte o no la tira; no varía la fuerza, según un continuo de mucha fuerza, menos fuerza y poca fuerza.
- Descubrir cuáles estrategias utilizan los niños y niñas para alcanzar sus metas. Por ejemplo, la niña convence a un amigo de que le preste la pelota, pasándole otro objeto del interés del niño.
- Descubrir qué habilidades necesitan practicar los niños y niñas y sus logros. Por ejemplo, descubrimos que prefiere jugar a la pelota, ya que observamos que al jugar a saltar la cuerda se enredaba.
- Aprender de sus personalidades y temperamentos. Por ejemplo, cuando le quitaron la pelota se quedó callada y se fue a un rincón de la sala.

En coherencia con los desafíos de una educación centrada en las personas, donde importa ayudarlas en su desarrollo y aprendizaje, se deben privilegiar registros que permitan detenerse en el proceso más que en el producto.

Ello se hace muy necesario en la etapa de la educación infantil, donde no se debiera poner una calificación o categoría o juicios determinantes clasificando a los niños y niñas en “buenos”, “regulares” o “deficientes”, o señalar “logrado, por lograr o no logrado” como si el resultado esperado fuera uno solo, además ello se deriva de un concepto de niño y niña, de enseñanza y de educado. Como señala Santos Guerra: “Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional e incluso de persona eres” (2014: 16).

Por tanto, en coherencia con los desafíos de una educación centrada en las personas, donde importa ayudarla en su desarrollo y aprendizajes, se deben privilegiar registros que permitan detenerse en el proceso más que en el producto.

Ello se hace indispensable en la etapa de los niños y niñas menores de seis años donde no se debiera poner una calificación. Pese a ello, muchas veces se traducen los registros de observación de tipo cualitativo en criterios cuantitativos. Tal vez no con una “nota” o calificación (de 1 a 7 u otra norma, como es el caso de otros países que la nota máxima es 10 o 20), sin embargo, se traduce en conceptos que clasifican en alumnos “buenos”, “regulares” o “deficientes”, lo cual trae consigo una mirada y concepto de educación y de alumno.

En relación con la pregunta cómo se observa, existen algunos criterios a tener presentes:

En ambientes naturales. Ello significa no crear ambientes ficticios. Entendiendo que la evaluación es parte del aprendizaje y, por tanto, si el niño y niña aprenden jugando, así también debería realizarse la evaluación. Momentos como el cambio de pañales, la comida, el juego libre o una experiencia propuesta por el adulto pueden ser fuentes de información.

Con otros. Se deben generar espacios para que diferentes agentes educativos participen en el proceso: educadores, personal técnico, personal de apoyo, familiares y otras personas que están involucradas. Para que una evaluación sea lo más real posible, se deben generar espacios donde diversos agentes educativos puedan observar y analizar en conjunto sus apreciaciones. En cuanto a

la familia, es un medio importante para que reconozcan los que sus hijos hacen y van aprendiendo. Es así como igualmente la documentación requiere una decisión colectiva. No es posible documentar y quedarse con la información, porque es necesario un diálogo sobre lo documentado, así el otro puede “comprender, estar dispuesto a desnudarse y aceptar la crítica; por eso en la documentación vemos una disposición ética del trabajo del maestro o de los maestros” (Arqueros 2012: 133). Así se da una interesante reflexión y debate en que los diferentes agentes educativos aprenden de todos. En el caso de los niños y niñas también pueden observar sus fotografías o evidencias haciendo recuerdos de lo vivido, además de demostrarles que lo que han hecho o vivido tiene importancia para las personas que lo rodean. Cuando van creciendo pueden participar más, haciendo pequeñas apreciaciones o metacognición de lo realizado.

Sistemática. Que sea una acción permanente, donde producto de varias observaciones se pueda analizar, emitir juicios y tomar decisiones.

Permanente. Se hace necesario observar en todo momento y no solo en actividades “especiales”, como son las experiencias de aprendizaje que se planifican con intencionalidad cada día. Es así como en la muda, la colación, la hora de patio, el lavado de dientes o muchas otras experiencias debiesen ser observadas.

Activamente. La observación no es un acto pasivo, requiere preguntarse y muchas veces dialogar con el otro. Nuestros comentarios o preguntas deberían manifestar la teoría que hemos formado sobre la teoría de un niño. Así que, en vez de hacerle al niño una pregunta general como “¿por qué lo hiciste de esa manera?”, podríamos hacer un comentario específico basado en nuestras observaciones y decirle: “Esta vez tuviste que tirarla. Antes pudiste simplemente soltarla”. Si nuestras especulaciones son inexactas, el niño nos lo comunicará corrigiendo nuestras ideas equivocadas o pasando por alto nuestros comentarios. Por otro lado, si nuestras especulaciones son acertadas, deberían servir para articular conscientemente las teorías del niño, y podríamos anticipar que nos dé una explicación (Forman 2005).

La documentación se puede hacer en cualquier momento del día, no solo en lo que se planificó, por el contrario, es importante sorprenderse con la espontaneidad de los niños y niñas.

3.5. Recogiendo información

Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada.

Paulo Freire

Como señala la cita, tenemos una tradición marcada en constatar presencia o ausencia de conductas, prefijando la mirada y anticipando lo que pueden hacer los estudiantes, y más aun enjuiciándolo en aprobado o reprobado. En educación hay un exagerado uso de instrumentos que a los niños y niñas clasifican en “logrado” y “no logrado”, lo que evidentemente se aleja de un enfoque de derechos.

Por otra parte, los instrumentos no solo deben usarse para recabar información respecto a los aprendizajes de los niños y niñas, sino que como señala Paulo Freire, se debe evaluar nuestra propia práctica pedagógica, que será una fuente para generar conocimientos que puedan mejorarla.

A continuación, daremos algunas respuestas en relación con cómo recogemos la información. En primer lugar, es necesario reconocer los diferentes instrumentos que existen y cómo ello favorece la singularidad, el respeto a los niños y niñas y, por tanto, sus derechos. Nos referiremos solamente a aquellos que puede realizar el(la) propio educador(a), enfatizando la importancia que el profesional de manera autónoma defina y evalúe los objetivos que ha planteado junto a la comunidad educativa, lo que no haría el mejor instrumento seguramente. Esto último en especial porque aquellos instrumentos elaborados por externos están hechos para “niños promedio”, que no existen, y para contextos culturales diversos que seguramente son otros (Manhey en Peralta 2017).

3.5.1. Instrumentos estructurados

Comenzaremos por ellos, pero de inmediato hacemos un llamado urgente a quienes los utilicen a reflexionar en cuanto a su coherencia con los niños y niñas diversos, protagónicos y que nos sorprenden con sus opiniones, respuestas, producciones, en fin, todo ello que no podemos determinar con antelación.

Existen diversos instrumentos, desde los más rígidos y estructurados, como la lista de cotejo o escalas, a otros un poco más abiertos como las matrices de valoración (rúbricas). Mostraremos algunos ejemplos, pero siempre teniendo presente, como dice Santos Guerra (1998), algunas críticas:

- Cierran la atención del observador a lo impredecible, a lo novedoso, a lo peculiar.
- Restringen la realidad al encasillar el comportamiento.
- Descontextualizan la observación, ya que no permite situar cada hecho en el clima y ambiente en que se produce.
- Empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula.

Listas de Cotejo

Es un instrumento para recoger información, sirviendo principalmente como mecanismo de control o comprobación de algo que se cree óptimo o ideal de tener, o bien un aprendizaje o conducta a desempeñar. Son un instrumento dicotómico, ya que sus categorías son solo dos: Sí y No, o Logrado y No Logrado. Evidentemente, con niños y niñas (y toda persona) la riqueza de sus procesos no es polarizado, por lo que hay que reflexionar ante su uso el que evidentemente bajo un enfoque de derechos no debiera ser utilizado con niños y niñas. Un ejemplo:

Indicador	Puntaje
Camina sin apoyo	
Camina sin tropezar	
Camina hacia atrás	

Puntaje	Categoría
1	Si
2	No

Al observar estos indicadores (conductas observables), nos preguntamos ¿todos(as) los(as) niños(as) caminan sin apoyo de la misma forma? Y si un niño(a) lo hace al año y medio, pero con mucho susto, otro riéndose, otro con su oso de peluche aferrándose a él, ¿será lo mismo? Lo mismo sucede con los otros ejemplos

presentados. Hay muchas formas de mantener el equilibrio o caminar hacia atrás.

Tanto las escalas como las listas cotejo están conformadas por tablas de doble entrada: por una parte, tienen indicadores, y por otra, los nombres de los niños y niñas, llenándose en la intersección de ambas coordenadas con el puntaje que la categoría de medición le asigna. En este caso el número que representa lo que el niño o niña realizó. Evidentemente es muy incompleto el dato recogido.

Ventajas y desventajas de una lista de cotejo

Ventajas	Desventajas
Son rápidas de aplicar	Solo se registran resultados de manera dicotómicos (sin detenerse en el proceso) Con la rapidez del registro muchas veces se cae en algo poco objetivo y una automatización.
Permite hacer registros de conductas observadas en grupos numerosos.	No permite detectar casos individuales
Requiere de poco tiempo para su confección	Se confeccionan teniendo presente el objetivo sin tomar en cuenta el contexto en que se dan los hechos.
El análisis de los datos resulta una operación generalmente rápida.	Deja fuera hechos relevantes de tipo incidental.
	Plantea indicadores, éstos no describen la conducta, solo anticipan con prejuicio.
	Representan un enfoque homogéneo en la práctica pedagógica.

Escalas

Las escalas pueden concebirse como un continuo de valores ordenados correlativamente que admite un punto inicial y otro final. Si evaluamos el rendimiento académico de estudiantes, podemos asignar el valor cero al mínimo rendimiento imaginable al respecto, mientras que al mayor rendimiento posible podemos atribuirle valores según resulte más práctico, marcando los límites a las categorías de medición. Los indicadores como tal deben ser capaces de medir el aprendizaje esperado de manera concreta, respetando todas las características de los instrumentos de medición. Existen diferentes tipos como las que se mencionan a continuación:

Escala de estimación o apreciación numérica. Es un instrumento de registro de las observaciones que consiste en valorar las distintas gradaciones bajo las cuales se puede presentar el rasgo a observar, denominados indicadores. Sus categorías de medición anexas son apreciaciones y no juicios de valor. Un ejemplo:

Indicador	Puntaje
Camina sin apoyo	
Camina sin tropezar	
Camina hacia atrás	

Puntaje	Categoría
1	No lo hace
2	Con ayuda
3	Sin ayuda

Escala de evaluación numérica. Es igual que la anterior, pero sus categorías son juicios valorativos. Un ejemplo:

Indicador	Puntaje
Camina sin apoyo	
Camina sin tropezar	
Camina hacia atrás	

Puntaje	Categoría
1	Deficiente
2	Regular
3	Bien
4	Excelente

Todos los instrumentos anteriormente presentados presentan indicadores, conductas deseables y determinadas con antelación, los que deben tener algunas condiciones:

Planteamiento en positivo. Lo que se aspira que los bebés, niños y niñas realicen. Por tanto, es una pésima señal plantear un objetivo como “llora para expresar sus emociones” y más aún indicadores que pretendan observar si llora o no y cuánto. También se ven casos como “pelea con otros niños” o “es agresivo”, por ejemplo, sería adecuado como indicador “juega con otros niños”.

Objetividad. Esto implica que para cualquier observador que los lea signifiquen lo mismo. De ahí el problema que surge ante palabras como “identifica”, “reconoce”, “participa activamente”, “expresa” u otras conductas de tipo divergente que distan mucho de ser una manifestación observable de una conducta, lo cual puede ocasionar problemas en la objetividad, y más aún en la medición y futura evaluación.

Validez. Se refiere a que se evalúe lo que se pretende y no otra conducta. Si bien es una derivación de un enfoque Tyleriano, es preciso tener claro que, si se ha optado por plantear indicadores para un objetivo, se debe ser coherente con este. Un claro ejemplo es el indicador “pinta respetando límites” y el objetivo de aprendizaje es “expresarse libremente a través de la plástica”. En este caso se recoge información respecto a la motricidad y el objetivo es de expresión. Eso no es válido.

Otra crítica que se le hace a la opción de plantear indicadores es lo concreto de las acciones y lo cerrado de las mismas. Un ejemplo es “muestra el color rojo, el azul, el amarillo y verde”, pero qué pasa si el niño o niña no los conoce o no los muestra y si conoce otros como el púrpura, café o “fresa”: “evidentemente no cumple con el indicador establecido, aunque su nivel de conocimiento de este aspecto sea similar. Ocurre así que un listado de indicadores demasiado concretos puede infravalorar a algunos niños” (Palacios y Paniagua 2014: 245). Lo mismo podría ocurrir con algunos progresos que no se visualizan. Estos cierran la mirada.

Como se puede constatar en muchas realidades nacionales e internacionales, en programas públicos o privados, aún persisten enfoques positivistas en la recogida de información usando indicadores, pese a la gama de instrumentos y al énfasis en instrumentos de corte cualitativo. ¿Será por la rapidez que otorga ello?, ¿será por exigencias de muestran al niño(a) como un número?, ¿será por la rendición de cuentas? Nos preocupa y más aún cuando hay importantes avances y sustento teórico en función de la importancia del proceso de aprendizaje, que no es un mero producto, y de los niños y niñas diversos que nos sorprenden con sus avances y desafíos. Es de relevancia especialmente en el trabajo pedagógico alejarse de ello si nuestro discurso es este.

Matrices de valoración (rúbricas). Estas tienen descriptores. También se les llama “rúbrica” refiriéndose especialmente a los descriptores, sin embargo, de igual forma se constituyen como una pauta o tabla que nos permite aunar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores y en cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala. En otras palabras, una rúbrica es un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño (Cano 2015). Para confeccionarla se debe:

- Describir la conducta de lo más complejo a lo más simple, asignándole a la conducta más compleja el mayor puntaje y a la de menor complejidad un menor puntaje de manera decreciente.
- Realizar una tabla de doble entrada con los nombres de los niños en una coordenada y con las categorías de medición (descriptores) en el otro lado.

Hay diversas formas de realizar matrices de valoración. Según Hawes: “La construcción de una rúbrica depende del enfoque que se tenga de la misma. Un enfoque se organiza en torno a componentes de la tarea; otro sobre estructuras de desempeño sobre un contínuum del logro” (2004: 11). Por tanto, el diseño de una matriz de valoración depende de la intencionalidad y debe responder al objetivo de la experiencia de aprendizaje planteado con antelación. Es importante señalar que existen matrices de valoración de tipo holísticas, las que describen aspectos generales o analíticas que, como su nombre lo indica, desglosan dichos aspectos a observar.

Ejemplo de una matriz de valoración de tipo holística

Aspecto que observar: El desplazamiento.

Lo hace de forma independiente	Lo hace con alguna ayuda	Lo hace solo cuando lo ayudan
Camina desplazándose a diferentes puntos del espacio que lo rodea en forma independiente.	Camina mirando al adulto o pidiéndole explícitamente ayuda casi permanentemente. En algunos tramos lo hace solo.	Solo camina cuando el adulto le da la mano o se apoya de algún lugar u objeto de arrastre.

Ejemplo 1 matriz de valoración analítica

Edad: entre 6 a 10 meses.

Ámbito: Comunicación. Núcleo: Lenguaje Artístico.

Objetivo de aprendizaje: Recrear a través de la imitación, los gestos, sonidos y movimientos que producen personas que le son significativas.

Aspecto	Iniciándose	En progreso	Consolidado	Fecha
Gestos	Los gestos que hace no son los que imite de un adulto u otro niño.	Reproduce algunos gestos imitando la acción que realiza un adulto o niño que le muestra.	Reproduce gestos que realiza otro interactuando con él o ella.	
Sonidos	Realiza sonidos, pero sin copiar o interactuar con otros.	Da indicios de imitación de algunos de los sonidos producidos por otras personas.	Reproduce sonidos que realiza otra persona interactuando con ésta.	
Movimientos	Se muestra tranquilo o no se mueve cuando se acerca otra persona.	Muestra movimientos cuando hay otra persona.	Se mueve imitando la acción que realiza otra persona interactuando con ella.	

Ejemplo 2 matriz de valoración analítica

Edad: entre 3 a 6 años

Ámbito: Comunicación. Núcleo: Lenguaje Artístico.

Objetivo de aprendizaje: Compartir con otros niños y niñas en situaciones de juego de acuerdo a normas preestablecidas.

	Iniciándose	En desarrollo	Avanzado	Consolidado	Fecha
Verbal	Juega sin permitir que otros den ideas	Juega escuchando ideas, pero solo de los más amigos o cercanos	Juega a aceptando ideas de los más amigos o cercanos	Juega escuchando y acepta ideas de otros sin distinción	
Corporal	Juega rechazando corporalmente con gestos o actitudes (empujando, o agrediendo o dando la espalda...) a otros	Juega con los más cercanos, pero rechaza a otros con gestos o actitudes	Juega con todos sin manifestaciones gestuales o corporales que evidencien el rechazo	Juega demostrando la invitación con su corporalidad y gestos (sonrisas, abrazos) y respetando su cuerpo y los demás según acuerdos anteriores	
Integración de otros niños	Juego solo	Juega con algunos niños habitualmente los mismos	Juega aceptando la integración de algunos niños y niñas con los que no lo hace habitualmente	Juega con todos los niños y niñas acogiendo e invitándolos	
Origen del juego	Juega solo cuando él propone un juego o a lo que él o ella escoge libremente	Juega con otros juegan cuando lo invitan (no en forma espontánea)	Juega a lo que escogen otros en forma espontánea	Juega a lo que otros propusieron y además da ideas	

Matriz de Valoración

		Descriptorios				
Foco	1	2	3	4	5	
Colaboración en el medio que le rodea.	Solo observa lo que sucede o es indiferente (llave de agua que corre, luces prendidas, basura).	Realiza alguna acción en función del medio que le rodea cuando le solicitan (botar basura, apagar la luz, cerrar llave de agua).	Realiza alguna acción en función del medio que le rodea en forma espontánea, aunque no la termina o no es muy prolijo/a (botar basura, apagar la luz, cerrar llave de agua).	Realiza alguna acción en función del medio que le rodea en forma espontánea, siendo prolijo/a o muy cuidadoso (botar basura, apagar la luz, cerrar llave de agua).	Recomienda o recuerda a otro alguna acción para cuidar el entorno (que recoja lo que se le cayó, cierre su llave de agua, apague la luz).	
Niño/a	Fecha de Observación					
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Antes de ver otro tipo de instrumentos, quisiera señalar que concuerdo con lo señalado por Elena Cano, quien nos plantea que “no se puede estar taxativamente en contra de la rúbrica, pero sí en contra de un mal uso y de un abuso de dicho instrumento, por el excesivo protagonismo que está tomando la rúbrica en la actualidad” (2015: 267). Por ello, es necesario tomar cierta distancia más aún en educación inicial. Ofrecemos cuatro motivos para desestimar las rúbricas (o cuanto menos, para dudar de ellas), tomando como referencia lo citado por la autora señalada:

Porque no todo se puede encapsular. En primer lugar, la rúbrica puede utilizarse para comportamientos observables (en simulaciones, en prácticas de laboratorio, en exposiciones) o para evaluar trabajos (proyectos, monografías, ensayos) en niveles de educación superior. Pero en el caso de niños y niñas menores de seis años, ¿podremos anticipar todo lo que ellos harán?

Porque hacer una buena rúbrica es difícil. Especialmente redactar el texto de las casillas, que debe de ser descriptivo y en ningún caso valorativo (“lo hace bien”, “excelente”, “adecuado”) resulta complejo y delicado. “Solo si los textos describen un comportamiento o una realización se reduce el margen de subjetividad de los evaluadores, que es una de las ventajas que tradicionalmente se asigna a la rúbrica (sobre todo en procesos de evaluación entre iguales)” (Cano 2015: 268). De no hacerlo bien, podemos caer en subjetividades y errores en la confiabilidad de lo recogido.

Porque hacerla para una actividad es un coste excesivo en términos de tiempo. Los educadores y educadoras tienen siempre poco tiempo. ¿Será necesario usarlo en esto? Y menos aún para un grupo pequeño (tal vez se justifica a nivel de grandes muestras).

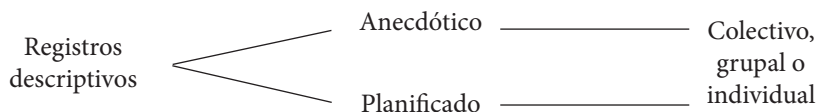
Porque para su misma finalidad existen alternativas más eficaces. Efectivamente y lo veremos a continuación, podemos recoger información valiosa, inesperada, sin cuantificar las conductas de los niños y niñas.

3.5.2. Instrumentos no estructurados o abiertos

Los registros abiertos ofrecen libertad en cuanto a qué observar y permiten registrar hechos incidentales y detenerse en el proceso, emergiendo posteriormente más elementos para el análisis, lo que es diferente a cotejar conductas preestablecidas.

Registros descriptivos

En ellos se narra de la manera más objetiva posible el suceso. Dentro de este tipo de instrumentos se encuentran los registros anticipados, los cuales pueden ser planificados con antelación en función de los aprendizajes esperados, o bien, se registra algún hecho incidental o emergente, lo que se ha llamado registro anecdótico. Tanto los anticipados o emergentes como el último mencionado, pueden ser grupales o individuales.



En ambos tipos de registros, se debiera realizar una breve descripción de los hechos que parecen relevantes, sin que medie ninguna apreciación subjetiva, efectuándose una narrativa en forma clara y precisa. Al final del registro, en un apartado, se pueden poner comentarios, manifestando una apreciación del hecho observado. En la actualidad, donde la educación se centra mucho más en el proceso que en los resultados, y donde es necesario reconocer las características, necesidades, intereses y fortalezas individuales, los registros cobran real importancia (Manhey 2011).

Registro descriptivo anecdótico o emergente. Es un instrumento en el cual se narra una situación incidental, es decir, que no estaba planificada. Esta puede ser una situación, un acontecimiento o un suceso significativo del desarrollo o aprendizaje del niño y la niña y las circunstancias que lo rodean, hechos que sorprendan. Por ejemplo, un niño de 10 meses de edad que siempre al llegar a la “sala cuna” (o establecimiento educacional) llora y en esta ocasión es primera vez que al llegar no lo hace, o bien un niño que después de haber controlado esfínteres, este día no lo hace, o un pequeño grupo de niños que descubren un caracol en el patio y buscan una lupa e investigan espontáneamente cómo es.

El registro suele presentarse en forma de ficha con tres partes:

1. Datos generales de la situación de observación.
2. Descripción objetiva del hecho.
3. Interpretación de lo observado.

Un ejemplo de registro descriptivo anecdótico

Situación	Hecho	Interpretación
Juego libre	Mientras eran las 10:00 en punto los niños se encontraban realizando diversas actividades de forma libre algunos en colchoneta y otros gateaban libremente por el suelo. Justo en un momento se escucha el llanto de Claudio (6 meses) que al momento de correrse el cojín en que se apoyaba cae de espalda golpeándose la cabeza, se acerca Matías gateando y le hace cariño en su cabeza y dice “ya pasó”.	Los niños son empáticos como señala A. Gopnik, así se demuestra con el gesto de Matías frente a Claudio que se cayó. Es importante detenerse ante ello, felicitando al niño y que además Claudio no tenga temor y siga desplazándose libremente.

Registro descriptivo anticipado o planificado. Se le llama también “focal”, pues tiene un foco específico o también deliberado. Es un instrumento en el cual se narra una situación, la cual previamente se ha planificado de manera que se controla más la situación que en el anterior tipo de registro. Se le llama así pues está a priori pensado cuándo se hará, para qué, a quienes, etc. Al igual que el registro anecdótico, pueden ser situaciones grupales o individuales. Un ejemplo sería registrar qué pasa con el grupo de niños frente a una experiencia de aprendizaje distinta, por ejemplo, al ofrecerles la posibilidad de elegir un tema grupal, o frente a una salida pedagógica en la cual se visita un museo.

Dichos registros tienen ventajas y limitaciones. El esfuerzo que demanda este tipo de actividad aleja muchas veces a los(as) educadores(as), es por ello por lo que deben seleccionar situaciones realmente relevantes. Es necesario citar el lugar y circunstancia del hecho y agregar un pequeño comentario, en el menor tiempo posible (para que no se olvide lo sucedido).

Si bien se mencionó la importancia de utilizar la observación y registros no estructurados, en ocasiones el(la) educador(a) lo estima necesario, pero se recomienda que este no sea permanente y se trabaje con los criterios que una adecuada escala demanda.

Ventajas y desventajas de los registros descriptivos

Ventajas	Desventajas
Permiten registrar hechos no anticipados o previstos (se aleja de lo planificado solamente).	Se requiere no tener prejuicios ante lo que se va a observar o de quienes se observará (“seguro que él se va a caer cuando corra”, “ella no participará”... a veces los educadores creemos conocer y saber lo que harán los niños y niñas).
Favorecen la observación de casos individuales.	Puede ser más lento que registrar algo de carácter cuantitativo.
Proporcionan información sobre el proceso.	Requiere darse el tiempo para observar.

Algunos elementos para considerar en un registro:

- Identificación del centro educativo (o lugar)
- Nombre del niño o grupo de niños
- Momento: Hábitos higiénicos / juego libre en el patio / merienda
- Nombre del observador
- Foco de la observación (en caso de ser anticipado)
- Fecha

En especial, se debe registrar todo lo que se observa en dicho momento de acuerdo con el foco seleccionado y objetivo de aprendizaje (sin comentarios ni elementos subjetivos), sin embargo, si hay algo relevante no podemos dejar de anotar, aunque no sea directamente relacionado con lo anticipado. Finalmente, hacer un comentario que se relaciona especialmente con antecedentes personales de quien se ha observado, con su historia de vida y desarrollo personal, y se confronta con el marco referencial, según sea pertinente. Cuando en el registro se anotan textualidades, es decir, las frases o palabras que dicen los propios sujetos de la observación, estos se ponen entre comillas. Por ejemplo:

Situación	Hecho	Interpretación
Momento de la comida	Carlos se comió tres cucharadas de comida. Al pasar a retirar los platos la adulta le dice “¿Qué le pasa Carlos?, ¿no quieres comer?” La adulta le dice a la educadora: “Mírelo, está colorado”.	Al parecer Carlos está con un malestar físico; como un resfriado lo que puede influir en su inapetencia. Fue muy bueno que la adulta que apoya se detenga y lo observe. Esto nos recuerda lo relevante de mirar a los niños y niñas y no obligarlos a comer.

Registro sobre una niña de 1 año y 6 meses

Nombre: Macarena

Registro: Es la hora del desayuno, me encuentro sentada a pocos centímetros de la mesa de los niños. Abren la puerta, entra Macarena y su hermana mayor quien la viene a dejar (de 15 años). Las dos adultas que estábamos en la sala decimos: “Hola Macarena” al unísono. La hermana le saca su abrigo lo cuelga en el perchero y queda la niña con su gorro. Macarena me mira y corre hacia mí, se abraza a mis piernas y no me suelta. Una de las agentes educativas presentes se acerca, le va a sacar el gorro a Macarena y ella grita: “Noooooo”. Miro a Macarena a los ojos y ella a mí, le digo: “Macarena ¿Puedes sacarte el gorro solita así no te da calor?, muéstrame. La niña sonrío y mueve la cabeza asintiendo. Toma su gorro y me lo pasa.

Como se puede apreciar, los diferentes instrumentos y técnicas que se utilizan en la evaluación deben ser adecuados para obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los niños y niñas, ya sea de manera grupal o individual, donde se debe expresar en términos cualitativos “debiendo contemplar los progresos efectuados por los niños en tal sentido” (Castillo y Cabrerizo 2003: 253).

El portafolio

Es una recopilación de elementos, escritos, fotos, dibujos u otros que “ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño y niña a lo largo de un período de tiempo” (Schores y Graces 2013: 57). Permite recoger logros de aprendizajes de los niños en situaciones reales que ocurren dentro del espacio educativo. La idea es que exista un “portafolio”, *cárdex*, caja o la carpeta que tradicionalmente tiene cada niño, pero además

se le agreguen otros instrumentos, ya sea registros de observación sistematizados de situaciones o respuestas a preguntas, e incluso algunos instrumentos de evaluación como registros. “Es un instrumento didáctico al servicio de la evaluación formativa, principalmente, pero que a la vez es un poderoso instrumento metodológico al servicio de la renovación de las actividades de aprendizaje” (Schores 2013: 9).

Las características del portafolio son (Schores y Grace 2013):

- Favorece la reflexión y toma de conciencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto por los(as) educadores(as) como por medio de los niños y niñas que son parte del proceso (entendiendo que son más grandes, de tres años aproximadamente).
- Es un instrumento que permite hacer visible el proceso de aprendizaje, no es una colección de trabajos.
- Permite la participación de las familias. Pueden llevarse el portafolio, hacer comentarios o integrar los propios a este material.

Según Schores y Grace (2013), existen diferentes tipos de portafolios: privados, de aprendizaje y acumulativos, que se comparten con futuros educadores de ese niño o niña.

El **portafolio privado** corresponde a anotaciones de tipo reservadas que no pueden conocer ni estudiantes ni familia, son confidenciales. En este se escriben aspectos que favorecen el proceso de los niños y niñas, pero son internos. Por ejemplo: “8 de mayo 2019. Me preocupa que Julián una vez más llegó con hematomas en su cuerpo. La madre dice que se cayó, pero debo seguir observando esta situación”.

El **portafolio de aprendizaje** corresponde a esa carpeta que recopila los dibujos y trabajos de los niños y niñas. En esta se analizan algunos dibujos, se incluyen registros o fotos. Es la que más utilizan los(as) educadores(as). Los niños y niñas las hojean y con ellos se analiza su progreso cada tres meses, aproximadamente.

Portafolios acumulativos. En el caso de niños y niñas de educación infantil (mayores de cuatro años aproximadamente), podrán ayudar a hacer su portafolio que entregarán a los(as) educadores(as) del grupo nuevo (o colegio) al que irán. Por ejemplo, si en el portafolio de María hay un registro en que señala

que jugó con su mejor amiga Luna, el profesor o educadora le podrá preguntar a María de su amiga Luna, o si en el portafolio dice que a Luna le gustó mucho su paseo al norte de Chile, la nueva maestra o educadora le podrá pedir que lleve fotos de aquel recuerdo. Todo ello probablemente le ayudará a su integración en el nuevo espacio educativo.

Es relevante tener presente que no hay dos portafolios iguales. Del mismo modo que no hay dos niños o niñas iguales, así como tampoco es posible que dos educadores diseñen un portafolio igual, aunque empleen las mismas estrategias para hacerlo (Schores y Grace 2013).

Ventajas de los portafolios:

- Permite que los niños y niñas se den cuenta y reflexionen ante sus progresos.
- Se aleja de la estandarización, dando lugar a las diferencias individuales entre los niños y niñas.
- Favorece una evaluación democrática.

Carpeta de registros emergentes²

Este instrumento de recolección de información aporta un sistema de registro de objetivos (aprendizajes emergentes) y experiencias de aprendizajes de los(as) niños(as) de manera viable para los agentes educativos, además de generar una toma de conciencia de la cantidad de objetivos emergentes ocurridos permanentemente en situaciones espontáneas o planificadas.

Además de registrar fecha, nombre de quien observa y antecedentes del niño(a) como el nombre y la edad, considera:

Fecha: 11 de diciembre 2019.

Edad de la niña: 4 años 3 meses.

². Creada por Mónica Manhey en JUNJI en el año 1996 y expuesta ante OMEP Chile en el Seminario de Evaluación del año 2002.

Período	¿Qué hizo?	¿Qué objetivos emergentes favorece?	Comentarios
Período de experiencias ofrecidas por el adulto en Juego de Rincones.	Valentina toma una hoja de cartulina del estante y muchos lápices de cera (crayones). Comienza a dibujar muy seria. Usa más de 7 colores, levanta al final la cabeza y dice “me salió lindo”.	Expresarse de manera autónoma a través de la plástica. Valorar sus expresiones artísticas.	Valentina dibuja con intencionalidad siempre, pero esta vez permaneció más de 20 minutos haciendo rayas con los colores. Llenó la hoja y se mostró muy concentrada. Tal vez pudo ser que los lápices eran nuevos y quería saber cómo sería dibujar y sus colores y texturas. Es interesante que se valora al decir que le salió lindo.

Algunas de las ventajas observadas en el uso de este tipo de registros son la libertad en cuanto a qué observar, permitir registrar hechos incidentales, acercarse más a lo cualitativo (que muchos(as) educadores(as) no lo hacen por la escasez de tiempo). Se puede aplicar a un mayor número de niños y niñas, no requiere de gran tiempo para registrar y evalúa competencias dentro de contextos significativos.

Es necesario tener presente que hay que alejarse lo más posible de la subjetividad para cautelar su buen uso, al igual que todo instrumento de medición, tener un panorama general de los(as) niños(as) de manera de poder visualizar a la mayoría en un período determinado, capacitar a los diferentes agentes educativos, de manera que técnicos, adultos familiares u otras personas que participan puedan involucrarse y aportar desde sus miradas, también es preciso tener presente el equilibrio, de manera de hacer registros que apunten a los diferentes ámbitos de experiencias de aprendizaje. Se recomienda, por tanto:

- Anotar en el momento y complementarlo al final de la jornada, si es necesario.
- Trabajarlo como fichas individuales, de manera de incorporar la información en la carpeta de cada niño(a).
- Aprovechar este registro, especialmente en el período de rincones, en el cual se dan muchos aprendizajes en forma simultánea y de tipo emergentes.

- Hacer un corte en el tiempo (cada 15 días, por ejemplo), revisando qué ha sucedido con los niños y niñas, sus avances, sus fortalezas, sus dificultades, etc. para tomar decisiones.
- Aprovechar esta información en entrevistas con los padres o apoderados.
- Realizar este trabajo en equipo, educadoras, técnicos(as) de educación parvularia y familia. A los padres se les puede explicar e invitar a participar de este registro cuando asistan al Jardín o Unidad Educativa, de acuerdo con sus posibilidades.

Documentación pedagógica

En una primera instancia aclararemos que documentar no es sinónimo de evaluar. También podríamos haber dicho lo mismo con cualquier tipo de instrumento ya que evaluar es mucho más, implica un análisis y una toma de decisiones. Sin embargo, dado que en los últimos años se ha impulsado bastante, es necesario hacer mención que la documentación permite ayudar a hacer una evaluación real y global del fenómeno de aprendizaje. Muy lejano a comprobar la presencia de objetivos a priori “y es que organizar la evaluación únicamente a partir de los objetivos que los adultos han dibujado antes del inicio de la propuesta es un ejercicio parcial” (Altimir en Sensat 2011: 50), seguramente verticalista y adultocéntrica, muy lejana a un enfoque centrado en los derechos de los niños y niñas. Tampoco es lo mismo que anotar en “libretas”. Es un registrar con ciertas características, las que veremos a continuación.



Registro fotográfico: Cuassia estaba dibujando libremente. Llega otro niño y también se pone a dibujar. Ambos en silencio siguen compartiendo el material.

Objetivo emergente: Compartir materiales en un marco de respeto hacia el otro.

Fotografía: Gentiliza de Alejandra Cornejo, madre de Cuassia.

Esta forma de recoger, narrar y explicar los procesos, situaciones y experiencias nace en los centros infantiles de Reggio Emilia, Italia, como una forma de entender no solo el producto, sino todo el proceso. Este enfoque educativo nace después de la II Guerra Mundial, donde Loris Malaguzzi impulsa un proyecto que tiene gran trascendencia no solo para ese poblado, sino años más tarde a nivel mundial. Algunos elementos de su obra son la importancia del ambiente al que llama El Tercer Maestro, así también el escuchar a los niños y niñas, pero no solo desde el punto de vista auditivo, sino percibiendo las diferentes formas de manifestarse.

Hoyuelos señala que “la documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, videos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir -en diversos formatos- un producto público que dé cuenta de lo vivido” (2006: 153).

Asimismo, agrega Abad (2008), el usar este tipo de estrategia permitirá la reflexión rigurosa y metódica de los procesos educativos, haciendo visible la trama de relaciones casuales que se producen, quizás en un instante fugaz, convirtiéndose el aprendizaje un tema de investigación y la documentación pedagógica una forma de hacerlo visible. Para esto es de gran importancia observar y registrar, compartiendo con otros e interpretando en forma conjunta. Por ello Malaguzzi enfatiza la necesidad de contar con dos personas al menos en una sala o grupo de niños y niñas, de manera de dialogar y enriquecer el campo observacional, favoreciendo una pedagogía del debate, de la curiosidad y de la incertidumbre. Así, los lectores de la documentación son:

- Los mismos niños y niñas, quienes se sorprenden y vuelven a recrear lo que han vivido.
- Las familias de los niños y niñas, quienes conocen, se admiran, aprenden y aportan con sus reflexiones e ideas.
- La comunidad educativa interna del centro quienes escogen qué poner, dialogan, se preguntan, aprenden en conjunto.
- Los visitantes que entran a los centros educativos, quienes también pueden hacerse preguntas, aprender y aportar a lo que se ha hecho o hará.

De esta manera, “el mensaje que da esta documentación hace referencia al rol que cada uno de estos protagonistas tiene” (Sensat 2012: 16), de acuerdo con sus responsabilidades, liderazgo y vínculo.

Algunas de las características de la documentación pedagógica, de acuerdo con lo expresado por el italiano Malaguzzi (en Hoyuelos 2006) se caracteriza por:

- Visibilizar los procesos pedagógicos de los niños y niñas, haciendo público y confrontable el trabajo del centro educativo.
- Registrar diferentes tipos de aprendizajes y procesos.
- Ser auto-representación, entendida como la capacidad de cada espacio individual de narrar el conjunto de elecciones que generan el ambiente de la escuela como un holograma.
- Tener un orden metafórico de los registros documentados.
- Permitir pensar, reflexionar e individualizar los campos de investigación en el proceso de elaboración de cada uno de los proyectos.

Además de lo señalado, otras características que planteamos son:

- Es una decisión colectiva. No puede hacerse solo, ya que es indispensable el diálogo con otros.
- Debe haber una disposición a aceptar la retroalimentación. Esto implica tanto el reconocimiento como la crítica de parte de otros.

Lo importante es hacer de este proceso un medio para comprender a los niños y niñas. No se documenta para archivar o guardar en álbumes, se documenta para llevar registro, para hacer un trabajo sistemático y riguroso. Como decía Malaguzzi “lo que no se ve no existe” (en Abad 2008), estimulando a algunas educadoras a observar y registrar. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje y no solo a los educadores, sino que a los niños y niñas les permite recordar lo vivido, tomar conciencia de los procesos vividos, a revivir la situación. En cuanto a las familias, les permite conocer lo que hacen sus niños y niñas dentro del centro educativo, hablar de ello, recrearlo en el hogar y valorar el trabajo pedagógico que desarrollan los(as) educadores(as).

Documentar a través de fotografías. Una foto es más que un recuerdo. Son un medio muy eficaz para analizar, conservar y presentar la información sobre lo que los niños y niñas hacen, aprenden y cómo aprenden (Schore y Grace 2013). Les permiten evocar lo que vivieron, así también a los adultos familiares o miembros de la comunidad educativa. Así como en el centro educativo podemos documentar con fotos, una interesante estrategia es pedirles a las familias que envíen sus fotos con comentarios de lo que hacen los hijos e hijas en sus hogares. David Altimir destaca que para poder documentar se requiere creer en los niños y niñas, pues son capaces, potentes, protagonistas de sus aprendizajes, lo que requiere -casi exige- crear contextos donde sean posible espacios de observación, para comprender cómo construyen este conocimiento (en Sensat 2012).

La documentación posibilita mostrar y establecer un diálogo con las familias y propiciar un trabajo como comunidad educativa donde todos conocen, se sorprenden, dan ideas y retroalimentan la práctica pedagógica. De esta manera, cuando los adultos significativos sacan fotos donde están los niños y niñas, ya no las mirarán de la misma forma si hemos compartido con ellos la importancia de observar y hacer visibles los procesos y el desarrollo de cada pequeño. De este modo, mediante la observación aprendemos de los niños y niñas, de sus intereses (Sensat 2012), los pasos que siguen para conseguir sus metas, cómo se relacionan con otros, lo que descubren y mucho más. Ahora bien, no solo los hechos positivos se deben documentar, también podemos aprender de situaciones que nos llamen la atención y que pudieran ser negativas para nuestros ojos, una pelea, un llanto, un error... todo es aprendizaje.

A continuación, se comparte extracto de un proyecto realizado por el equipo del Jardín Infantil y Sala Cuna Tesoros del Mar de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la VIII Región (Chile).

Con el fin de innovar en el proceso evaluativo de todo el quehacer pedagógico y establecer mejoras en las prácticas de todo el establecimiento permitiendo a través de la reflexión diaria ofrecer a los niños/as un ambiente que se ajuste a sus intereses, necesidades y niveles de desarrollo y en íntimo respeto por la cultura de la infancia que respeta el vivir en armonía y los tiempos de cada uno bajo el inmenso privilegio que tenemos como equipo de documentar la historia de nuestros niños y

niñas, dejando humildemente huellas culturales en su paso por el Jardín Infantil. A través de la elaboración de este registro que lleva por nombre “Contando tu Historia” fundamentamos la importancia de erradicar la evaluación cuantitativa en el nivel inicial considerando que los niños/as vienen a nosotros con experiencias, habilidades, temperamentos y talentos que difieren ampliamente las unas de las otras. Este Cuaderno de Registro Individual permite a los equipos de cada sala registrar, analizar y establecer mejoras oportunas pudiendo ajustar diariamente materiales espacios y oportunidades de aprendizaje de forma pertinente a los intereses y necesidades de cada niño/a.

Se opta de manera consensuada por una evaluación centrada en la observación reflexiva y crítica por sobre la evaluación cuantitativa (objetivo de aprendizaje evaluado por indicadores de aprendizaje), puesto que ésta no mide de manera precisa el nivel de desarrollo de un niño/a, ni sus intereses. Se enmarca en un instrumento estandarizado, que pone techo a las necesidades de aprendizaje de los niños/as basándose en el resultado final, categorizándolos en logrado o no logrado, a diferencia de una evaluación cualitativa que por medio de la observación se interesa más en saber cómo ocurre el proceso de aprendizaje velando por sus habilidades, necesidades, intereses y fortalezas, por sobre la valoración del resultado. Como equipo nos revelamos a paradigmas establecidos y queremos que nuestros niños y niñas vivan en pleno gozo de los espacios y ambientes, ejerciendo su legítimo derecho de aprender en libertad.



Cuasía (3 años) elige ir a pintar en el atril. Concentrada mira su dibujo, se da vuelta un minuto para ver qué hacen los otros niños y niñas y sigue dibujando. Nos preguntamos si en su casa realiza estas actividades, ya que se muestra muy segura, autónoma y concentrada con su experiencia artística.

Jardín Infantil Colores del Viento Punta Arenas (JUNJI, Chile)

Mientras los niños y niñas almorzaban en otra sala, entre varias adultas crearon un “escenario” con diferentes tipos de materiales: botellas, baldes, palas, tierra, tomando las ideas de Javier Abad. Cuando los niños y niñas entraron no dijeron nada. Laura le dijo a Joaquín: “Mira qué entretenido, yo tomaré un balde, ¿y tu?” Joaquín dijo: “Quiero jugar con tierra”. Los niños y niñas eligieron diferentes alternativas, unos en silencio y otros como Camila, Sofía, Lucas y Bárbara juntaron varios puñados de tierra y los introdujeron en un solo balde. Laura se paseó unos tres minutos por todo el lugar observando hasta que se agachó y tomó el rastrillo y le pegó a varias botellas, las paraba y volvía a jugar.



Ejemplo de Documentación Pedagógica

Momento: Juego de Rincones donde Alonso (5 años) elige construir con material reciclado.

1. Registro (tomado por una persona del equipo).



Alonso se dirige al Rincón de material Reciclado y en silencio escoge una caja. Al ver a la adulta le dice: “Voy a hacer algo genial”.



Toma cinta adhesiva y corta y pega en la caja, saca unas tapas de plástico y las pega con la cinta adhesiva, siempre en silencio. Le dice a la adulta y a unos niños que están cerca: “No veas, al final te lo muestro y te sorprenderás”. Pega un envase de gelatina en la parte de arriba.



“¿Tú crees que está terminado?, no, no. Espera, pero sin mirar”. Pone muchos papeles cuadrados alrededor de la caja. Finalmente, Alonso llama a los niños y niñas que están cerca, a la adulta y muestra su obra de arte.



“Hice un robot, ¿qué les parece?”

2. **Preguntas.** ¿Por qué quiso crear algo solo?, ¿por qué Alonso se mostró tan seguro?, ¿qué ha facilitado que sea tan autónomo y creativo?
3. **Análisis.** El ofrecer material al alcance de los niños y niñas (y que éste no sea tan estructurado) puede ser un facilitador para la autonomía y creatividad. Además, el confiar en que lo pueden manipular. Alegra ver que Alonso haya puesto misterio a lo que hacía y que, al final, con gusto lo muestre a niños, niñas y adultas.
4. **Objetivos emergentes.** Desarrollar su creatividad, integrando diferentes técnicas plásticas. Demostrar autonomía frente a sus elecciones.
5. **Sugerencias futuras.** Continuar ofreciendo materiales no estructurados para que los niños y niñas desarrollen su creatividad, para tal efecto mostrarle las producciones de los niños y niñas a las familias, poniendo las fotografías en diarios murales a la altura de los niños y niñas y además mostrarle videos en reuniones. Después, invitarlos a que junten material, tanto para que sigan entreteniéndose y aprendiendo en la casa como en el centro educativo.

Documentar a través de grabaciones. Son muy útiles para tener evidencia auténtica de lo que dicen las personas. Pueden ser enfocadas en los adultos y niños y niñas. En este último caso también pueden ser compartidas con las familias, donde de otro modo no tendrían acceso (Schores y Grace 2013). Así por ejemplo a través del teléfono celular (móvil) la grabación de una canción o un cuento a los bebés. También el uso de videos es interesante para mostrarlo a los niños y niñas y para efectos evaluativos compartirlos con el equipo de trabajo o las familias, analizándolos y generando aprendizaje de ellos.

Documentar a través de material audiovisual. Sobre qué es lo que se debe documentar a través de imágenes y fotografías, Malaguzzi (en Hoyuelos 2006) propone experiencias cotidianas, el actuar y pensar de las investigaciones y aprendizajes, la apropiación de lo novedoso y lo desconocido, la organización de la curiosidad, la construcción de los sentimientos, qué y cómo se provocan, los puntos de vistas y reflexiones, cómo ponen a prueba sus hipótesis niños y niñas, su energía y vitalidad, la satisfacción de deseos y necesidades, el establecimiento de relaciones y cómo las significan, así como interpretan el mundo que los rodea.

A través de estas páginas hemos podido ver la importancia de la documentación, la que nos permite visualizar la enorme capacidad de los niños y niñas desde sus primeros días de vida, lo que nos sorprende y nos emociona. Niños y niñas potentes y sujetos de derechos. Cada día los niños y niñas podrán demostrar más sus potencialidades si hay adultos que confíen en ellos y adultos que “escuchan con atención las demandas, tanto explícitas como implícitas de los niños y niñas. Un adulto que piensa y que reflexiona sobre qué estrategias didácticas, recursos para el aprendizaje hay que priorizar para favorecer el desarrollo integral de cada niño y niña, del grupo y el colectivo, ello de acuerdo a su cultura y características que se deben respetar” (Sensat 2012) profundamente, sin adelantar resultados y deteniéndose en los procesos muchas veces únicos e irrepetibles.

En síntesis, las funciones de la documentación serían:

- Hacer que los miembros de la comunidad educativa, educadores, personal de apoyo como manipuladores de alimentos, familiares, quienes visiten el centro u otras personas, reconozcan el valor de lo que hacen y aprenden los niños y niñas especialmente.

- Favorecer el diálogo en base a evidencias concretas, levantar posibles hipótesis o supuestos y llegar a conclusiones que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluar el trabajo de cada uno de los adultos que conforman la comunidad en los centros educativos a través de su propia visión y el diálogo con otros.
- Permitir que los niños y niñas revivan sus experiencias, recuerden y sean conscientes de sus descubrimientos, sus esfuerzos, avances y aprendizajes.
- Favorecer el lenguaje de los niños y niñas al observar las imágenes.
- Crear un archivo con fotografías y escritos que recoja las historias de cada niño, del grupo y del centro educativo.
- Favorecer los procesos de transición de cada uno de los niños y niñas del hogar a la casa y de los grupos o niveles educativos.

Por lo anteriormente expuesto, ¡invitamos a los(as) educadores(as) a utilizar esta estrategia tan potente!



Mosaico

Conocemos popularmente el mosaico como una obra artística hecha de pedacitos de vidrio o tela de colores. Asimismo, la evaluación mosaical se refiere a una obra producto de diferentes tipos de evaluación. Para Alison Clark y Peter Moss (2001), quienes acuñaron este término, cada estrategia forma una pieza del mosaico, lo que permitirá aportar para comprender lo que se desea analizar. Es un multimétodo, es decir, representa la unión de los diferentes métodos anteriores con el objetivo de crear una imagen del mundo infantil, tanto individual como colectiva, además, es participativo ya que respeta la voz y también los silencios de los niños y niñas.

El mosaico es “una forma de escuchar, documentar y visualizar la expresión de la infancia” (expresión empleada en la experiencia de Reggio Emilia). Incluye observaciones, diálogos con las niñas y niños, grabaciones, murales, entrevistas con la familia, fotos del niño o niña, entre otros. Se recoge en diferentes momentos como las experiencias diarias del aula, paseo, el patio u otros. “La combinación de los relatos y de las imágenes, de estas diferentes formas de escucha, genera una gran abundancia de materiales para el debate y la interpretación” (Clark y Moss 2001: 7).

En síntesis, este enfoque es:

- Un multimétodo.
- Representa la unión de los diferentes métodos anteriores con el objetivo de crear una imagen del mundo infantil, tanto individual como colectiva.
- Un método participativo que respeta la voz y también los silencios del niño(a).
- Se conforma de actividades prácticas y dinámicas que facilitan que el(la) niño(a) sea escuchado(a) con independencia de su edad, en un esfuerzo interpretativo por parte del adulto.
- Se centra en las experiencias vividas por el(la) niño(a), que se convierte en el principal ejecutor(a) del método y en el(la) protagonista durante el proceso investigador.



3.6. El análisis y la interpretación

Una vez recolectada la información a través de diferentes procedimientos e instrumentos, y de diferentes fuentes, es necesario ordenar y sistematizar los datos. Por ejemplo, todo lo que se ha recogido de cada niño y niña, y también podría ser todo lo que corresponde a la autonomía u otros núcleos (dimensión o área según se le denomine en el referente curricular). Se debiera analizar e interpretar a la luz de marcos referenciales teóricos y sobre todo la historia de vida de los niños y niñas. En el caso de recoger información respecto a elementos del currículo, podría contrastarse con el referente curricular o literatura experta como, por ejemplo, la ambientación, la calidad de las interacciones, la organización del tiempo, entre otros contextos que influyen en el aprendizaje.

Cabe destacar que al analizar y tomar decisiones con respecto a lo que se pretende evaluar, no puede ser solo a través de una observación, especialmente en el caso de los niños y niñas, sino en diferentes situaciones y evidentemente de acuerdo a las fuentes. Tener en cuenta el entorno familiar, la asistencia y permanencia del niño y niña en el centro educativo, su salud, en fin, la historia personal.

Por tanto, después de recoger la información no es el fin “valorar” o asignar un juicio de valor: “no logrado”, “logrado”, “está muy bien” o “deficiente”, por señalar algunos ejemplos tradicionales. Estas valoraciones son riesgosas, pudiendo caer en estigmatizar o enjuiciar. Por tanto, es necesario tomar distancia de los juicios, plantear mejoras y dejarse sorprender por los resultados emergentes y diversos, según ritmos de aprendizajes y características según contextos personales, familiares, locales y culturales.

Un ejemplo:

Nombre de la educadora	Valentina Leiva Cabello (estudiante en práctica Universidad de Chile)
Fecha	02 de junio de 2017
Nivel	Sala Cuna Menor
Momento	Actividad de Aprendizaje
Niño/a observado	Matías (ocho meses de edad)
Recolección de información	El niño observado se encuentra en el suelo sobre unas colchonetas, ejercitando extremidades inferiores, gira para ambos lados, se mantiene boca abajo e intenta arrastrarse, haciendo fuerzas en sus brazos y tratando de iniciarse en el gateo, junto a esto la educadora incentiva al niño a iniciarse en el gateo, llamándolo por su nombre. Él responde mirándola, sonrío y emite sonidos y palabras como “gugu” y “tatata”.
Análisis	Llama la atención como el niño observado intenta superarse y dar inicio al gateo, después de diversos y constantes movimientos que le permitieron dar vuelta y ver el mundo desde otra perspectiva. El niño a su vez muestra estar cómodo y en armonía, ya que eso se puede percibir a través de sus gestos corporales y faciales. De esto me hago las siguientes preguntas: ¿Por qué el niño emite tantos sonidos cuando ve a la educadora?, ¿por qué el niño demuestra estar alegre cuando la educadora lo anima a gatear o celebra lo que ha logrado hacer?, ¿cómo se sentirá el niño con lo que acaba de lograr?, ¿qué sentirá al ver el mundo desde esta perspectiva totalmente diferente a la anterior?, ¿cómo podemos seguir favoreciendo el desarrollo motor autónomo?
Toma de decisiones	Se continuará ofreciendo el espacio despejado y con materiales para que los bebés se motiven a interactuar con ellos. Se acondicionará con diferentes materiales en función de los gestos y posibilidades del niño, que sean interesantes y desafiantes de manera progresiva. De esta manera se ofrecerán tanto espacios duros (madera y en contacto directamente con el suelo), como blandos (colchonetas, mantas y cojines). Es importante seguir animando a los niños llamándolos por su nombre, cantándoles, u ofreciendo algún material que les guste, pero sin invadir su autonomía y libertad. Los objetivos de aprendizaje que se plantearán para Matías serán: desplazarse con seguridad en posición de gateo y perseverar en sus desafíos logrando sus metas.

3.7. La toma de decisiones

Como se puede ver en el ejemplo anterior, no basta con registrar, hay que analizar y plasmar las decisiones que se tomarán como equipo en beneficio de los niños y niñas. Estas decisiones emergen de aquello que hemos observado, de lo que nos enseñaron los niños y niñas y que muchas veces nos sorprenden. Así, podemos ver (según Hoyuelos y Riera 2015) cómo se produce una asimetría entre lo que desean los niños y niñas y los adultos.

Algunas de las decisiones pueden ser en relación con:

- En cuanto a los objetivos. Especificarlos, complejizarlos o crear otros. También puede ser especificar algunos particulares para un niño o niña o un grupo de ellos(as).
- Buscar nuevos recursos o materiales educativos. Esto puede ser a raíz de la elección de los niños y niñas, lo que les interesa, lo que propusieron o llamó la atención.
- Estrategias didácticas. Crear nuevas estrategias, más lúdicas, en otros contextos, con las familias.

Este proceso no se debe hacer aislado. Es importante buscar momentos de encuentro con otros, para que se dialogue y se analicen las situaciones desde diferentes puntos de vista. Como dice Santos Guerra: “La evaluación de los alumnos ha de ser compartida con otros docentes. De este modo se convertirá en un aprendizaje profesional. Muchos aprendizajes se realizan a través del diálogo entre los profesores. Aprendizajes que revierten sobre la comprensión de la actividad de los alumnos y sobre la mejora del proyecto de Escuela” (2018: 126).

Del mismo modo, es necesario que el o los educadores se reúnan con los(as) adultos familiares antes de tomar decisiones, dialogando frente a los avances y desafíos de los niños y niñas. Así, co-construyen acuerdos extendiendo el hogar al centro educativo y viceversa.

Posibles pasos para una documentación

Equipo de trabajo	
Fecha	
Momento	
1. Registro (gráfico, escrito, video u otro)	
2. Posibles preguntas	
3. Análisis (de acuerdo especialmente a la historia de vida de cada niño y niña sin comparar con estándar)	
4. Planteamiento de algunos que emergen	
5. Sugerencias futuras (con los niños y niñas, ambiente de aprendizaje, estrategias didácticas, trabajo con familias, u otras)	

3.8. Algunos instrumentos que favorecen la reflexión de las prácticas pedagógicas

La narrativa pedagógica. Esta es otra forma de registrar, donde el adulto anota sus impresiones de lo que observa, sirviendo para visibilizar la reflexión de las prácticas pedagógicas. Es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez 2003 y 2005).

En coherencia con lo expuesto, “la investigación biográfica y narrativa en educación se asienta dentro del *giro hermenéutico* producido en los años setenta en las ciencias sociales” (Bolívar 2002: 42). En tanto, la narración como estrategia pedagógica considera, según Jerome Bruner (en Hoyuelos 2006), supuestos universales caracterizados básicamente por una selección de un tiempo del que se narrará, lo que comprende un inicio, un desarrollo y un final, una intención fenomenológica en las actuaciones de los niños (en el caso del uso para recabar aprendizajes), lo que constituye la fuerza de las narraciones. La narración es abierta y continua, donde se registran los diálogos, las actividades realizadas, las decisiones que se toman y en definitiva la trama que se va tejiendo (Carbonell 2015).

Después de registrar, se realiza una o varias interpretaciones legibles y comprensibles de los acontecimientos vividos por los(as) niños(as), que permiten reflexionar globalmente sobre la complejidad de las experiencias, aclarando que las interpretaciones pedagógicas no son absolutas ni suficientes, por el contrario, estas deben estar dispuestas a recibir cuestionamientos y críticas. De esta manera, se recogen evidencias que se alejan de instrumentos donde lo que se va a observar está determinado y acompañado de un enfoque positivista, donde se establece “una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar 2002: 41).

En primera infancia adquieren gran relevancia las narraciones, debido al potencial educativo que implican, y si estos escritos los realizan familiares y otros agentes educativos, se va poniendo en

relación las distintas subjetividades. Así, “las voces individuales confluyen en un discurso colectivo” (Carbonel 2015: 230).

Otros instrumentos que se exponen a continuación son más utilizados o antiguos, ya que si se revisan las prácticas pedagógicas -por la experiencia de la investigadora-, muchas veces se privilegian instrumentos cerrados.

El diario del educador. En este el(la) educador(a) recoge hechos y reflexiona ante ellos. Su objetivo es describir situaciones, reflexionar sobre su práctica, reconocer hechos inesperados, conocer mejor a los niños y niñas y a sí mismo.

Ejemplo centrado en una niña

<p>Lunes 15 de julio 2019, 08:00</p> <p>Hoy llegué preocupada, Ignacia llegaría después de dos meses de inasistencia. A sus dos años tuvo que estar hospitalizada por una fractura en el <i>húmero</i>. <i>Estuvo con su mamá y abuela. ¿Irá a estar muy triste? ¿Llorará? ¿Qué reacción tendrá al vernos?</i></p>	<p>Lunes 15 de julio 2019, 17:30</p> <p>Estoy feliz, Ignacia llegó y se puso a jugar inmediatamente con los niños y niñas y me dio un abrazo. A la hora de la comida preguntó por su mamá con cara de tristeza “¿Cuándo llegará mi mami?” -pensé que se pondría a llorar. Le dije: “En la tarde vendrá a buscarte”. Le ayudé con su comida, la acompañé y no lloró. Estuvo muy bien el resto de la jornada hasta que vino su mamá por ella.</p>
--	---

Ejemplo centrado en el(la) adulto

¿Por qué me cuesta tanto que los niños y niñas se sienten en el círculo a conversar en la mañana? Me he preguntado ya hace unas semanas. ¿Será que son muchos?, ¿será que no es muy entretenido?, ¿qué debo cambiar? Eso puede ser muy aburrido y monótono. Intentaré hacer que se muevan y que estén menos tiempo sentados. Se me ocurre que les diré que si estoy conversando y escuchan la palabra cambio se deberán cambiar de asiento. Esto además les puede ayudar a su concentración. Lo conversaré con mi equipo a ver qué les parece o dan otra idea.

Situaciones con la familia

10 de marzo. En una semana será la primera reunión con las familias, estoy preocupada, no me conocen, tal vez sea importante que la otra adulta que trabaja conmigo y lleva más de diez años y los adultos familiares la conocen y veo que la respetan y aprecian mucho me presente. Hablaré con Maggie que yo creo lo hará muy bien.

18 de marzo. La reunión fue un éxito, el conversar con Maggie fue una excelente idea, se sintió reconocido y los adultos familiares que confían mucho en ella fueron muy receptivos conmigo. También favoreció que estuviéramos sentados en un círculo y nos vimos todos.

A partir de reflexiones como las ejemplificadas, el(la) educador(a) reflexionará en busca de posibles respuestas. Recopilar información para responder a las preguntas implica buscar sustento teórico y empírico, es decir, leer, estudiar, entrevistar a las familias y sobre todo observar muy detenidamente a los niños y niñas, haciendo un análisis de su propio comportamiento en beneficio de ellos(as).

3.9. Evaluación del currículo

Al hablar de evaluación educacional, debemos referirnos a diversos focos, tales como: evaluación del contexto, de los recursos, del producto y, especialmente, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello alejado a concepciones que se tienen de evaluación desde las políticas públicas, donde se la concibe generalmente como un mecanismo de regulación, tendiente a ejercer poder y control, asociándose a una rendición de cuentas (accountability) (Magendzo 2008). Sin embargo, desde la evaluación educacional es necesario evaluar el currículo. Pero ¿qué significa evaluar el currículo?, la respuesta está completamente relacionada a la definición que se tenga de éste. En este caso nos referimos a una definición mixta, alejada al plan de estudio o referente curricular, ni tan amplia como todo lo que aprende el o la niña en su vida, sino que evaluar todos los componentes de éste, lo que veremos a continuación.

Es importante hacer la distinción con las tensiones que existen al respecto e ideologías: “una adscribe a una ideología utilitarista y la otra a una ideología trascendental del currículum o humanista” (Magendzo 2008: 246) vinculada a la teoría crítica de éste. Quienes evalúan el currículo con la visión utilitaria, generalmente solicitan

resultados alejándose a valores intrínsecos, en cambio desde la ideología trascendental o humanista se evalúa el currículo desde la perspectiva de los valores que sustenta. Por ejemplo, si se ha considerado en el Proyecto Educativo Institucional y su misión el considerar a los niños y niñas como sujetos de derecho, debiera de evaluarse todas las acciones y los elementos curriculares que han favorecido dicho acuerdo.

Razón de lo expuesto es que el que aprende no es el único implicado en el acto de evaluar. El hecho de que el alumno sea muchas veces el único evaluado en el sistema educativo tiene mucho que ver, como dice Santos Guerra (2000), con la jerarquización donde el(la) educador(a) tiene más poder que el(la) estudiante, con la irracionalidad, no considerando la diversidad de factores, y con la injusticia, atribuyendo responsabilidades generalmente al estudiante y no viendo el(la) educador(a) su propia práctica. En tal sentido, se deben evaluar los diferentes contextos de aprendizajes buscando mecanismos viables, pertinentes, objetivos y democráticos.

Necesitamos saber qué cosas de las que hemos hecho merecen mantenerse y cuáles habremos de reajustar o, si fuera preciso, suprimir. Cómo nos hemos sentido nosotros mismos como educadores y cuál es el nivel de satisfacción de las familias; qué recursos de los utilizados han funcionado bien y cuáles no. Sin información y datos sobre nuestras prácticas, no tenemos cómo mejorarlas (Zabalza 2017).

De esta manera, se revisarán elementos relevantes, y seguramente se tomarán decisiones acertadas que beneficien el logro de aprendizajes especialmente en los niños y niñas. De esta manera, cobra relevancia el hablar de “evaluación para el aprendizaje más que evaluación de aprendizajes”. Al decir evaluación para el aprendizaje, estaremos recogiendo información, analizándola y tomando decisiones en torno a todo aquello que interviene en dicho proceso. Sin embargo, “cuando se habla de evaluación de aprendizajes con frecuencia se centra solamente en eso y lamentablemente, hay personas que todavía solo la entienden como proceso dirigido a comprobar el aprendizaje, lo cual es solo control” (Olivares 2005: 93). Una evaluación para el aprendizaje es aquella que, si bien recoge evidencias, produce cambios y estos solo se producirán si hay un diálogo o comunicación (especialmente

cuando se trata de bebés) entre los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje (Manhey 2009).

Como marco de referencia legal, está la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU 1948) y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 20 de noviembre de 1959, además de la Convención de los Derechos del Niño (1989). Al referirnos a aprendizaje integral, estaremos dando cuenta de que se favorezca la incorporación de saberes, del saber hacer y el desarrollo de la persona en todos los *núcleos de aprendizaje*, de manera equilibrada, sin descuidar ninguno, es decir, favorecer el aprendizaje de la autonomía, la identidad, convivencia, lenguaje verbal, lenguaje artístico, conocimiento de los grupos humanos, los seres vivos y el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

De acuerdo con Zabala (1996), hay dos tipos de análisis que se han de incorporar como mínimo en la evaluación:

- El análisis del funcionamiento del grupo en su conjunto. Esta consideración tiene que ver con el desarrollo del programa o proyecto educativo, con el funcionamiento de los dispositivos montados (espacios, materiales, experiencias) y con la actuación del propio docente.
- El análisis del progreso individual de cada niño(a). Pese a las limitaciones que impone el tiempo disponible y la cantidad de niños y niñas que se han de atender, parece fundamental ir haciendo un seguimiento individualizado de cada alumno(a), (aunque sea mediante constataciones periódicas).

Esto último permite reconocer y valorar la diversidad en los niños y niñas. Educar en la diversidad no quiere decir desarrollar adaptaciones curriculares para “niños especiales”. Hoy se debiera hablar de un currículo flexible, en el que tienen cabida todos los niños y niñas. Por tanto, las prácticas pedagógicas (y la evaluación) debieran serlo también, para lo cual es necesario revisar los diferentes componentes curriculares. Es así como algunas estrategias que se podrían llevar a cabo desde la evaluación con un enfoque en la diversidad podrían ser:

- Diagnosticar a los grupos de niños y niñas o estudiantes en torno a sus características, necesidades, intereses y fortalezas.

- Trabajar en subgrupos, los cuales no son permanentes. Ello es según sus requerimientos de acuerdo con el ámbito, núcleo o sector del aprendizaje que se vaya a potenciar.
- Seleccionar aprendizajes esperados diversos para niños y niñas.
- Desarrollar un trabajo diversificado de acuerdo con macro y microproyectos que tengan sentido para los niños y niñas donde se dé énfasis a la resolución de problemas, la comprobación de hipótesis, búsqueda de alternativas, desarrollo de estas y reflexión ante lo que vayan descubriendo y aprendiendo.
- Favorecer una educación inclusiva, lo que implica procesos para aumentar la participación de los niños y niñas, reestructurando no solo las políticas, sino especialmente las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad, acogiendo a todos y todas, no solo a aquellos con deficiencias o etiquetados como “con necesidades educativas especiales”. Visto de este modo, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- Utilizar especialmente registros de tipo cualitativos, donde se recolecte información relevante en torno a los niños y niñas, analizando su historia de vida y su trayecto curricular (Manhey 2009).

Evaluar lo planificado

Para que las experiencias de aprendizaje seleccionadas, así como la elección de objetivos, no sea un acto rutinario y sin sentido, también es necesario recolectar información con el equipo, las familias y los niños y niñas. Estas son algunas posibles preguntas orientadoras, las que se pueden incorporar en instrumentos para recoger la información entre los diferentes agentes educativos, analizar y tomar decisiones.

Escala de Apreciación Numérica

Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
Lo planificado es coherente al Proyecto Educativo Institucional, el Plan General del Aula y aquellas experiencias diarias.			X	
¿Se planifica en coherencia con la modalidad curricular declarada? (Montessori, Waldorf, High Scope u otra).			X	
Al leer la planificación por otra persona que no la haya escrito, ¿se comprende?			X	
Al leer la planificación, ¿se evidencia un rol protagónico de los niños y niñas?			X	
Al revisar las planificaciones desarrolladas en el último mes, ¿se evidencian objetivos de aprendizaje de diferentes núcleos (dimensiones o áreas)?				X
¿Los objetivos son de tipo divergentes, favoreciendo distintas alternativas por parte de los niños y niñas?				X
¿Se han recogido e incorporado en la planificación propuestas de los familiares y de los niños y niñas?				X

Puntaje	Categorías	Definición
0	Nunca	0 %
1	Rara vez	0 al 25 %
2	Casi siempre	26 al 75 %
3	Siempre	76 al 100 %

Evaluar los ambientes de aprendizaje

Es necesario recoger información relativa a cómo se desarrolla la jornada, el espacio y las interacciones que se desarrollan. A modo de ejemplo se muestran algunas preguntas.

Escala de Apreciación Numérica

Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿La organización del tiempo responde a una planificación?			X	
¿Se ha modificado la organización del tiempo diario de acuerdo con necesidades, ritmos, intereses o propuestas de los niños y niñas?			X	
¿Se han incorporado períodos creados por los niños y niñas del grupo?				X
¿Los materiales están al alcance de los niños y niñas?				X
¿Los materiales están a la vista de los niños y niñas?				X
¿En las paredes hay algunas creaciones realizadas por los niños y niñas?			X	
¿El o los adultos utilizan un lenguaje respetuoso para dirigirse a los niños y niñas?				X
¿Los adultos escuchan a los niños y niñas cuando quieren comunicarse?				X
¿Los niños y niñas pueden escoger materiales y lugares diariamente para realizar sus experiencias?			X	

Puntaje	Categorías	Definición
0	Nunca	0 %
1	Rara vez	0 al 25 %
2	Casi siempre	26 al 75 %
3	Siempre	76 al 100 %



En el Jardín Trawen Antu de la VIII Región (JUNJI Chile), permanentemente han realizado cambios producto de la documentación y evaluación también de sus ambientes de aprendizaje.

Evaluar el trabajo con las familias y la comunidad

Es necesario también detenerse y recolectar información, analizar y tomar decisiones para mejorar el trabajo realizado con las familias y la comunidad. A modo de ejemplo este listado de preguntas.

Escala de Apreciación Numérica

Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Se recogen los intereses de las familias con respecto a la educación de sus hijos mediante algún tipo de instancia y con algún instrumento para ello?			X	
¿Se han realizado talleres con las familias?			X	
¿Se recoge información permanente con las familias a través de estrategias diversas (libretas, fotos, cuaderno “viajero”, entrevistas u otras)?				X
¿La educadora ha realizado visitas domiciliarias acordadas en conjunto con los familiares?	X			
¿Se ha realizado alguna investigación por parte de los educadores para conocer el lugar que rodea el centro educativo?	X			

Puntaje	Categorías	Definición
0	Nunca	0 %
1	Rara vez	0 al 25 %
2	Casi siempre	26 al 75 %
3	Siempre	76 al 100 %

Evaluar la evaluación

Tampoco podemos caer en una rutina con respecto a la evaluación, o utilizar algunos instrumentos porque son novedosos, más rápidos o bien solo para recoger información. Para ello y otras necesidades, nuevamente se hace necesario recoger información que permita la mejora. Algunos ejemplos.

Escala de Apreciación Numérica

Indicadores	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Se han utilizado instrumentos de corte cualitativo?			X	
¿Se ha desarrollado algún registro fotográfico que permita analizar situaciones?			X	
¿Se han expuesto fotografías en las paredes con el fin que los niños y niñas recuerden lo vivido?				X
¿Se utiliza alguna estrategia para recabar información con los adultos familiares en torno a su percepción del proceso educativo y de los aprendizajes de sus hijos?		X		
¿Se realiza algún tipo de coevaluación entre los adultos que participan directamente en el proceso educativo con los niños y niñas?		X		

Puntaje	Categorías	Definición
0	Nunca	0 %
1	Rara vez	0 al 25 %
2	Casi siempre	26 al 75 %
3	Siempre	76 al 100 %

3.10. Participación de los niños y niñas en la evaluación

La evaluación ha de dar voz a los participantes en tales condiciones de libertad que sea posible garantizar la opinión verdadera.
Santos Guerra

Es indispensable la participación de los niños y niñas como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. No deben ser receptores. Al respecto la autoevaluación cobra gran relevancia, siendo una estrategia clave que permite al educador(a) recabar información a través de los propios participantes en torno a las prácticas pedagógicas. Los niños y niñas deben participar con sus pares compartiendo sus opiniones, sus progresos, sus formas de mirar las vivencias, esto ayudará a hacerlos más sensibles, más solidarios, asertivos y empáticos. Tal vez en este nivel se aleje mucho más que en otros a una evaluación objetiva, sin embargo, con el simple hecho de consultarles al final del día a los niños y niñas: ¿Qué es lo que más te gustó de lo que hicimos hoy?, ¿qué te hizo sentir triste o feliz?, ¿qué aprendiste hoy? u otras preguntas, nos permiten conocer su percepción de la realidad (Manhey 2011).

Con respecto a las experiencias previas en una etapa de diagnóstico, se debe indagar con las familias o bien en el caso de los niños y niñas más grandes a través de preguntas:

¿Qué se sabe sobre el tema? Al preguntárselo a los niños, probablemente sorprenderán con el conocimiento de diversos temas y así el educador tomará como punto de partida del aprendizaje lo que ellos saben.

¿Qué quisiera saber? Así se puede indagar en torno a intereses de los niños y niñas, sus fantasías e inquietudes.

¿Qué he aprendido? A través de ello, los niños y niñas podrán hacer metacognición, además el(la) educador(a) podrá saber qué le impactó a los niños y niñas.

En una etapa formativa, durante el proceso, un ejemplo:

¿Qué estamos aprendiendo?	¿De qué quiero saber más?	¿Cómo lo podemos hacer?	¿Tengo alguna duda de lo aprendido hasta ahora?

En una etapa acumulativa, finalizando un proceso:

Me gustó... porque	No me gustó... porque

	¿Qué hicimos?	¿Te gustó lo que hicimos?	¿Aprendiste?	¿Qué aprendiste?
Sí porque....				
No porque...				

3.11. Participación de las familias en la planificación y evaluación para el aprendizaje

La participación de la familia en la educación es entendida como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos (Reveco 2004). Esta participación ha variado en los años.

Creemos que ya no es discutible el asumir que la familia es clave en la educación de los niños y niñas, siendo quienes mejor los conocen, por tanto, es indispensable trabajar en conjunto y no con una mirada utilitaria, sino donde hay un encuentro producto de los espacios de participación que los educadores propicien. Así lo avalan diversas investigaciones (Fujimoto 2001, Hoyuelos 2004, Colom et al. 2016), reconociendo la relación familia-escuela a nivel de organizaciones nacionales e internacionales como base para el éxito de los aprendizajes de los niños y niñas.

Ello se ha estudiado especialmente, destacando las interacciones entre ambas instituciones, lo que favorece y asegura un mejor

desarrollo de los niños y niñas. Lo importante es que las familias se sientan protagonistas, acogidas, importantes, escuchadas, respetadas y valoradas.

La concepción de la educación parvularia como un saber que apoya y complementa la labor educativa de las familias es un paradigma, señala Peralta (2002). Desde los inicios de este nivel educativo, sus precursores le dieron importancia a la labor educativa de las familias, valorando y destacando el rol insustituible de estas. Así, por ejemplo, Comenio ya en 1630 señaló: “Vamos a ver ahora a quien le incumben los cuidados. Corresponden naturalmente a los padres” (en Peralta 2002: 140). También trabajó en conjunto con las familias Pestalozzi (1732), ejemplo de ello son sus obras “Cómo Gertrudis educa a sus Hijos” (1801) y “El Libro de las Madres” (1803). Señaló: “El hogar doméstico es un lugar sagrado, allí aprendemos a conocernos, a comprendernos” (en Peralta 2002: 140). También Fröebel (1839) en forma permanente y concreta valoró el aporte de las familias, lo que se refleja en su texto “Cantos a la Madre” (1844) donde orientaba a estas a hacer juegos y cantarles a sus hijos, reconociendo la importancia de esta relación vincular. Evidentemente para la época, la madre era la figura que en especial desempeñaba el rol de educadora.

Al pasar de los años se ha continuado dando valor al trabajo de las familias y especialmente tratando de involucrar al varón y otras personas que componen el grupo familiar diverso, como son la gama de tipos de familias que coexisten hoy en día. Sin embargo, como se señaló en párrafos anteriores, que los adultos familiares se involucren en la educación formal de sus hijos depende también de los educadores a cargo de los grupos de niños y niñas y centros educativos, por lo que se tiene que hacer partícipes a ellos para que se sientan parte del proceso educativo, fomentado su participación activa y no, como es frecuente, sean solo receptores de información, participando ocasional y puntalmente (Calvo et al. 2016).

Ante la calidad de la educación en la primera infancia, diversos estudios (Darder 1990, Pascal 1994, Penn 1995, Zabalza 1996, 2008, Fujimoto 2001, Didonet 2002, Myers 2007, UNICEF 2008, Peralta 2008, NAYEC 2009) han señalado que hay criterios o características importantes al hablar de la calidad en la educación infantil, siendo la participación de los adultos familiares de relevancia.

En el caso de los centros educativos para niños y niñas de la primera infancia, la participación se refiere a las diferentes formas en que la familia puede aportar en los distintos elementos curriculares, es decir, en la planificación con ideas y sugerencias en torno a qué necesitan aprender los(as) niños(as), experiencias de aprendizaje y además recibiendo orientaciones por parte de las educadoras, la presencia de adultos familiares en el aula, en la organización del tiempo, aportando con ideas que permitan en la vida cotidiana hacer una mejor transición casa-centro educativo y en la evaluación, aportando en la recolección de información, análisis y toma de decisiones conjunta. Lo importante es que educadores(as) den la oportunidad para hacerlo.

Tomando como referencia lo señalado por Kohl y Cols (2000), quienes hablan de seis formas de materializar la participación, haremos la relación con la planificación y evaluación:

<p>1) La participación de los familiares en el entorno escolar.</p>	<p>Se requiere que los familiares (papá, mamá, abuelos, tías, primos, hermanos) puedan sentirse parte del centro educativo. Dando ideas, planteando necesidades (los que se pueden traducir en objetivos de aprendizajes), permanecer libremente en el centro educativo, o visitar a los niños y niñas, trabajar en conjunto en talleres, reuniones, entrevistas, salidas pedagógicas, aportar con opiniones en relación a lo que han aprendido los niños y niñas, así como la mejora del proceso educativo.</p>
<p>2) La participación de los padres en la educación de sus hijos realizando tareas en casa.</p>	<p>Este es un tema bastante complejo, especialmente si las “tareas” son tediosas tanto para los niños y niñas como para los adultos. En especial hoy que las jornadas laborales son extensas, tensiona bastante que los momentos de encuentro sean para hacer o asesorar en tareas muchas veces sin sentido. En cambio, si las tareas son parte del contexto familiar y de las dinámicas de la familia y si son interesantes evidentemente la participación será un agrado. Ejemplo: Poner la mesa en conjunto, clasificar juguetes, hacer pan, aparear calcetines, etc.</p>

3) El aval o apoyo que los familiares ofrecen a la escuela.	Los familiares apoyarán al centro educativo y seguramente el trabajo que se hace en este especialmente si lo conocen. Nadie es aval de algo que no le dé garantías.
4) El contacto entre familiares y educadores.	Es de relevancia que el contacto no sea solo para dar información, sino que para trabajar en conjunto. Además, buscar diferentes estrategias. Seguramente no a todos les acomodarán las mismas. Algunos familiares podrán ir a talleres de planificación, otros podrán enviar fotos de lo que hacen sus hijos(as), otros preferirán la entrevista y algunos no tendrán tiempo de reuniones o entrevistas y preferirán la antigua libreta.
5) La calidad de la relación entre familiares y profesores.	Al igual que con los niños y niñas, las relaciones deben ser respetuosas, de las aprehensiones, de los tiempos, de las dudas, en fin, lo importante es acoger e interactuar en un marco de respeto y reciprocidad.
6) La percepción de los educadores sobre el rol que ejercen los adultos familiares.	Las altas expectativas que tengan los(as) educadores(as) frente al trabajo con las familias es clave, lo mismo que en el trabajo pedagógico con los niños y niñas. De ahí la relevancia de considerarlos como interlocutores válidos y agentes claves con los cuales podrán planificar, desarrollar y evaluar el trabajo pedagógico en diferentes instancias.

Para Mir, Batle y Hernández (2009), los espacios y momentos de participación y de colaboración con los padres y madres se concretan en encuentros diarios, al ir a dejar o retirar a sus niños, entrevistas individuales antes de la incorporación y tutorías a lo largo del curso, reuniones con todo el grupo de padres y madres, intervención en la organización y realización de fiestas, actividades extraescolares, participación en la ambientación del aula o llevar recursos para esta o entregar materiales solicitados, ‘escuela de padres’, participación en el consejo escolar, delegados de aula, notas informativas (libretas), entre otras.



Este es el registro que Macarena, una mamá de una niña llamada Gaby, le envía a las educadoras del grupo de su hija de 2 años y 4 meses: “El sábado en el patio Gaby dijo: -Mira mamy lo que puedo hacer. La miré y le dije: -Cuidado hijita. Gaby se subió por el lado de la resbaladilla y se tiró muy rápido diciendo: -Mira mamy, ¿viste que soy grande?”

3.12. Participación de la comunidad educativa en la planificación y evaluación para el aprendizaje

La Convención de los Derechos de los Niños, señala Tonucci (2019), da un paso importante que debiera revolucionar las relaciones entre los adultos y los niños y niñas, ya que los considera ciudadanos y no futuros ciudadanos. Sin embargo, muchas veces no sucede. Así, desde los primeros días de vida se manifiestan dos actitudes diferentes hacia los niños. Por una parte, lo apartan y protegen del exterior por considerándolo peligroso y, por otra, algunos les ofrecen desde los primeros días tomar contacto con el mundo exterior, tocando objetos y estableciendo relaciones interesantes.

Por ello, salir con los niños y niñas es más que un paseo, es una salida pedagógica, donde no solo se pueden favorecer diferentes tipos de objetivos como alfabetización inicial “leyendo” letreros o nombres de calles o haciendo un mapa del lugar, donde irán favoreciendo el aprendizaje de nociones espaciales, reconocer tipos de arquitectura o avances tecnológicos, o tipos de árboles, sino que relacionarse respetuosamente con miembros de la comunidad.

Entendiendo que la Comunidad Educativa está compuesta por adultos, tales como quienes conforman el equipo de trabajo, familias y personal de apoyo, los niños y niñas también se pueden integrar a la comunidad externa al centro educativo. Estos son vecinos o familias que ya no son miembros del centro educativo, pudiendo aportar con ideas, proyectos o recabar información valiosa para potenciar nuevos aprendizajes o consolidar algunos.

Algunos ejemplos se pueden concretar en la Planificación General (anual o semestral), planteándose propósitos hacia el trabajo con comunidad y posteriormente evaluar con participación de ésta.

- ¿Qué piensa que debieran aprender los niños y niñas hoy en día?
- ¿Le gustaría ser invitado al centro educativo?
- ¿Qué cree que puede aportar para una mejor educación infantil?
- ¿Conoce este barrio/municipio/sector?, ¿desde cuándo?, ¿qué características particulares tiene?

Después de preguntas como estas se pueden plantear propósitos como: Ofrecer espacios de participación a miembros de la comunidad circundantes.

Un ejemplo de una experiencia nos comparte la Educadora de Párvulos Paulina Villarroel Aravena¹, de la Comunidad de niños y niñas Tricahue de la población Digna Rosa de la comuna de Cerro Navia, Santiago. Este es un centro educativo sin fines de lucro, creado por pobladores y profesionales que busca acompañar la formación y evolución de los niños, niñas y sus familias en su dimensión personal social y espiritual, proceso que se vive y se logra en comunidad mediante el respeto y la participación, inspirados en la filosofía y metodología Montessori.

Esta educadora señala que uno de los aspectos destacables del jardín infantil Tricahue es el trabajo en equipo que realizan en conjunto con las familias y, especialmente, con mujeres pobladoras que conocen su espacio y las necesidades de sus niños y niñas mejor que nadie. Además, se han formado en el método Montessori (Método del Jardín) con becas del Centro de Estudios Montessori y que, por tanto, tienen un conocimiento y formación privilegiados para el trabajo.

Un ejemplo ha sido el trabajo en el Taller de Carpintería (del área de vida práctica), ahí van aprendiendo habilidades diversas, desde muy pequeños/as y ese proceso culmina muchas veces con la construcción libre y creativa de sus propios juguetes de madera. La educadora Paulina relata:

“El taller de carpintería, como gran complemento del proyecto educativo Montessori en su área de vida práctica, permite a los niños modular o regular las respuestas frente a su necesidad de movimiento, de manera de hacerlos acordes a su proceso de aprendizaje. Dicha modulación y regulación consiste en pasar de conductas involuntarias o reflejas a conductas voluntarias que dependen de su capacidad de control, mejorar la capacidad de atención, desarrollo de habilidades y destrezas motoras, mejorando su disposición al aprendizaje (actitud) para los desafíos que demanda tanto el taller como el aula.

La experiencia de estos más de nueve años de trabajo nos ha permitido observar los grandes aportes que tiene este taller en el desarrollo integral de niños y niñas. Al mismo tiempo, la falta de recursos para formalizar el financiamiento lo han puesto en

¹ Paulina Villarroel es una destacada educadora de párvulos chilena con más de 20 años de experiencia que fue parte de los cinco finalistas del Global Teacher Prize Chile 2018.

riesgo, de modo que resulta prioritario, además de asegurar su funcionamiento, expandir sus beneficios, incorporando actividades y materiales nuevos al interior del aula”.

La cantidad de horas de trabajo que demanda el taller es de 8 horas semanales por dos talleristas: un educador con experiencia en manualidades y un especialista en manualidades (carpintero) estudiante del método Montessori. Lo anterior incluye:

1. Mantener la atención en taller de 12 niños de la mañana y 12 de la tarde, durante un día de trabajo (4 horas semanales).
2. Seguir diseñando y fabricando materiales (3 horas semanales).
3. Mantenimiento de materiales, accesorios y herramientas (1 hora semanal).



Niños y niñas con el apoyo de la comunidad educativa fabrican sus juguetes de madera y diversas creaciones con el apoyo de los adultos, utilizando herramientas e implementos adaptados para ellos. Daniel Gasca, carpintero y con formación en el Método Montessori (Centro de Estudios Montessori) está a cargo del taller. Lleva más de diez años trabajando en el Taller de Carpintería.



Los niños y niñas al terminar sus obras las admiran y usan con orgullo.



Es importante que a través de un juguete y de las actividades que realizan en esta comunidad, derriben estereotipos de género.

Capítulo IV

Compartiendo experiencias aportadoras de planificación y evaluación

A continuación, se presentan algunas experiencias de diferentes contextos.

Pintando con Transparencia

Agradecimientos a la educadora de párvulos Karina del Río y la Comunidad Educativa del Jardín y Sala Cuna Padre Hurtado (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Región del Bío Bío, Chile).

Principal derecho a favorecer	Derecho a la libertad de expresión
Edad	Entre 10 meses a un año
Ámbito/Núcleo	Comunicación Integral / Lenguajes Artísticos
Objetivo de Aprendizaje	Experimentar sus posibilidades de expresión plástica a través de diversos recursos, produciendo sus primeros garabatos espontáneos.
Experiencia ofrecida	En la sala se encontrará una mesa con su base hacia abajo y alrededor plásticos. Habrá brochas, pinceles y pinturas. Se dejará libertad para que los niños y niñas exploren libremente, manipulen el material y se puedan expresar. Es importante que si algunos lo evitan, ignoran o no desean acercarse, se les dejará con libertad de acción. El adulto observará que no haya riesgo como llevarse la pintura a la boca.
Observación	Damián, al presentarle el material, se acercó. Con sus manos realizó diversos trazos en el papel aluza. Tomaba pintura desde el plato para esparcirla sobre la bolsa. Se miraba sus manos al realizar la acción. Luego, después de largos minutos de concentración (unos tres), tomó el plato con pintura y la esparció sobre sus manos y su rostro. Sonrió en todo momento, manifestando agrado por la experiencia realizada.
Análisis	Las experiencias artísticas permiten a los niños/as a expresarse con libertad y sentir más agrado en el desarrollo de las propuestas de aprendizajes. Así lo demostró Damián. Fue importante el permitirle la exploración en forma libre y que nadie lo interrumpiera.
Objetivo emergente	Disfrutar con diferentes materiales plásticos.

Sugerencias para la mejora	Se ofrecerán experiencias parecidas, pero con variaciones, por ejemplo, espacios más amplios o plástico más grueso o tenso, lo que posiblemente da más seguridad. También en espacios más grandes se permitirá poco a poco que compartan materiales y lugares de trabajo con otros niños y niñas. Es importante poner las fotos de la actividad en el aula para que los niños y niñas recuerden la experiencia vivida.
-----------------------------------	--

Experimentando con Harina

Agradecimientos a la educadora de párvulos Delia Lepe Ramírez y la Comunidad Educativa del Jardín Infantil y Sala Cuna Trawün Antüde (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Comuna de Arauco, Chile).

Derecho a favorecer	Derecho a la libertad de expresión
Edad	De 10 meses a 1 año y medio
Ámbito / Núcleo	Comunicación Integral / Lenguaje Artístico
Objetivo de aprendizaje	Experimentar sus posibilidades de expresión plástica a través de diversos recursos, produciendo algunos efectos en forma espontánea.
Estrategia didáctica	Se pondrá en la sala bolsas de basura en el piso con harina, de esta manera, cuando los niños y niñas entren a la sala, puedan explorar libremente. Se observará y registrará sus reacciones.
Observación	Paula comenzó a caminar sobre la bolsa con harina, observando lo que ocurría con las huellas que dejaba con las plantas de sus pies. Luego esparció la harina con sus manos, llevándoselas posteriormente a la boca y luego a su rostro. Continuó la exploración por varios minutos, se sentó sobre la harina y se dispuso boca abajo.
Análisis	Con simples elementos se puede ofrecer a los niños y niñas instancias de exploración, incluso aquellos que pueden ser cotidianos para ellos, para que así a través del juego puedan trabajar progresivamente la indagación. Paula se mostró interesada por lo que sucedía producto de su acción. Realizaba trazos con sus manos y observaba lo realizado en la bolsa, así también en sus manos. Esta experiencia permitió el objetivo propuesto y además uno emergente.
Objetivo emergente	Establecer relaciones de causa efecto en su accionar.
Sugerencias para la mejora	Desarrollar estas experiencias al aire libre, o bien sin tanta ropa, especialmente en época de verano. Se puede sugerir a las familias hacer este tipo de experiencia en la playa, en la tierra o con materiales como los ofrecidos en esta oportunidad.

Taller de Cocina

Agradecimiento al equipo del Jardín Infantil Peumayén (Junta Nacional de Jardines Infantiles Coronel, VIII Región de Chile).

Principal derecho a favorecer	Derecho a la recreación
Fundamentación	<p>Cocinar con niños y niñas es una manera de ofrecerles un ambiente diferente en el que estar en contacto con la comida. Dependiendo de la edad, los niños y niñas se sienten fascinados con lo que ocurre en la cocina, es por ello que, si sienten interés, se les puede introducir en la cocina desde edades tempranas. Además, la cocina en el sur de Chile es un lugar de encuentro y una tradición, por lo que no existe una edad determinada a partir de la cual los niños puedan comenzar a cocinar.</p> <p>Los talleres de cocina son muy buenos como actividades para los niños. En una clase de cocina, los niños no solo aprenden a cocinar correctamente, sino que adquieren también otras habilidades importantes. Curiosamente, algunas de estas habilidades se ganan por accidente o casi sin darse cuenta.</p>

Ámbito: Desarrollo Personal y Social. Núcleo: Identidad y Autonomía.

Nivel	Objetivo de Aprendizaje	Sugerencias de experiencias
Sala Cuna (entre 1 año y medio a 2)	Manifestar sus preferencias por algunas situaciones, objetos y juegos.	<p>Explorar los materiales bajo la supervisión del adulto para su seguridad. Algunas posibles acciones para ofrecer pueden ser revolver, amasar, mezclar, picar, aliñar, entre otras.</p> <p>Elegir objetos de cocina, tales como cucharones, recipientes, coladores.</p>
Medio (2 a 4 años)	Manifestar satisfacción y confianza por su auto valía, comunicando algunos desafíos alcanzados.	<p>Nombrar lo que ve, dónde lo ha visto, para qué sirve o cómo se usa. Elegir alguna acción como batir, mezclar, revolver, amasar, entre otras, comentando lo que hace y lo que le gusta hacer.</p> <p>Se observará lo que hacen, sus expresiones (se registrará) y en todo momento se le ofrecerá autonomía para que desarrolle su confianza ante sus posibilidades.</p>

Ámbito: Desarrollo Personal y Social. Núcleo: Convivencia y Ciudadanía

Nivel	Objetivo de Aprendizaje	Sugerencias de experiencias
Sala Cuna (entre 1 año y medio a 2)	Practicar algunas normas de convivencia en situaciones de alimentación.	Se propiciará que poco a poco se puedan sentar junto a los demás, comer lo que está en su plato y no el de otra persona, mantener su comida en su pocillo.
Medio (2 a 4 años)	Participar en actividades y juegos grupales con sus pares, conversando, intercambiando pertenencias, cooperando.	Cada vez que escojan ir al taller, se propiciará que en forma espontánea elijan materiales, actividades y amigos con los cuales realizar algunas acciones tales como hojear un libro con fotos de recetas, amasar, lavar utensilios, barrer, limpiar mesas, colocar manteles, entre otros. Se dará libertad para que puedan intercambiar ideas y quehaceres cotidianos que realizan dentro del aula temática y en el hogar o bien jugar imitando acciones que conocen relativas a la cocina.

Ámbito: Desarrollo Personal y Social. Núcleo: Corporalidad y Movimiento.

Nivel	Objetivo de Aprendizaje	Sugerencias de experiencias
Sala Cuna (entre 1 año y medio a 2)	Ampliar sus posibilidades de exploración sensoriomotriz, adquiriendo control de la prensión palmar voluntaria (toma objetos, se pasa objetos de una mano a otra, entre otros) y la postura sedente.	Iniciarse en utilizar diferentes utensilios de uso cotidiano para la realización de recetas (cuchara, tenedor, cuchillo, moldes de galletas, entre otros). Se observará el uso sin entorpecer su proceso. Se ofrecerá siempre masas para que puedan manipular, así como jarras para preparar jugos con la asesoría del adulto.
Medio (2 a 4 años)	Perfeccionar su coordinación visomotriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.	Utilizar diferentes utensilios de uso cotidiano para la realización de recetas (cuchara, tenedor, cuchillo, entre otros) de acuerdo a su uso convencional.

Rol mediador del adulto	El adulto debe ser observador, solo entregando orientaciones, respuesta o apoyo cuando sea oportuno. Todos los adultos deben ser sensibles a las características y necesidades de los niños y niñas, propiciando su libertad de acción, sus ideas, que lleven a cabo pequeños proyectos. Para tal efecto se prepararán con anticipación los espacios que se utilizarán y los materiales acordes a los intereses de los párvulos, propiciando la libre exploración y descubrimiento a través de experiencias enriquecedoras. El adulto fotografiará y escribirá algunos comentarios de los niños y niñas.
Rol protagónico del niño	Se debe considerar que la mayor parte de las actividades que se realizarán serán propuestas por ellos, las cuales se llevarán a cabo según sus tiempos. Dentro de las experiencias podrán explorar, proponer y vivenciar cada una de las experiencias y siempre con una estrategia lúdica. Con esto se pretende que sean constructores y partícipes activos de sus aprendizajes. Igualmente, no deben olvidarse de entregar estímulos positivos cada vez que el niño y la niña tengan un nuevo logro, reforzando así la experiencia vivida, lo que además es de gran importancia para su autovaloración y descubrimiento de sus propias acciones.
Espacio educativo	Debe estar preparado especialmente para los niños y niñas. Los materiales dispuestos a la altura de ellos, limpio y seguros, permitiendo la libre exploración, goce y descubrimiento del mundo que les rodea.
Evaluación	Se realizarán registros de los párvulos, apoyado de evidencia fotográfica y descripción posterior de lo que hacen los niños y niñas, para finalmente dialogar entre los adultos.



Evaluando a través de Narrativa Pedagógica

Agradecimientos a la estudiante en práctica profesional Javiera Serrano (Carrera Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad de Chile).

Principal derecho a favorecer	Derecho a la identidad
Edad	Entre cuatro a seis años
Materiales	Cuento Rinká-Wil-lay y la luna (elaboración propia). Imágenes de vegetales. Comunicación a los/as padres/madres.
Presentación	<p>La experiencia que pretendo implementar estaría dividida en dos partes. En primera instancia, se narrará un cuento de elaboración propia que tiene por objeto introducir e invitar a los niños a elevar una experiencia de huerto, desde una perspectiva del respeto por el medio ambiente, y de conexión con los procesos de la tierra, el sembrado, las fases lunares, entre otros.</p> <p>A partir de aquel motivo, se les presentará la posibilidad de hacer un huerto en las próximas sesiones, y que para aquello debemos planificar en conjunto, cuando y qué plantar.</p> <p>Para ello se les propone, primero, que observen la luna en sus distintas fases, y las dibujen, para ello se pedirá a los padres que en determinadas fechas ayuden y recuerden a sus hijos de observar y dibujar como va cambiando la forma de la luna, comprendiendo así, que sembrar es un acto que va más allá del plantar en sí mismo, sino que es parte de una conexión con los astros y con la tierra, que va marcando sus propios tiempos. A partir de ellos, se les propone que la siguiente semana, de luna creciente, se siembre.</p> <p>En segundo lugar, y contestando a la segunda premisa, se les proponen determinados vegetales que pueden plantarse en este periodo de tiempo: la primavera, y se les muestra imágenes de los mismos, para que escojan mediante una votación, cual quieren sembrar.</p> <p>Se hará un conteo de los votos y se anotarán la cantidad de votos de cada vegetal propuesto, para finalmente tener un ganador.</p>
Punto de interés	Las semillas, las fases lunares, los vegetales, el voto democrático y su consecuente implicancia.
Propósitos directos	Motivar el interés por el cuidado de las plantas, conociendo y respetando sus procesos.
Ámbito	Desarrollo personal
Objetivo de aprendizaje	Entender las implicancias del ejercicio democrático de voto, en cuanto a su incidencia en la toma de decisiones.
Ámbito	Pensamiento matemático

Objetivo de aprendizaje	Reconocer la ordinalidad del número
Ámbito	Interacción y comprensión del entorno
Objetivo de aprendizaje	Conocer las fases lunares.
Registro	<p>¡Lo entendieron! Al menos Pedrito lo entendió. Se acordaba de la luna, que magnífico, Celeste también. Estoy emocionada a más no poder, en el momento en que llegué me preguntaron si hoy íbamos a plantar las semillas, porque la luna estaba “así”, mostrándome la mitad, con su mano. Les dije que sí, que la luna estaba creciente, tomé un pulmón y la dibujé. Pedrito me dice, “mira, la luna parece una letra de mi nombre”, le digo, ¡sí!, parece una D, tomó el pulmón y empieza a escribir su nombre PEDRO, y me dice “tengo una luna en mi nombre”. ¿Cómo no amar esta profesión? ¿Cómo no amar a estos niños? Celeste empieza a escribir su nombre también, luego quieren seguir escribiendo los nombres de los demás niños y niñas del grupo. La luna dio pie a la escritura. Inesperado, conducido por ellos. La luna inspira, no solo controla el crecimiento de las plantas, sino el nuestro también, en lo menos pensado. La Marce modela libremente la luna con plastilina, y dice “mira la luna creciente”. ¡Estamos conectadas en el proyecto!, ella desde lo plástico y yo desde la experiencia con la tierra, los niños y niñas desde todo su ser, se muestran muy motivados.</p>
Análisis	<p>Este registro se hizo producto de lo que los niños y niñas sorprenden con sus relaciones y transferencias de aprendizajes. Especialmente está enfocado en Pedro, quien como se señaló, relacionó la letra D de su nombre con la luna. Lo mismo en este caso Marcela quien espontáneamente dice el nombre correcto de la luna que modela. Seguramente el hecho de haber elegido el tema producto de la escucha atenta a los intereses de los niños y niñas y el trabajo en conjunto con la familia.</p>
Objetivo emergente	Relacionar contenidos de aprendizaje con experiencias de la vida diaria.
Sugerencias para la mejora	Continuar trabajando diferentes temáticas, siempre en articulación con la familia y aprovechando situaciones cotidianas. Es interesante que cada niño pueda relacionar las letras de su nombre con algún objeto o elemento, tal vez así no se les olvidará, como lo hizo Pedro.

Conociendo el País de la Familia del Amigo

Agradecimientos a la Educadora y Licenciada Rossmay Mayorga, a las docentes Glenda Castillo y Maryuri Mayorga del Centro ChiquiGym (Centro Integral de Educación de Managua, Nicaragua).

Principal derecho a favorecer	Derecho a la identidad
Antecedentes	En el maternal ChiquiGYM se usa como referente de plan de estudio el Marco Curricular para la Atención Educativa de la Niñez de 0 a 3 años desarrollado por el Ministerio de la Familia en 2012, el cual se revisa y valida periódicamente.
Edad	Entre 4 a 5 años
Planificación maternal	Núcleo: Me divierto conociendo el mundo Temática a desarrollar: Conociendo país de origen de un amigo y su familia: El Salvador. Tiempo y Momento: Primer círculo

Competencias y Aprendizajes Esperados	Evidencias de Aprendizajes	Recursos	Actividades
<p>Comprensión del mundo. Identifica objetos de interés que hay en su entorno.</p> <p>Comunicación. Emplea progresivamente el lenguaje oral al comunicarse con las personas con las que interactúa, enriqueciendo su vocabulario.</p> <p>Comprende palabras que se usan en contextos reales que tiene significado en sus vivencias cotidianas, mensajes orales que recibe de las otras personas que le rodean.</p> <p>Formación personal y social. Demuestra seguridad ante nuevas personas, ambientes y situaciones especialmente seleccionadas.</p>	<p>Explora usando sus sentidos, objetos de son interés que no representan peligro.</p> <p>Expresa palabras sencillas para nombrar personas y objetos significativos.</p> <p>Busca persona y objetos del entorno que se le nombran.</p> <p>Se incorpora a nuevos ambientes y situaciones que se le facilitan.</p>	<p>Pasaportes, sello, lápiz.</p> <p>Canasta con pertenencias de los niños y niñas.</p> <p>Mamá invitada.</p>	<p>Se le pedirá a Alexis que presente a su mamá y que juntos comenten algo referido a El Salvador, país de origen. Los invitaremos a jugar a viajar preguntándoles ¿qué necesitamos para viajar? ¿Quién ha viajado en avión o en bus? Les diremos conceptos como: pasaportes, maletas, sala de espera y otros que ellos vayan mencionando.</p> <p>Al llegar al lugar supuesto, la mamá los recibirá e invitará a preparar comida de El Salvador invitándolos a manipular, comentar, y degustar finalmente. Previamente se conversará con ella de manera de hacer preguntas a los niños y niñas tales como: ¿cómo creen que se hace esta comida?, ¿cuál es la comida propia de Nicaragua?, ¿qué cocina la mamá de ustedes? y otras preguntas para que den sus opiniones.</p>

Competencias y aprendizajes esperados	Evidencias de aprendizajes	Recursos	Actividades
<p>Comprensión del mundo. Identifica los roles que realizan las diversas personas que constituyen su entorno social.</p> <p>Comunicación. Comprende palabras que se usan en contextos reales que tienen significado en sus vivencias cotidianas, mensajes orales que reciben de las personas que la rodean.</p> <p>Formación personal y social. Manifiesta iniciativa, creatividad y autonomía al seleccionar diferentes actividades y materiales para llevar a cabo sus proyectos.</p>	<p>Participa en la preparación de algunos alimentos.</p> <p>Realiza acciones simples que se le indican, apoyadas de gestos.</p> <p>Busca objetos para realizar juegos de roles.</p>	<p>Maseca de Maíz</p> <p>Frijoles molidos</p> <p>Queso mozzarella</p> <p>Aceite vegetal</p> <p>Plancheta para cocinar</p> <p>Agua</p> <p>Sal</p> <p>Espicias</p>	<p>Preparemos las pupusas salvadoreñas de frijoles, de queso y combinada. Conversaremos sobre los ingredientes a utilizar y promoveremos la exploración de éstos (maseca, queso mozzarella, aceite, frijoles molidos). Luego, procederemos a la preparación de las pupusas siempre preguntando cómo se llaman los ingredientes que se muestran e incorporando uno a uno los ingredientes. Se ofrecerá en todo momento el que manipulen los materiales y puedan hacer las tortillas (sin necesidad de una forma especial).</p> <p>Posteriormente, procederemos a la degustación de las riquísimas PUPUSAS SALVADOREÑAS conversando con la invitada y Pedro de lo que hacen en su país y cómo es. Se escuchará las opiniones de los niños y niñas y respetará si éstas no les gustaran.</p>

Registro de lo sucedido	<p>El grupo disfrutó de lo ofrecido y se dio un ambiente de confianza con la mamá invitada. La imaginación fue la mayor motivación del grupo, logrando colocarse en cada una de las situaciones o problemas que las educadoras plantean. Además de aprender nuestros niños y niñas disfrutaban hacer, saborear, manipular y compartir espacios de calidad. Todos los niños y niñas participaron y se mostraron interesados en cocinar su tortilla y probarla al finalizar su cocción.</p>
--------------------------------	---

Planificando y evaluando un Método de Proyecto de Ciencias Naturales

Agradecimientos a la profesora de biología María Angélica Manhey, quien trabajó con grupos de transición en huertos escolares en un colegio de Chile.

Principal derecho a favorecer	Derecho a la libertad de expresión
Edad	Entre 5 a 6 años
Antecedentes	Se presenta una planificación abierta como corresponde a un método de proyecto donde no se puede anticipar lo que juntos con los niños y niñas se resolverá. Una vez que se escucharon respuestas y propuestas de los niños y niñas, se desarrolló como se presenta a continuación. Posteriormente se documentó, analizó en equipo y se desarrollaron diferentes actividades de éste tipo tanto por propuesta de los niños y niñas como para consolidar los objetivos propuestos.
Lugar	Huerto
Planificación	<p>Ámbito Desarrollo personal</p> <p>Núcleo: Convivencia y ciudadanía</p> <p>Objetivo de aprendizaje (extraído de las Bases Curriculares de Educación Parvularia de Chile): Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías.</p> <p>Objetivo simple específico: Respetar acuerdos en el trabajo en equipo.</p> <p>Ámbito: Interacción y comprensión del entorno</p> <p>Núcleo: Exploración del Medio Natural</p> <p>Objetivo de aprendizaje (extraído de las Bases Curriculares de Educación Parvularia de Chile): Formular conjeturas y predicciones acerca de las causas o consecuencias de fenómenos naturales que observa, a partir de sus conocimientos y experiencias previas.</p> <p>Objetivo simple específico: Formular algunas hipótesis frente a fenómenos naturales.</p> <p>Objetivo complejo específico: Argumentar algunas hipótesis frente a fenómenos naturales.</p>

<p>Planificación del Método de Proyecto</p>	<p>Las adultas a cargo mostrarán a los niños y niñas unos ajos (algunos han brotado y otros no). Se les pregunta ¿qué son?, ¿quién los ha visto en su casa?, ¿qué se hace con ellos?, ¿son animales o vegetales?, etc. Se escuchará las respuestas, se permitirá que los manipulen, huelan. Se planteará la primera etapa de este tipo de planificación.</p> <p>Planteamiento del problema a los niños y niñas: Si el ajo son plantas, ¿qué necesitarán para vivir?, ¿qué podemos hacer con ellos?</p> <p>Posibles hipótesis: Se escuchará las respuestas de los niños y niñas.</p> <p>Descarte hipótesis: Se analizará en conjunto cada una de las respuestas y se orientará para que lo escogido se realice en pequeños grupos.</p> <p>Realización: Se llevarán a cabo las acciones acordadas entre todos los grupos.</p> <p>Conclusión: Cada grupo comentará lo realizado al otro y si aún quedan acciones se continuará en otra sesión.</p>
<p>Registro de documentación del día de la experiencia</p>	<p>Al reunirse con los niños y niñas y plantear las preguntas surgieron estas respuestas (posibles hipótesis) y algunos comentarios como estos:</p> <p>Carlos dijo “las papas están malas, no sirven, hacen mal así”. Marcela dijo “parecen marcianas con cachitos”. Sofía dijo “mi abuelita las pela y las cocina. Igual se pueden comer”. Javiera agregó “sí, pero también podemos plantarlas. Mi tío tiene un campo y siembra”. “Buena idea podemos ir al huerto” dijeron varios niños y niñas como Tomás, Pedro, Gisela y Clemente. “¿Y si hacemos un experimento?” dijo la educadora. “Buena idea”. “Sí, eso prefiero”. “¿Si ponemos los ajos con palito como lo hicimos con la zanahoria la otra vez?” dijo Martina. Hicimos votaciones y ganó el experimento.</p> <p>En la realización en el grupo del ajo se hizo lo siguiente: Poner un diente de ajo o papa en un vaso con tierra muy seca y en otro vaso se puso un diente de ajo en agua. El adulto iba preguntando por ejemplo qué parte de la planta corresponde el diente de ajo, por qué salen brotes. En la conclusión llegamos en común acuerdo de continuar con el experimento, donde la adulta encargada sugirió ir anotando sus avances a lo que accedieron muy motivados.</p>



Análisis	Esta experiencia permitió que los niños se motivaran, lo que se evidencia a través de la participación de ellos en las diferentes etapas del Método de Proyecto. Por otra parte, es interesante ver cómo se organizaron, participaron de una votación y aceptaron la elección de la mayoría. Además, permitió conocer características de algunos alimentos y su proceso de crecimiento, como fue el ajo. Es importante dejar presente que la experiencia duró dos semanas. En la hora del patio, así como en los talleres de huerto, observaban y comentaban lo sucedido con los vasos que pusieron alrededor de éste. También se demostró iniciativa de algunos niños como Jaime y Gisela que recordaron que teníamos guardados vasos y montadientes los que pudimos usar.
Objetivos emergentes	Organizarse con otros niños y adultos para lograr propósitos comunes. Aportar con sus ideas para resolver algunos proyectos.
Toma de decisiones	Se continuará con situaciones como estas, además de integrar otros Núcleos de Aprendizaje de manera de favorecer el aprendizaje globalizado. Además de ello, se continuará con proyectos de diferente tipo. Es importante en reuniones con los adultos familiares comentar la experiencia para que en el hogar se siga fomentando la curiosidad, indagación y pensamiento científico de los niños y niñas en actividades cotidianas.



El Jardín de los Sentidos

Agradecimientos a la maestra Nilda Riquelme, directora del Centro Creativo y Cultural de Formación para la Primera Infancia TORORÉ y su equipo, quienes nos compartieron desde Paraguay.

Derecho a favorecer	Derecho a una vida de calidad
Edad	Entre 4 a 6 años
Antecedentes	La arquitectura de nuestro centro educativo conecta el adentro con el afuera, dialoga con la naturaleza por medio de ventanas que dan al cielo y en el centro se planta un árbol que atraviesa los dos pisos del inmueble. Sus espacios son salas taller con diseños y materiales especialmente diseñados para los niños y niñas, con microespacios como la biblioteca con libros infantiles ilustrados y el jardín de los sentidos con una huerta de plantas autóctonas. El taller del barro y la naturaleza, el taller de arte y el microespacio Tororé, un espacio con hamacas y un ambiente acogedor para soñar y relajarse. Tororé corresponde a una terminología de nuestro idioma guaraní y la elegimos para el “Centro Creativo y Cultural para el Desarrollo de la Primera Infancia”. Se relaciona con el arrorró, que se refiere al acunar, hacer kunu’ü, la máxima ternura expresada en nuestra cultura popular.



Voy a comer frutillas y las guardaré en esta cesta -dice Jacinta.



Ayúdame a sacar este zapallo enorme -dice Tamara.



Ya tiene hojas mi lechuga (dice Josefina). Están muy lindas todas (agrega Miriam).

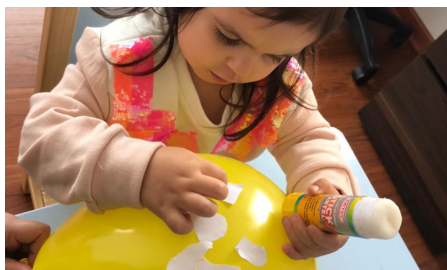
<p>Registro</p>	<p>En uno de los tantos viajes por el huerto denominado “El jardín de los sentidos”, donde conectamos con la intuición, curiosidad, imaginación, explorando todos los recovecos que nos brinda la naturaleza, surgieron preguntas asombrosas sobre el origen de las plantas, frutas y verduras por parte de los niños y niñas.</p> <p>Algunos intentaron dar respuestas, con frecuencia reforzada por las experiencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vienen del supermercado -Del almacén -Del mercado -De la tierra <p>Tras algunas observaciones, preguntas, los niños y niñas decidieron cultivar zapallo, frutilla, lechugas. Investigaron fechas de cultivos, formas y cuidado.</p> <p>En sus coloquios escuchamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mi planta crecerá hasta el cielo (dice Tomás) -Voy a comer frutillas y las guardaré en esta cesta (dice Jacinta) -Ayúdame a sacar este zapallo enorme (dice Tamara) <p>Los niños y niñas van construyendo conceptos, en una danza con el juego y la presencia del otro. Estableciendo comparaciones, imaginando, coqueteando la realidad con la fantasía.</p> <p>Todos los niños y niñas tienen una gran capacidad creativa y las experiencias reales contribuyen a la socioconstrucción de conceptos matemáticos, de ciencias, de desplazamiento y el conocimiento en la exploración. La alquimia de la cocina les permite descubrir los sabores, olores y comprender cómo las hortalizas llegan al plato.</p> <p>Descubrir cómo cada uno de sus cultivos va creciendo, es motivo de observación y diálogo constante.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ahora está más grande -Ya tiene hojas mi lechuga (dice Josefina). Están muy lindas todas (agrega Miriam). <p>Los momentos de cultivo o cosecha son días en que la escucha puede otorgarnos las más profundas reflexiones sobre las formas de cómo piensan y creen los niños y las niñas. Nos dan cuenta de la importancia de descubrirlos por ellos mismos, los llevan a sorprenderse, a amar y a comprender la naturaleza.</p>
------------------------	---

Jugando con Globos

Agradecimientos a la estudiante en práctica profesional Paloma Ferrada Norambuena, de la Carrera Pedagogía en Educación Parvularia (Universidad de Chile).

Principal derecho a favorecer	Derecho a la recreación
Edad	Entre 3 a 4 años
Nivel educativo	Segundo Nivel (Medio Menor) B
Ámbito de aprendizaje	Desarrollo Personal y Social
Núcleo	Convivencia y Ciudadanía
Objetivo de Aprendizaje	Participar en actividades y juegos grupales con sus pares, conversando, intercambiando pertenencias, cooperando.
Objetivo de Aprendizaje Específico	Disfrutar de juegos con otros niños y niñas respetando acuerdos y materiales de otros.
Ámbito de aprendizaje	Comunicación Integral
Núcleo	Lenguaje Verbal
Objetivo de Aprendizaje	Reconocer palabras que se encuentran en diversos soportes, asociando algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.
Objetivo de Aprendizaje Específico	Reconocer algunas palabras y su significado.
Ámbito de aprendizaje	Interacción y Comprensión del Entorno
Núcleo	Pensamiento Matemático
Objetivo de Aprendizaje	Emplear cuantificadores, tales como: más/menos, mucho/poco, todo/ninguno, al comparar cantidades de objetos en situaciones cotidianas.
Objetivo de Aprendizaje Específico	Reconocer dónde hay mayor cantidad entre diferentes objetos agrupados.
Inicio	Los niños y las niñas serán invitados a sentarse en un semicírculo de sillas. La adulta a cargo dará una pequeña introducción contando que “alguien” le regaló muchos globos, pero que estos son blancos e iguales. Les preguntará si les gustaría jugar con ellos y qué se puede hacer para que sean distintos.
Desarrollo	Se escucharán propuestas de manera de escoger la o las que decidan. La educadora estará atenta a que todos opinen y respeten las opiniones de los demás, asimismo que sean escuchados.

Cierre	<p>La educadora anotará en un papel grande y con letra clara las propuestas leyendo la palabra que anotó. Entre todos contarán los votos hasta elegir una o dos de estas (según cantidad de votos). ¿Dónde hay más?, ¿dónde hay menos?, preguntará la adulta.</p> <p>Después de realizar lo que hayan decidido, se comentará la experiencia desarrollada con los globos.</p>
Documentación Pedagógica	<p>Matías dijo: “podemos ponerles papelitos”, Claudia agregó: “sí, pero despacito porque se revientan y eso suena muy feo y asusta”.</p> <p>Después de hacer la votación con las propuestas, donde ganó el poner papeles de colores, cada uno fue a buscar el material y además se dispusieron platos desechables para ponerlos.</p> <p>Perla: “Mira, puse muchos colores y me quedó bonito”, Claudia: “Yo le pondré pocos a mi globo rosado para que no se reviente.” Matías: “Mira qué divertido se ve mi globo”. Laura muy callada todo el rato pega los papeles. Los niños y niñas propusieron ir al patio donde jugaron libremente con los globos.</p>
Observación	<p>A través de las observaciones se devela que los niños y las niñas disfrutaron del juego, ellos se rieron mientras hacían sus decoraciones y luego en los juegos del patio. También demostraron mucha concentración. Esto se evidenció a través del silencio que se produjo en el momento en que decoraban sus globos. Su trabajo fue muy prolijo.</p>
Objetivo emergente	<p>Proponer lugares donde desarrollar juegos con otros niños y niñas. Concentrarse en sus creaciones.</p>
Sugerencias para la mejora	<p>La experiencia con globos fue acogida por los niños y niñas con entusiasmo. Se sugiere poner esos materiales (globos inflados, papeles de diferentes colores y formas) para que en forma espontánea escojan cuando deseen (rincón o caja al alcance de ellos). Para otra ocasión daremos diferentes alternativas y no que todos hagan lo mismo. Por ejemplo, unos decorarán globos, otros podrán hacer “chonchones” (volantines) de papel periódico, donde les inserten una lana y los puedan llevar con el viento del lugar.</p>



Laura muy callada todo el rato pega los papeles.



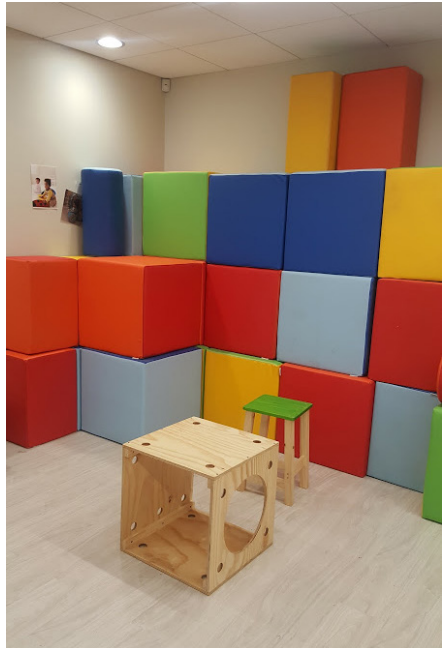
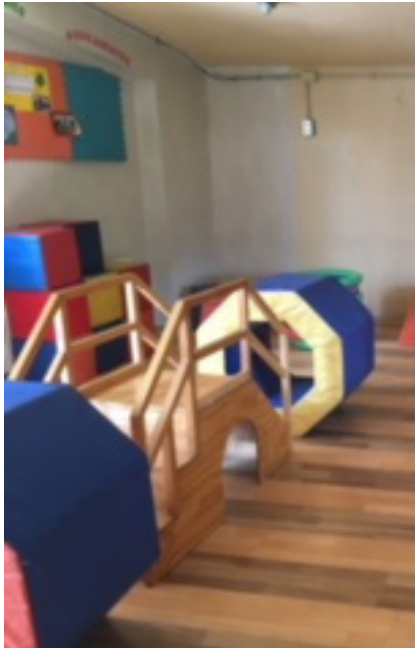
Claudia: “Yo le pondré pocos a mi globo rosado para que no se reviente.”

Jugando con Grandes Implementos

Agradecimientos a la estudiante en práctica profesional Catalina Quezada Ramírez, de la Carrera Pedagogía en Educación Parvularia (Universidad de Chile).

Principal derecho a favorecer	Derecho al descanso y recreación
Antecedentes	Si bien la psicomotricidad es parte de la vida diaria, para el equipo educativo ha sido importante ofrecer estas experiencias e ir registrándolas. Esto se desarrolló en un Hogar de Menores, donde requieren que se fortalezca su autonomía y además se cuenta con interesantes recursos.
Edad	Entre un año y medio a tres años.
Lugar	Sala habilitada con colchonetas, bloques de madera gigantes para arrastrar, túneles, objetos para escalar y otros.
Foco de experiencia	Moverse y descubrir con autonomía
Propósito	Desarrollar experiencias que favorezcan el movimiento corporal de todos los niños y niñas.
Ámbito	Desarrollo Personal y Social
Núcleo	Identidad y Autonomía
Objetivo de aprendizaje	Manifestar satisfacción y confianza por su autovalía, comunicando algunos desafíos alcanzados tales como: saltar, hacer torres, sacar cáscaras de huevo, entre otros.
Objetivo Simple	Explorar libremente su entorno descubriendo sus posibilidades corporales.
Objetivo Complejo	Autovalerse de manera espontánea confiando en sus posibilidades corporales.
Núcleo	Corporalidad y Movimiento
Objetivo de aprendizaje	Adquirir control y equilibrio en movimientos posturas y desplazamientos que realiza en diferentes direcciones
Objetivo Simple	Desplazarse en diferentes direcciones manteniendo el equilibrio corporal.
Objetivo Complejo	Equilibrar su cuerpo en diferentes posiciones y experiencias, tales como subir escaleras u obstáculos o esquivarlos.
Descripción de lo que podrían hacer los niños y niñas	Moverse libremente por el lugar al que se les invita a explorar.

Contexto	El adulto crea escenarios diferentes con los materiales que están en la sala, los cuales deben variar cada día. Además, deberán observar cuidadosamente lo que hacen los niños y niñas y velar por su seguridad. Se tomarán notas de las acciones de los niños y niñas o registros fotográficos (de los que puedan). Se dispondrá de materiales en distintos espacios del aula y en posiciones que inviten al niño y niña a descubrir y explorar (lejos de ellos para invitar a desplazarse).
Material	Escalera de madera, cubos y triángulos de esponjas, cámara fotográfica para los registros.



Fiesta de la Vendimia

Agradecimientos a la educadora de párvulos Yolanda Sáez Yáñez, Directora del Jardín Infantil “Walt Disney” y su comunidad educativa (Junta Nacional de Jardines Infantiles, Región del Bío Bío).

Derecho a favorecer	Derecho a la identidad
Ámbito	Interacción y comprensión del entorno.
Núcleo	Comprensión del entorno sociocultural.
Objetivo de aprendizaje	Imitar gestos y acciones que realizan personas de su entorno.
Objetivo de aprendizaje específico	Imitar gestos de personas de su entorno.
Ámbito	Desarrollo personal y social
Núcleo	Convivencia y Ciudadanía
Objetivo de aprendizaje (transversal)	Manifestar interés por participar en celebraciones de su entorno.
Material educativo	Botellas, agua, sopaipillas, pebre, uva, contenedores, data, música, parlantes, computador, micrófono, mesas, parra, vestimenta típica, cacho (para tomar chicha), cuadro, rueda de carreta, coladores, colgador con hojas de parra.
Orientaciones pedagógicas	Se espera que cada niño y niña escoja lo que más le guste hacer y de esta manera jugar libremente para que sea significativa su experiencia, los(as) adultos observarán y orientarán según lo requiera. Los espacios educativos se organizarán considerando los intereses y necesidades de los niños(as), la cantidad de párvulos que asisten y la cantidad de adultos. También tendremos actividades al exterior del aula, el tiempo educativo no tendrá una duración determinada, será según el interés de cada niño y niña respetando la individualidad de cada uno y promocionando en cada momento el buen trato entre niños y niñas. El hall estará ambientado para realizar la fiesta lo más real posible con música y pantalla de fondo, habrá cuatro stands diferentes, donde los niños y niñas podrán realizar diferentes actividades según interés, tales como sacar uva, apretarla, pisarla en cajas, o comer lo que se ofrece. También habrá un stand donde los niños y niñas se puedan fotografiar.
Trabajo con las familias	Anteriormente se diseñó la experiencia con la familia. Ellos propusieron y se organizaron para colaborar con materiales, objetos y alimentos desde sus hogares, para entregar realidad a la fiesta y se les invitó a encargarse de los diferentes stands.



<p>Evaluación</p>	<p>a) Bitácora de educadoras.</p> <p>b) Registro fotográfico.</p> <p>c) Bitácora apreciación de las familias.</p>
<p>Bitácora de las educadoras</p>  	<p>El primer día preparamos el aula para que los niños y niñas disfruten de una mañana de cine con la intención de que conozcan por video de que se trata la fiesta de la vendimia. Se hace pasar a los niños y niñas por la boletería donde ellos entregan su dinero (de papel) y se les entrega una entrada con la cual hacen el ingreso al aula y toman sus asientos. Una vez sentados se les explica lo que verán a continuación. Los niños y niñas muy atentos miran en el video como las personas recolectan la uva, donde luego las van colocando en cajones de madera y una vez que tienen mucha, se prepara una gran fiesta con música folclórica y las personas pasan de una en una a pisar la uva. A los niños y niñas les causa mucha risa al observar, ya que las personas saltaban, gritaban, bailaban y algunas se resbalaban tratando de pisar la uva.</p> <p>El segundo día, se preparó el hall con la ayuda de las familias, se invita a los niños y niñas, personal y familias de las tres salas cunas a participar de esta linda fiesta típica chilena, donde se demuestra mucho interés de las familias por participar. Los niños y niñas se pasean por los diferentes stands, donde van explorando: manipulan, degustan, huelen, para luego participar en la creación de la chicha a pies descalzos, disfrutando y gozando de esta experiencia. Las familias degustaron la chicha en cacho, también algunos niños y niñas se atrevieron a recolectar uva, aunque como son niños, fueron sacando la uva grano a grano utilizando presión pinza. Otros menores se ubicaron a posar en el cuadro de selfie.</p>
<p>Análisis</p>	<p>Los niños, niñas, familias y personal de jardín infantil participan de la fiesta de manera activa, degustando y manipulando diferentes alimentos, donde al manipular las uvas con las manos y con los pies los(as) niños(as) descubrieron que corría agua ya que se mojaron sus manos y sus pies. Algunos(as) niños(as) demostraron un poco de temor al pisar las uvas, pero luego les gustó la sensación que esta produce y estaban felices, las familias demostraron mucho interés ya que disfrutaban junto con sus hijos(as) al verlos(as) tan contentos(as), el personal de la sala cuna se sintió muy reconfortado al ver que la experiencia obtuvo los resultados esperados.</p>
<p>Sugerencias para la mejora</p>	<p>Se sugiere seguir con este tipo de experiencias, donde se rescatan nuestras culturas. Para una próxima vez invitar algún grupo de la comuna para que la música sea en vivo. Se sugiere considerar el clima para que se pueda realizar al aire libre.</p>

Pintando con Helados

Agradecimiento a la educadora de párvulos Karen Torres y técnicos en educación parvularia Carolina Bahamonde, Montserrat Gajardo y Loreto Vera del Jardín Infantil Colores del Viento (Punta Arenas).


Principal derecho a favorecer	Derecho a la libertad de expresión
Nivel	Sala Cuna Mayor
Ámbito	Desarrollo personal y social
Núcleo	Convivencia y Ciudadanía. Interactúa con pares y adultos significativos en diferentes situaciones y juegos.
Objetivo específico	Compartir con sus pares los materiales propuestos para la experiencia educativa.
Ámbito	Interacción y comprensión del entorno
Núcleo	Exploración del entorno natural. Manifestar curiosidad y asombro por algunos elementos de la naturaleza.
Objetivo específico	Manipular los elementos propuestos, descubriendo sus características.
Inicio	Invitamos a los niños y niñas a descubrir lo que hay dentro de una caja de plumavit, la cual estará ubicada en el centro de la sala.
Desarrollo	Los niños y niñas exploran lo que hay dentro de la caja, se invita a sacar de ella hielos, presentados de distintas formas, colores e incluso sabores. Sobre las mesas y el suelo habrá papeles blancos, para que puedan manipular los hielos sobre ellos, permitiendo observar cómo se derrite, escurre y esparce el agua sobre el papel.
Finalización	Se invita a los niños y niñas a guardar el material: Hieleras, palos de helado, moldes de helado y recogemos los papeles. Los observamos viendo las marcas de colores del hielo derretido y escurrido.
Evaluación	Documentación pedagógica escrito y fotográfico.
Registro de Evaluación 1	Arturo comparte el espacio de interacción con Luciana. Cada uno elige el lugar donde observa cómo el hielo ha teñido de color azul el papel, estampa sobre el papel y se lo lleva a la boca degustando su sabor, luego continúa haciendo garabatos en el papel y nuevamente se lo lleva a la boca.

<p>Registro de Evaluación 2</p>	<p>Tomás elige qué tipo de hielo explorará, compartiendo con los demás lo que queda en la caja. Manipula uno de los hielos desde el tomador y garabatea en una hoja descubriendo que su acción provoca una marca en el papel, garabatea y luego cambia por otro de color distinto.</p>
<p>Análisis y toma de decisiones</p>	<p>Los niños y niñas interactúan con sus pares respetando la elección de materiales de cada uno, manipulando los hielos y marcando en el papel los vestigios del hielo derretido, entonces ellos comienzan a garabatear y graficar distintos trazos. La exploración sensorial del material generó hermosos diseños en el papel con una mezcla de colores maravillosos, por lo que como equipo tomamos la decisión de hacer una muestra denominada HIELOARTE. Se expuso la experiencia educativa realizada y los trabajos de los niños y niñas en una exposición en los pasillos del Jardín. Una experiencia orientada a descubrir las propiedades del hielo resulto ser una expresión artística de colores.</p>



Sorpresa en la Sala

Agradecimientos a Camila Contreras Vega, Melissa Álvarez Pinto, Juana Currinil Oyarzún y Maura Sepúlveda del Jardín Infantil Colores del Viento (Punta Arenas).

Principal derecho a favorecer	Derecho a la libertad de expresión
Antecedentes 	<p>De acuerdo con la realidad familiar del grupo se decide presentar esta experiencia. Los niños y niñas del nivel medio mayor en su mayoría no presentan interacción con el entorno natural cuando se encuentran con sus familias, en círculos de conversación los niños y niñas señalan que sus salidas familiares se dan en espacios cerrados, mall, zona franca, cumpleaños, etc. Por otra parte, los apoderados manifiestan de manera recurrente que sus hijos e hijas se enferman a menudo cuando tienen experiencias al aire libre, de acuerdo con su cultura. Por tal motivo, se determina realizar un escenario lúdico con recursos naturales, para iniciar en los niños y niñas de manera paulatina en un acercamiento a la naturaleza.</p>
Ámbito	Desarrollo personal y social
Núcleo	Corporalidad y movimiento
Objetivos de aprendizajes	Reconocer el bienestar que le produce el movimiento libre en situaciones cotidianas y lúdicas, manifestando su interés por desarrollarlo en forma frecuente.
Objetivos de aprendizajes específico	Expresar de diferentes formas el bienestar que le produce el movimiento libre en situaciones lúdicas.
Ámbito	Interacción y comprensión del entorno
Núcleo	Exploración del entorno natural
Objetivos de aprendizajes	Manifestar interés y asombro por diversos elementos, situaciones y fenómenos del entorno natural, explorando, observando, preguntando, describiendo, agrupando, entre otros.
Objetivos de aprendizajes específico	Expresar interés y asombro por diversos elementos de su entorno natural, observando, explorando, preguntando, asociando, comentando y jugando.

<p>Inicio</p>	<p>Se invitará a los párvulos a dirigirse al aula. Esta se encontrará ambientada y dispuesta con diferentes recursos naturales y estéticamente presentados como escenario lúdico. Los niños y niñas observarán el espacio y responderán algunas preguntas tales como: qué haremos hoy, por qué estarán estos recursos en aquel lugar, conocen algunos de ellos, entre otras. Los párvulos que deseen también podrán realizar preguntas.</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>Los niños y niñas se ubicarán en el espacio, explorarán y manipularán los recursos dispuestos, realizarán diferentes juegos de forma individual y/o junto a sus pares si lo desean, comentarán en torno a ello, descubrirán y asociarán de acuerdo al interés.</p>
<p>Finalización</p>	<p>Al culminar la experiencia, los niños y niñas realizarán una retroalimentación, los párvulos que deseen comentarán lo que realizaron y los juegos que crearon, recordarán el nombre de algunos elementos y su procedencia. Con sugerencia del adulto guardarán los recursos utilizados.</p>
<p>Objetivos emergentes</p>	<p>Descubrir los colores que se producen al mezclar la tierra con arena.</p> <p>Realizar gestos y acciones que realizan personas significativas en el núcleo familiar tales como revolver la comida al interior de la olla.</p>
<p>Análisis</p>	<p>Los niños y niñas se ubicaron en el espacio y jugaron con el recurso dispuesto. La mayoría de los asistentes participó muy entusiasta ante la propuesta a excepción de una párvula, quien no se mostró muy contenta, sin embargo, con la invitación e intervención del adulto se incorporó jugando solo con hojas; los demás párvulos al momento de la interacción realizaron diversos comentarios, los cuales no se pudieron registrar en su totalidad por el equipo. Algunos párvulos realizaron acciones jugando a cocinar con la tierra, primero comenzó un integrante del grupo. Posteriormente, otros pares imitaron y se integraron al juego. La experiencia se extendió más de lo planificado.</p>



Jugando en Casa con Cajas

Agradecimiento a la educadora de párvulos Melanie Carrasco.

Principal derecho a favorecer	Derecho al descanso y recreación
Antecedentes	Se invita a todas las familias a desarrollar actividades en el hogar, fotografiar y escribir algo que les llame la atención, juntos en un encuentro recreamos la situación con el diálogo. Explicamos ámbitos, núcleos y objetivos. Así se ha vuelto un proceso de diálogo y mejora en conjunto con las familias.
Ámbito	Relación con el medio natural y cultura
Núcleo	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación
Objetivo de aprendizaje simple	Experimentar y disfrutar la exploración de objetos de su entorno.
Objetivo de aprendizaje complejo	Experimentar y disfrutar con objetos de su entorno y con ellos poder crear juegos imaginarios.
Objetivos emergentes	Experimentar lanzando objetos de mayor volumen hacia una dirección deseada. Experimentar girando objetos de mayor volumen con las manos.
Documentación	<p>Sofía (1 año y 3 meses) comienza a tomar las cajas que encuentra a su alrededor y la intenta cambiar de posición (levantarlas, acostarlas), luego comienza a intentar subirse arriba de una de ellas, pero están muy débiles (ya que están vacías) y deja de intentar subirse. Comienza a pasar por arriba de ellas pisándolas. Luego de realizar eso se sienta en un sillón y se queda mirando las cajas. Cuando ve que se acerca Joaquín a jugar con las cajas, ella se reincorpora nuevamente al juego con las cajas. Las comienza a tomar y a lanzar.</p> <p>Joaquín (3 años y 6 meses) se acerca a tomar las cajas e intenta armarlas. Se puede observar que le cuesta un poco y luego comienza a poner una sobre otra y él dice que está haciendo una “casa”. Luego derriba la “casa” y comienza a meterse dentro de una caja que hay en el suelo. Vuelve a retomar el juego de poner las cajas una sobre otra y forma nuevamente una “casa”.</p>

<p>Análisis</p>	<p>Por lo que se observa, Sofía no tiene intención de meterse dentro de una caja como se podría esperar, al contrario, ella se muestra más interesada en tomar las cajas y darles vueltas o lanzarlas. ¿Podría ser que le de cierta inseguridad jugar dentro de las cajas? o quizás le llame la atención el hecho de que ve estos objetos de un volumen más grande y al tomarlos y lanzarlos disfrute más al notar su fuerza y equilibrio al lanzar las cajas.</p> <p>También se puede observar que claramente ella se encuentra en otra etapa aun en donde necesita tocar, tomar, moverse, sentir su cuerpo, ya que ella juega muy diferente a como lo realiza Joaquín. Por lo que logramos ver, ambos pueden tener un mismo material, pero por el hecho de ser diferentes, cada uno tiene una necesidad única y original. Por otra parte, se observa que Joaquín a comparación de Sofía se acerca a las cajas y comienza de inmediato a armarlas, tratando de darle la forma de caja que él conoce, luego cuando él comienza a jugar se acerca a la caja que está abierta y cuando se mete dentro de ella, él se esconde y luego se sienta y dice que es su casa. De pronto se sale de la caja y comienza a apilarlas una sobre otra y la pequeña ahora deja de ser “su casa”, por el contrario, ahora la torre más grande se transformó en “su casa”.</p> <p>En este caso podemos ver que Joaquín al encontrarse en la etapa pre-operacional como nos indica Piaget, él ya ha comenzado a crear fácilmente juegos de roles, en donde su imaginación tiene más sentido y sus juegos ya tienen un propósito de lo que desea realizar.</p>
<p>Toma de decisiones</p>	<p>Haber realizado esta actividad con dos niños de edades diferentes fue muy enriquecedor, lo que se pudo observar de acuerdo con las distintas formas de reaccionar, por lo que según su edad el material debe ofrecer lo que el niño mejor pueda disfrutar. Por ejemplo, pelotas grandes resistentes al peso del cuerpo, objetos que ofrezcan diferentes pesos y cajas de más tamaños. Lo importante es darles materiales que no sean tan estructurados y que a la vez les otorguen protección y satisfacción a sus necesidades.</p>

Sofía (1 año y 3 meses) comienza a tomar las cajas que encuentra a su alrededor y la intenta cambiar de posición (levantarlas, acostarlas), luego comienza a intentar subirse arriba de una de ellas, pero están muy débiles (ya que están vacías) y deja de intentar subirse. Comienza a pasar por arriba de ellas pisándolas. Luego de realizar eso, se sienta en un sillón y se queda mirando las cajas. Cuando ve que se acerca Joaquín a jugar con las cajas, ella se reincorpora nuevamente al juego. Las comienza a tomar y a lanzar.



Joaquín (3 años, 6 meses) se acerca a tomar las cajas e intenta armarlas. Se puede observar que le cuesta un poco y luego comienza a poner una sobre otra y él dice que está haciendo una “casa”. Luego derriba la “casa” y comienza a meterse dentro de una caja que hay en el suelo. Vuelve a retomar el juego de poner las cajas una sobre otra y forma nuevamente una “casa”.



Planificando y Documentando un Momento de la Siesta

Agradecimientos al Jardín Infantil Los Chulenguitos, educadoras Marcela Andrades e Ingrid Chandía. Punta Arenas (JUNJI, Chile).

Edad de los niños y niñas
2 a 4 años

Ambito
Desarrollo personal y social
Núcleo
Identidad y autonomía

Objetivo de las Bases Curriculares
Actuar con progresiva
independencia, ampliando su
repertorio de acciones, acorde a sus
necesidades e intereses

Objetivo simple
Autovalerse en sus necesidades
cotidianas aceptando ayuda de
otros si lo requiere.
Objetivo complejo
Perseverar en sus acciones para ser
cada vez más autónomo.

Preparando el momento de la siesta

Las adultas pondrán unos cobertores de una manera estética (tomando como fundamento instalaciones pedagógicas J. Abad). Observarán a los niños cómo los sacan y preparan su lugar de reposo. A quien requiera ayuda, se le apoyará motivándolo a que lo logre.



Después de encontrar los cobertores, Elena (3 años, 6 meses) tomó uno, lo estiró sobre el suelo y lo dobló en cuatro partes.



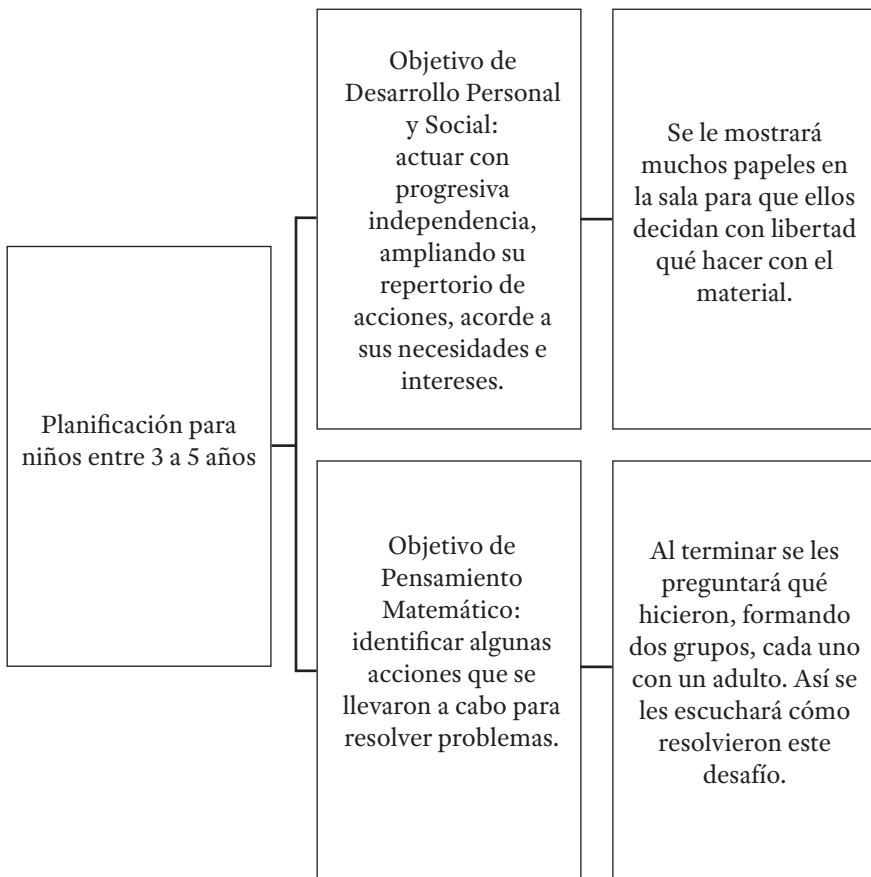
Claudia (4 años) le dice “¿te ayudo?”. Ella dice “cholita yo”. Claudia dice “Yo te quería ayudar” y la observa.



Elena estira el cobertor hasta que no quede ninguna arruga.

Un Formato Diferente de Planificación

Aporte del equipo del Jardín Colores del Viento, JUNJI, Punta Arenas, Chile.





Cristina (5 años) tomó los papeles del suelo y buscó pegamento, intentando hacer un plumero, hasta que le resultó.





Ignacia de pie tomó muchos papeles y los lanzó diciendo “Lluvia”. Valentina sentada de rodillas la observó en silencio y tomó una tira larga. Luego se la puso como bufanda. Esteban pisaba las tiras de papel y Leonor dijo: “soy un gato enredado en la lana”. Al terminar, conversamos de lo que hicieron y creemos que el objetivo emergente en los niños y niñas fue expresar su imaginación mediante el lenguaje y corporalidad.

Planificación adaptada del Jardín al Hogar

Agradecimientos a Paula Muñoz Palavecino, Educadora de Párvulos, Jardín Infantil Caracolito, JUNJI, Antofagasta, Chile.

Educadora	Priscila Luna Carrasco
Técnicas	Karla Miranda Rojas, Vianca Cabrera del Castillo
Nivel	Medio y transición conv. (2°tramo)
Total de párvulos	26
Fecha	01 al 10 de junio
Descripción	En este período de contingencia sanitaria, a raíz del COVID-19, se dispone un trabajo remoto y presencial, flexibilizando la planificación y las diversas actividades compartidas con las familias para el trabajo con los párvulos. De esta forma desarrollaremos el refuerzo continuo de las diversas áreas, abarcando de forma transversal y a partir del interés de los niños y niñas.

Objetivos por alcanzar	Experiencia de aprendizaje	Evaluación y observaciones
<p>Ámbito: Desarrollo personal y social.</p> <p>Núcleo: Convivencia y ciudadanía</p> <p>O.A.: Participar en actividades y juegos grupales con sus pares, conversando, intercambiando pertenencias, cooperando.</p> <p>O.A.E: Participar en actividades que favorezcan el bien común.</p> <p>Ámbito: Interacción y comprensión del entorno</p>	<p>Pedagogía en base a la filosofía de Reggio Emilia: Jugar con tierra y elementos de la naturaleza</p> <p>La oportunidad de jugar con tierra y elementos de la naturaleza afianzan aprendizajes significativos, como experimentar con sensaciones nuevas, favorecer la imaginación, estimula la curiosidad y lleva al niño a sentir asombro por lo que ve, toca, y huele. Se observará lo que el niño/a haga, diga, pregunte libremente cuando se le invite a observar la naturaleza.</p>	<p>Modalidad de trabajo con familias : Presencial y/o remoto.</p> <p>Instrumento de evaluación: registro de observación y registros fotográficos en el jardín infantil y enviados por las familias.</p>

<p>Núcleo: Exploración del entorno natural</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Explorar su entorno natural libremente descubriendo y experimentando con los objetos de la naturaleza.</p>	<p>También se le puede invitar a jugar con tierra, plantar semillas, aprender el nombre de algunas plantas, ayudar a regar plantas, ayudar a podar algunas ramitas o sacar hojas secas de maceteros. etc. Posteriormente, que exploren con libertad verán algunos aprendizajes que emerjan por parte del niño/a y que desee averiguar.</p>	
---	--	--



Antonio toma tierra del patio y, como hace frío, lo invitamos a jugar adentro. Entierra unos piñones y hace unos adornos para el hogar (testimonio de una mamá).



Sofía sale al patio y la observamos. Enterró unos garbanzos y dijo “a ver si crecen”. En otro pocillo puso pintura y jugó a cocinar (testimonio de su abuela).

Planificación Derechos Humanos

Agradecimientos a la educadora de párvulos Carolina Calderón y a las agentes educativas Isabel Campos y Soledad Cantillana, Jardín Infantil Papa Juan Pablo II, Fundación Integra Chile.

Edad	Grupo de niños y niñas entre cuatro a cinco años.
Objetivos de aprendizajes	<p>Ámbito. Desarrollo personal social.</p> <p>Núcleo. Convivencia y ciudadanía.</p> <p>Objetivo de aprendizaje transversal. Manifestar interés por algunos de sus derechos: ser escuchados, tener un nombre, jugar, entre otros.</p> <p>Ámbito. Comunicación integral.</p> <p>Núcleo. Lenguaje verbal.</p> <p>Objetivo de aprendizaje. Expresarse oralmente, empleando estructuras oracionales simples y respetando patrones gramaticales básicos, en distintas situaciones cotidianas y juegos.</p>
Que aprenderán los niños y niñas (habilidades, actitudes y conocimientos)	Expresarse verbalmente en forma clara, usando oraciones simples, dando a conocer su interés por alguno de sus derechos.



Gabriela dice “¡Doctor, doctor mi hija está enferma, comió una comida que le hizo mal, venga a verla!” Toma el celular de juguete y muy seria representa a una mamá.

<p>Descripción experiencia de aprendizajes (qué podría ofrecerse a los niños y niñas)</p>	<p>Inicio. (Primer día) En un ambiente creado por el equipo educativo (con luces bajas, música suave de fondo...) se les invitará a sentarse como lo deseen, diciéndoles :“tienen el derecho de elegir dónde sentarse y cómo o bien estar de pie”. ¿Saben lo que es un derecho? Se les preguntará y escuchará sus opiniones con mucha atención. ¿Quién ha escuchado de los derechos de niños y niñas?, ¿dónde?, ¿cuáles son?, ¿por qué son importantes?, etc. según lo que vayan comentando. El equipo se apoya de relatos de situaciones donde se evidencien algunos derechos, preguntándoles su opinión y nombrándoles el derecho. Se escribirá una palabra junto con una imagen que lo represente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derecho a ser cuidados en una familia. - Derecho a tener un nombre - Derecho a jugar - Derecho a la educación - Derecho a la salud - Derecho a ser escuchados <p>Se les preguntará si les gustaría jugar durante esta mañana y algunos días a los derechos. Se escuchará propuestas de los niños y niñas.</p> <p>Desarrollo (Durante tres o más días según interés de los niños y niñas). Esto se ha escrito posterior a las decisiones en conjunto con los niños y niñas: “Cada día se ofrecerán seis sectores para que los niños y niñas escojan dónde ir y jugar libremente, representando un derecho, proponiendo y asumiendo roles, caracterizándose con vestimentas que se les ofrezcan en el ambiente, así como objetos a su disposición. Los niños y niñas propusieron traer elementos de sus casas, para ambientar los sectores y así se ambientaron éstos.</p> <p>Sectores propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derecho a ser cuidados en una familia. - Derecho a tener un nombre - Derecho a jugar - Derecho a la educación - Derecho a la salud - Derecho a ser escuchados <p>Los educadores observarán, registrarán y mediarán la experiencia. Cada día al terminar de jugar, comentarán la experiencia vivida en pequeños grupos a cargo de un adulto. ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo lo aprendimos?, ¿qué podemos mejorar para la próxima ocasión?</p> <p>Cierre (Después de varios días). Se les preguntará a los niños ¿para qué nos sirve expresarnos y conocer nuestros derechos?, ¿en qué situaciones podemos usar lo aprendido?, ¿hay alguna otra idea para continuar aprendiendo los derechos o que otros adultos, niños, niñas o familiares los conozcan? Se registrarán las propuestas.</p>
--	--

<p>Estrategias metodológicas - criterios de mediación (qué hará el equipo pedagógico)</p>	<p>Durante toda la experiencia propiciamos el diálogo, rescatando sus intereses a través de preguntas abiertas y una actitud positiva.</p> <p>Criterio de intencionalidad y reciprocidad. Preparamos el tema, las preguntas y nuestro actuar y los recursos en función de los derechos de niños y niñas y su expresión verbal; también estamos atentas durante la experiencia a situaciones, expresiones verbales y gestuales de los niños y niñas que nos den cuenta de su proceso de aprendizaje.</p> <p>Criterio de significado. Durante la experiencia narramos situaciones que les pasa a niños y niñas en el jardín y casa, también buscamos recursos de su interés que nos han manifestado anteriormente, por ejemplo, la magia y el juego.</p> <p>Criterio de trascendencia. Durante la experiencia conversamos con niños y niñas sobre cómo esto que estamos aprendiendo nos puede ser útil en otras situaciones o para aprender otras cosas, por ejemplo, si alguien me llama con un apodo, le podemos decir a esa persona que no nos gusta que nos llame así, que tenemos derecho a nuestro nombre.</p> <p>Criterio de regulación del comportamiento. Durante la experiencia estamos atentas al comportamiento y necesidades de los niños, solicitándoles colaborar, motivándolos a continuar, invitándolos a conversar para resolver sus conflictos.</p>
<p>Recursos y organización del espacio</p>	<p>Materiales que los niños y niñas traigan de sus hogares, así como el equipo ofrezca (especialmente reciclable). Espacio en sectores donde puedan escoger y cambiarlo de acuerdo a sus propuestas.</p>
<p>Procedimiento de evaluación</p>	<p>Observamos durante toda la experiencia y registramos con documentación a través de registros abiertos.</p>
<p>Participación de la familia/ comunidad</p>	<p>Compartimos con las familias lo que estamos aprendiendo y les invitamos a replicar el sector de juego según el interés de su hija/o. Solicitamos materiales para los sectores que elijan con sus hijos e hijas.</p>



Renata dice “Yo soy la agüelita que cuida a la guagua mientras la mamá trabaja y le estoy cocinando una sopa rica”.



Samuel dice “Hice la ciudad donde está el jardín y los niños van a aprender y al lado hay un parque para jugar”.



Cristina llama a la agente educativa diciendo “Tía Isabel, soy el dentista, me toca revisarte los dientes, por tu derecho a la salud”.



Matías dice: “Están muy enfermos, tendremos que examinar”. Emilio agrega: “Tú haces la receta”



Emilio: “Yo me pondré alcohol gel para desinfectarme las manos. ¿Tú te pusiste?” Matías: “Sí y ahora le daré un jarabe para la tos”.

Conclusión

Esperamos que al llegar a esta página haya sido un aporte al lector, un encuentro de saberes o una llamada a seguir buscando formas de planificar y evaluar respetuosas para los niños y niñas. Este libro contiene conocimiento recogido durante largos años de trayectoria y búsqueda de estos dos elementos del currículo tan importantes, como educadora en aula, en espacios alternativos, desde mi labor docente, visitas a centros educativos, contacto permanente con estudiantes, educadoras, miembros de la sociedad civil, mi investigación doctoral, en fin. Sin embargo, cada vez me sorprendo de lo que aún nos falta aprender de los niños y niñas y cómo es urgente respetarlos en los diferentes espacios.

Así también lo he compartido con mis colegas donde manifestaban la sed que existe de buscar soluciones amigables frente a estos dos aspectos fundamentales, donde si bien este libro ha tenido como foco la planificación y evaluación, elementos técnicos que muchas veces se transforman en complejos, tediosos y tensos para los(as) educadores(as), hemos abarcado diferentes elementos que confluyen en una práctica pedagógica y creemos puede ser un aporte para estas tareas que son solo un medio para llegar a un fin: el desarrollo pleno y feliz de los niños y niñas.

Aclaro también que, al exponer de planificación y evaluación, no se ha querido fragmentar o dicotomizar estos dos elementos del currículo, sino fue una forma de darle profundidad a dichos elementos. También el plantear al final algunas experiencias no fue la intención de separar la teoría con la práctica, sino fue una decisión para efectos de orden en el libro.

Para finalizar quisiera señalar que al terminar de escribir quedan tal vez más preguntas e inquietudes que al principio y que como señala el periodista y escritor uruguayo Eduardo Galeano, espero que mi obra si así lo requieren les sea útil para incluirla en su gran obra educativa como es el caso del poema que adjunto, que tal vez el autor no lo pensó en la educación, sin embargo, cuando la leí fue un verdadero regalo ya que siento que esto es el compartir saberes:

Ventanas sobre la memoria

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora
del adiós.

Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo
ofrece al alfarero joven su pieza mejor.

Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:
el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla
y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil
pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Bibliografía

- Abad, Javier (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años)*. Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.
- Angulo, Félix; Redon, Silvia (2011). *Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente*. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 281-299.
- Arias, Azusena; Arias, Dolores; Navaza, Victoria; Rial, Dolores (2009). *O traballo por proxectos*. Xunta de Galicia.
- Bassedas, Eulalia; Hugueta, Teresa; Solé, Isabel (2013) *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó.
- Benítez, María Luisa (2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución de problemas por medio del lenguaje plástico. *Innovación educativa*, 14(66), 103-126.
- Berlin, Lisa; Cassidy, Jude (2001). Enhancing early child-parent relationships: implications of adult attachment research. *Infants and Young Children*, 14(2), 64-76.
- Blanco, Rosa (2005). La educación de calidad para todos comienza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33.
- Blanco, Rosa (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. En A. Marchesi; J.C. Tedesco; C. Coll. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, pp. 87-89. Fundación Santillana.
- Bolívar, Antonio (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. REDIE, 4(1).
- Bolívar, Antonio (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *RIEJS*, 1(1), 9-45.
- Bowlby, John (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Bradford, Helen (2014). *Observación infantil y planificación educativa: de bebés a tres años*. Narcea.
- Broberg, Anders (2000). A review of interventions in the parent-child relationship informed by attachment theory. *Acta Paediatr*, 89, 37-42.
- Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Paidós.
- Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la Infancia*. Siglo XXI.
- Cálad, Lilia (2013). Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 111-127.

- Camdepadrós, Roger; Pulido, Cristina (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-57.
- Cano, Elena (2015) Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Carli, Sandra (2002). *La memoria de la infancia*. Paidós.
- Caycho, Ana (2010). Niveles del lenguaje oral en niños de cuatro años de instituciones educativas de la red número 5, distrito Callao. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Psicopedagogía. Lima, Perú.
- Callejón, Dolores; Yañes, Víctor (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *Revista Escuela Abierta*, 15, 145-161.
- Campbell, Don (2001). *El efecto Mozart para niños*. Urano.
- Campos, Ana (2010). *Primera infancia una mirada desde la neuroeducación*. OEA/OEC.
- Carbonell, Jaume (2015). *Pedagogía del siglo XXI*. Octaedro.
- Castillo, Santiago; Cabrerizo, Jesús (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson.
- Clark, Alison; Moss, Peter (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. National Children Office.
- Chokler, Mirtha (2009). *La importancia de la experiencia del Instituto Pítkler-Lóczy en la actualidad*. Ponencia en el Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil.
- Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N° 12. El derecho del niño a ser escuchado*.
- Comité de los Derechos del Niño (2013). *Observación general N° 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes* (artículo 31).
- Consejo Nacional de la Infancia (2017). *Informe: Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile*. Santiago.
- Custodero, Lory (2009). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: pedagogical lessons from adult artists and young children. En S. Malloch; C. Trevarthen. *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*, pp. 513-529. Oxford University Press.
- Dahlberg, Gunila; Moss, Peter; Pence, Alan (2005). *Más allá de la calidad en la educación Infantil*. Paidós.
- Dahlberg, Gunila; Moss, Peter (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. Routledge.
- Dalhem, Louis (1929). *El método Decroly aplicado a la escuela. Ciencia y educación contemporánea*. La Lectura.

- Davoli, Mara (2011). *Documentar la vida de los niños y niñas en la escuela*. Octaedro.
- Delafield-Butt, Jonathan; Trevarthen, Colwin (2015). The ontogenesis of narrative: from moving to meaning. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-16.
- Dobrin, Nadia; Kállay, Eva (2013). The investigation or the short-term effects of a primary prevention program targeting the development of emotional and social competencies in preschoolers. *Cognitie, Creier, Comportament*, 17(1), 15-34.
- Eisner, W. Elliot (1996). *Evaluating the teaching of art*. Teachers Colleges Press.
- Escorza, Y.H; Aradillas, A.L.S. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.
- Fernández, Jesús; Jáuregui, Eduardo (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(66), 203-215.
- Fernández, Jesús; García, Juan (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Desclée De Brouwer.
- Fernández, Juan. (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Pirámide.
- Ferrini, Rita (2000). *Hacia una educación personalizada*. Limusa.
- Flores, Jacqueline (2013). Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años. *Revista Ciencia y Tecnología*, 4, 101-117.
- Fontaine, Ivonne (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos*, 26, 119-126.
- Forman, George; Hall, Ellen (2005) Preguntas compartidas. La importancia de la observación en la educación de niños pequeños. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2).
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Friedrich, Gerhard; Preiss, Gehard (2003). *Neurodidáctica*. *Revista Mente y Cerebro*, 1(4), 39-45.
- Fujimoto-Gómez, Gaby (2001). *Consensos latinoamericanos sobre los criterios de calidad de atención al niño menor de seis años*. OEA/UDSE.
- Fundación Integra (2017). *Política de calidad educativa*. Santiago.
- García, Alfonso; Llull, José (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editex.
- Gardner, Howard (1993). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias Múltiples*. FCE.

- Gardner, Howard (2004). *Mentes flexibles*. Paidós.
- Goleman, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- González, Mónica (2008). *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grau, Valeska; Lorca, A; Preiss, David, et. al (2018). *Rol del juego en la educación parvularia. Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. Seminario Juego, Infancia y Educación Inicial. Universidad de Chile.
- Gerhardt, Sue (2004). *Why love matters: how affection shapes a baby's brain*. Brunner-Routledge.
- Giroux, Henry (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XX.
- Goldschmied, Elinor; Jackson, Sonia (2010). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Morata.
- Gonzaga, Wilfredo (2013). La observación: un medio para mejorar la práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 2, 115-126.
- González, Paola; Coria, Matilde (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26(50), 162-181.
- Gopnik, Allison (2010). *El filósofo entre pañales: revelaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y como se enfrentan a la vida*. Planeta.
- Gopnik, Allison (2016). *Cómo promover el desarrollo del cerebro desde el nacimiento hasta los tres años*. Fundación MetLife.
- Gopnik, Allison; Meltzoff, Andrew (1999). *Palabras pensamientos y teorías*. Visor.
- Grundy, Shirley (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Habermas, Jürgen (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Haggis, Sheila (1992). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien.
- Harlen, Wynne (2003). *Enhancing inquiry through formative assessment*. Exploratorium.
- Hawes, Gustavo (2004). *Evaluación: estándares y rúbricas*. Universidad de Talca.
- Heckman, James (2013). *El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano*. Infancias Imágenes.
- Hernández, Ester (1984). *Construcción de escalas de estimación para medir aprendizajes en los párvulos*. PARVUS.
- Hernández, Fernando; Ventura, Monserrat (2006). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. GRAO.
- Higgins, E.T; Grant, H; Shah, J. (1999). Self regulation and quality of life: emotional and non emotion of life experiences. En D. Kahneman, E. Diener; N. Schwarz. *Well-being: the foundations of hedonic psychology*, pp. 244-266. Russell Sage Foundation.

- Hirsh-Pasek, Kathy; Zosh, Jennifer; Michnick, Roberta; et. al (2015). Putting education in “educational” apps: lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 6(1), 3-34.
- Hoyuelos, Alfredo (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelos, Alfredo (2009). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*. Consejo Escolar del Estado.
- Hoyuelos, Alfredo; Virginia, Cecilia; Grávalos et. al. (2012) El cambio de pañal en la formación inicial y permanente. *Revista Infancia Educar de 0 a 6 años*, 136, 20-25.
- Hoyuelos, Alfredo; Riera, M (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Ibarra, Luz María (2011). *Aprender mejor con gimnasia cerebral*. Garnik.
- Kenny, R; McDaniel, R. (2011) The role teachers’ expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.
- Kirriemuir, J; McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. Future Lab UK.
- Kleysen, Robert; Street, Chris (2001). Toward a multi-dimensional measure of individual innovative behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 284-296.
- Kotliarenco, Angélica (2002). *Desarrollo integral: algunas consideraciones sobre el desarrollo cerebral*. Resiliencia Chile.
- Lansdown, Gerison (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF.
- Larsen, Randy; Buss, David (2005). *Psicología de la personalidad*. Mc Graw Hill.
- Lau, Patrick; Wu, Florence (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*.
- Lecannelier, Felipe (2004). *Apego y adopción: evidencias y recomendaciones*. Ediciones Fundación San José.
- L’Ecuyer, Catherine (2012). *Educación en el asombro. ¿Cómo educar en el mundo frenético e hiperexigente?* Plataforma Actual.
- Linaza, José Luis (2013). *El juego es un derecho y una necesidad de la infancia*. Bordón.
- Lizano Paniagua, K; Umaña Vega, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 135-149.
- Llivina, Miguel (2012). *La atención y educación de la primera infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad*. X Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. UNESCO.

- Leiva, Ivo; López, Mauricio (2019). *Autorregulación y música: estudio de un taller lúdico de cultura mapuche en un jardín infantil*. Observatorio del Juego.
- López de Maturana, Silvia (2017). *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil: La magia de las preguntas y respuestas de los niños*. Universidad de la Serena.
- Macaya, Macarena (2019). *Interacciones lúdicas en actividades de cuentacuentos desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.
- Magendzo, Abraham (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde la perspectiva crítica*. LOM.
- Majem, Tere; Ódena, Pepa (2010). *Descubrir Jugando*. Rosa Sensat y Octaedro.
- Manhey, Mónica (2009). Evaluación y diversidad. *Revista Perspectiva*, 24, 47-54.
- Manhey, Mónica (2011). *Evaluación de aprendizajes en educación*. LOM.
- Manhey, Mónica; Salmerón, H (2016). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 583-625.
- Manhey, Mónica (2016). *Evaluación de la Implementación Curricular en el Primer Ciclo de Educación Parvularia de Chile*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado en Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada.
- Manhey, Mónica (2017). Observar a los niños y niñas es aprender de ellos y ellas: una evaluación en educación infantil centrada en los niños y niñas. *Revista Enfoques Educativos*, 14(2), 21-29.
- Malaguzzi, Loris (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marsh, Jackie et. al. (2015). *Exploring play and creativity in pre-schoolers' use of apps: final project report*. Tech and Play.
- Martín, Xus (2006). *Investigar y aprender: cómo organizar un proyecto*. Horsori.
- Martínez-Priego, C; Anaya-Hamue, M; Salgado, D. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar. *Educación y Educadores*, 17(3), 447-467.
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción*, 33(83), 252-277.
- Maturana, Humberto (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, Humberto (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de la Organización de Estados Iberoamericanos*, 49, 135-161.

- Maturana, Humberto y Dávila, Ximena (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Planeta.
- Meltzoff, Andrew; Decety, Jean (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 358, 491-500.
- Meltzoff, Andres; et al. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325(5938), 284-288.
- Meza, Jessica (2018). *Modelo SAEP. Seguimiento de los aprendizajes desde la Educación Parvularia*. Academia de Hispanismo.
- Milicic, Neva (2012). *A ser feliz también se aprende. Guía para la educación del niño de 2 a 6 años*. Grijalbo.
- Moreno, Nohora (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, J. (2002) *Aprendizaje a través del juego*. Aljibe.
- Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Mustard, Fraser (2006). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Secretaría de Educación de Nueva León.
- Myers, Robert (2001). *Notas sobre "la calidad" de la atención a la infancia*. Universidad de Manizales.
- Naciones Unidas (1987). *Informe de la Comisión sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. UN.
- Nicolopoulou, Ageliki (2007). The interplay of play and narrative in children's development: theoretical reflections and concrete examples. En A. Goncu; S. Gaskins. *Play and development: evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, pp. 247-273). Erlbaum.
- Nogueira, Humberto (2017). La protección convencional de los derechos de los niños y los estándares de la corte IDH sobre medidas especiales de protección por parte de los Estados respecto de los niños, como fundamento para asegurar constitucionalmente los derechos de los niños y adolescentes. *Ius et Praxis*, 23(2), 415-462.
- Ochaita, Esperanza; Espinosa, Ángeles (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio*, 30(2), 25-46.
- OMEP (2010). *Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*. Gotenburg.
- ONU (1987). *Nuestro futuro común*. Alianza.
- Origlio, Fabricio et al. (2008). *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Nazhira.
- Ormell, Christopher (1979). *La manipulación de los objetivos en la educación*. Adara.

- Palacios, Jesús; Paniagua, Gema (2014). *Educación Infantil respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.
- Pellegrini, Antony; Dupuis, Danielle; Smith, Peter (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276.
- Peralta, V. (2006). *Planificación en el nivel de transición*. Ministerio Educación.
- Peralta, V. (1996). *El currículo en el jardín infantil*. Andrés Bello.
- Peralta, V. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Andrés Bello.
- Peralta, V. (2008). *Principios y criterios de una pedagogía para el primer ciclo desde el nacimiento hasta los 3 años*. LOM.
- Peralta, V. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil*. Trillas.
- Peralta, V. (2009). *Los primeros jardines infantiles en América Latina. Primera parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile en el siglo XIX*. Universidad Central de Chile.
- Peralta, V. (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Universidad Central de Chile.
- Peralta, V. (2017) *Construyendo currículos postmodernos en educación inicial Latinoamericana*. Homo Sapiens.
- Perrotta, C. et al. (2013) *Game based learning: evidence and future directions*.
- Pikler, Emmi (1985). *Moverse en libertad*. Narcea.
- Pitluk, Laura (2007). *La planificación didáctica en Educación Infantil*. MAD.
- Pitluk, Laura (2018). *Ideas y reflexiones de grandes maestros*. Homo Sapiens.
- Quinto, Borghi (2010). *Educar en el 0 a 3*. Graó.
- Ravetllat, Isaac (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Ius et Praxis*, 24(1), 397-436.
- Reveco, Ofelia (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. UNESCO.
- Rinaldi, Carolina (2001). The pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education*, 8(4).
- Rivera, Pablo; Muñoz, Judith; Morales, Rommy (2019). *Políticas públicas para la equidad social*. Universidad de Santiago de Chile.
- Rivero, Francisco (2011). *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Memoria de Master de la Universidad de Jaén.
- Robinson, Jane (2002). Attachment problems and disorders in infants and young children: identification, assessment, and intervention. *Infants and Young Children*, 14(4), 6-18.
- Rodríguez, Noralydis; Lozano, Anabel; Chao, Marianela (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana Enfermer*, 29(3), 182-190.

- Rosa, Sensat (2012). *Documentar, una mirada nueva*. Octaedro.
- Rueda Beltrán, Mario (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6.
- Sacristán, José Gimeno (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 11-43.
- Sacristán, José Gimeno (2007). *El currículo: una reflexión a la práctica*. Morata.
- Sacristán, José Gimeno (1985). *El culto a la eficiencia y pedagogía por objetivos*. Morata.
- Sacristán, José Gimeno (comp.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Morata.
- Salazar, Myriam; Botero, Patricia (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En V. Llobet (Comp.). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, pp. 133-158. CLACSO.
- Sanchidrián, María del Carmen; Ruiz, Julio (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. GRAO.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Sarceda, Carmen; Seijas, Silvia; Fernández, Vanesa; Fouce, Denis (2016). El trabajo por proyectos en educación infantil: aproximación teórica y práctica. *RELADEI. Revista latinoamericana de educación infantil*, 4(3), 159-176.
- Sarlé, Patricia; Rodríguez, Inés; Rodríguez, Elvira (2010). *El Juego en el nivel inicial: fundamentos y reflexiones respecto a su enseñanza*. OEI.
- Shapiro, Lawrence (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grafo.
- Schores, Elisabeth; Grace, Cathy (2013). *El portafolio, paso a paso*. Grafo.
- Silva, María Luisa (2010). El papel de la reformulación en los intercambios adulto-niño: un estudio de caso. *Signos*, 43(73), 307-331.
- Soto, Viola (2015). *Toda mi vida dedicada a la educación chilena y Latinoamericana*. Editorial Universitaria.
- Suárez, Daniel (2003). *Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente*. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ.
- Suárez, Daniel (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En Anderson, Gary y otros. *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. GCBA.
- Tardif, Maurice (2004). *Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

- Tietze, Wolfgang; Viernickel, Sussane (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares*. LOM.
- Treviño, E; Toledo, G; Gempp, R. (2013). Calidad de la educación infantil: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 40-62.
- Trilla, J. et al. (2014) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños y niñas*. F. Germán Ruipérez.
- Tonucci, F. (2012). *Apuntes sobre educación*. Losada.
- Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Graó.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia. Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y niños*. Planeta.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Editorial Unesco.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar*. Editorial Unesco.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. EPT/PRELAC.
- UNESCO (2009). *La contribución de la educación inicial para una educación sustentable*. Editorial Unesco.
- UNICEF (1989). *Convención sobre Derechos del Niño de Naciones Unidas*. Unicef.
- UNICEF (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*. Unicef.
- UNICEF (2013). *El desarrollo sostenible empieza con unos niños seguros, sanos y bien instruidos*. Unicef.
- UNICEF (2016). *Los derechos de la infancia y el internet*. Unicef.
- UNICEF (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Unicef.
- Urrea, Aída; Coiduras, Jordi et al. (2018). Derechos de la infancia y ciudadanía global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 127-146.
- Valero, José (2007). *Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación temprana*. Tesis Doctoral de la Universidad de Alicante.
- Valverde, F. (2008). Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista Niñez y Política Públicas*, 95-119.
- Villarroel, Paula (2012). *La construcción del conocimiento en la primera infancia*. Sophia.
- Vygotski, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Zabalza, Miguel (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.
- Zabalza, Miguel (2016). *Diseños y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zabalza, Miguel (2017). *Evaluación de contextos en educación infantil*. Narcea.
- Zabalza, Miguel (2020). *Calidad en la educación infantil*. Narcea.

- Zabala, Antoni (2006). *La práctica educativa como enseñar*. Graó.
- Zapata-Ospina, Beatriz; Restrepo-Mesa, José (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.
- Zachariou, A; Whitebread, D (2015). Musical play and self-regulation: Does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours? *International Journal of Play*, 4(2), 116-135.
- Zachariou, A; Whitebread, D (2017). A new context affording for regulation: The case of musical play. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 212-249.
- Zapata, B.E; Ceballos, L (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.
- Zavalloni, Gianfranco (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Graó.
- Zosh, Jennifer et al. (2018). Accessing the inaccessible: redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12.
- Zuluaga, Jairo (2009). Neurociencias y educación. Primera Infancia Sociedad Civil.