



Universidad
Andrés Bello
Conectar · Innovar · Liderar

Nueva
Mirada
EDICIONES

REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL

Cecilia Marambio Carrasco
Karina Villarroel Ambiado
Coordinadoras

Consejo Editorial

Dr. Francisco Javier Gárate Vergara,
Coordinador Académico Estados
Iberoamericanos, Oficina Nacional Chile

Dr. Carlos Alberto Muñoz Sánchez,
Universidad Andrés Bello

Dr. Ignacio Perlado Lamo de Espinosa,
Universidad de Alcalá, España.

Mg. Alejandro Andrés Berrios Avaria,
Universidad Católica Silva Henríquez

Mg. Carla Valentina Lobos Stevens,
Universidad Andrés Bello

Reflexiones y Propuestas Didácticas en Educación Inicial

Editoras: Cecilia Marambio Carrasco / Karina Villarroel Ambiado

Universidad Andrés Bello
Nueva Mirada Ediciones

ISBN digital: 978-956-9812-39-2
Concepción, agosto 2022

Diseño y diagramación: Vinculación con el Medio, UNAB.

Se permite la reproducción de partes de este libro, siempre que se mencione la fuente.

PRÓLOGO



Dra. Maria Gabriela Huidobro Salazar
Decana Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Hace prácticamente un siglo, en 1923, Gabriela Mistral realizó una crítica a la formación docente tradicional. Decía: “Caracteriza a los estudiantes de pedagogía el concepto poco infantil de que el aprendizaje de las biografías de todos los maestros de verdad, los Pestalozzi, los Froebel, significan alguna adquisición efectiva, siendo que lo único necesario es que la lectura de estas biografías los encienda del apostolado y les dé el espíritu heroico que ha sido el de esos hombres, y sin el cual una cultura-pedagógica, filosófica, científica en general, no les servirá sino para ser lucida en un discurso de aniversario” (“Cómo se ha hecho una escuela-granja en México”, Revista de Educación Primaria, 1923).

Mistral criticaba, en el fondo, el exceso de teoría y discurso que caracterizaba a la educación universitaria o profesional. Su mensaje nos interpela. La formación y el perfeccionamiento docente necesitan, ineludiblemente, inspirarse en la realidad educativa, en lo que a diario ocurre en el aula, en la materialidad, las vivencias y experiencias cotidianas. Sin esa articulación, sin ese diálogo, cualquier instancia de especialización profesional pedagógica perdería sentido.

Lo anterior podría parecer lógico u obvio; quizás, innecesario de decir. Pero lo cierto es que no es extraño encontrar experiencias de formación universitaria, de pregrado o postgrado, donde los aprendizajes suelen volverse sobre las teorías y discursos, de espaldas a lo que ocurre a diario en los espacios laborales. Retórica que se basta a sí misma, que se resuelve en su complejidad, pero cuyo posterior impacto en el entorno corre el riesgo de perder efectividad.

La pedagogía, como disciplina, posee una condición como saber práctico que sólo le confiere pleno sentido cuando sus conocimientos luego se expresan en el quehacer y la práctica docente. Esa es una de las convicciones que comparte nuestra Facultad de Educación y Ciencias Sociales y, en particular, su programa de Magíster en Educación Inicial mención didáctica de las matemáticas y el lenguaje. Nuestra misión se orienta a la formación y perfeccionamiento de profesionales que puedan actuar, a futuro, como agentes de cambio y mejora social. Y ello nos compromete con el entorno.

El presente libro surge de la misma convicción. Los capítulos que lo componen, si bien están sustentados en la discusión conceptual y teórica, han surgido del aprendizaje llevado a terreno. Ellos constituyen el resultado de experiencias prácticas, vivencias que han permitido la generación de nuevo conocimiento, titulado aquí como “reflexiones”, para ser compartido por comunidades pedagógicas y profesionales que puedan, eventualmente, nutrirse de las mismas. Se trata, de este modo, de la mejor evidencia sobre la formación que a diario se imparte en este magíster.

INDICE

Presentación	08
Capítulo 1: Experiencias y reflexiones académicas	16
I. Proceso pedagógico del pensamiento matemático en la educación infantil y primaria.	17
II. Transición educativa entre Educación Parvularia y Educación Básica: Un nudo crítico del quehacer docente.	28
III. Desafíos para el aprendizaje de niños y niñas en Educación Inicial en modalidad presencial postpandemia: opinión de egresadas/os del Magíster en Educación Inicial mención en Didáctica de las matemáticas y del lenguaje.	34
Capítulo 2: Reflexiones en torno a la implementación de propuestas educativas	44
I. Desarrollo de las habilidades de comprensión oral mediante el discurso narrativo y estrategias de comprensión lectora.	45
II. Desarrollo del pensamiento matemático en niños y niñas de educación inicial mediante la potenciación de las interacciones cognitivas desafiantes.	55
III. Estrategias colaborativas de evaluación auténtica, en experiencias de aprendizajes para niños y niñas del Jardín Infantil Pehuencito de Curacautín.	63
IV. Estrategias de apropiación curricular y didáctica en agentes educativos para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en el nivel sala cuna.	75

V. Experiencias contextualizadas al período de confinamiento en el nivel NT2 para el ámbito de comunicación integral.	85
VI. Prácticas pedagógicas con sentido y resignificación del núcleo pensamiento matemático para niños y niñas del nivel transición 1.	93
VII. Psicomotricidad y pensamiento matemático: oportunidad y pertinencia.	106

Agradecimientos	114
-----------------	-----

PRESENTACIÓN

Origen del libro y alcances en la construcción de relaciones bidireccionales Universidad – Comunidades educativas

Dra. Karina Villarroel Ambiado

Directora Magíster en Educación Inicial

Mención en didáctica de las matemáticas y el lenguaje

El Magíster en Educación Inicial con mención en didáctica de las matemáticas y el lenguaje (MDML), tiene por objetivo:

Formar profesionales capaces de analizar los fundamentos de la didáctica en educación inicial que favorecen el aprendizaje, para proyectar propuestas didácticas innovadoras e integrales en los núcleos de lenguaje y matemáticas que respondan a la diversidad de niños y niñas en los niveles de educación de párvulo y educación básica, contribuyendo, con ello, a la actualización, profundización, articulación, reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas de los educadores (DUN 2491-2017).

En este sentido, el perfil del graduado persigue la formación de un profesional que, desde el análisis crítico del saber pedagógico, diseñe propuestas didácticas innovadoras para contextos educativos, situando a niñas y niños como protagonistas, y reconociendo a los diversos agentes que participan de los procesos educativos.

La formación del graduado se desarrolla a lo largo de 5 trimestres, en los que se abordan fundamentos teóricos, reflexiones y experiencias vinculadas a la configuración de climas de aula, los procesos neuropsicológicos implicados en el aprendizaje, los fundamentos de la didáctica en educación inicial, el reconocimiento de la singularidad y diversidad, la didáctica de las matemáticas, la didáctica del lenguaje, las tecnologías para el aprendizaje, la gestión e innovación pedagógica, los procesos de transición educativo, el juego y, finalmente, la documentación y evaluación de las prácticas pedagógicas.

Para concluir el proceso formativo, los y las estudiantes se adentran en la Actividad Final de Graduación (AFG), cuyo objetivo es integrar el aprendizaje construido en las diferentes asignaturas, que les permita diseñar una propuesta didáctica integrada, flexible y creativa, en alguna de las tres líneas de desarrollo del programa MDML, a saber:

Didáctica en educación inicial: diversidad de expresiones de niños y niñas en educación inicial, que posibilitan la co-construcción de sus aprendizajes y su relación con la propuesta didáctica.

Didáctica de las matemáticas en educación inicial: analizar, diseñar y evaluar propuestas didácticas innovadoras, desde una visión crítica de los diversos enfoques del desarrollo y aprendizaje del pensamiento lógico-matemático en educación infantil.

Didáctica del lenguaje en educación inicial: analizar, diseñar y evaluar propuestas didácticas innovadoras, desde una visión crítica de los diversos enfoques del desarrollo y aprendizaje del lenguaje en educación infantil.

La AFG consiste en un diseño de una propuesta didáctica que responde a una caracterización y diagnóstico de una comunidad educativa, a partir del cual se levantan nudos críticos y oportunidades de mejora, con la participación de los distintos agentes, con el objetivo de contemplar una necesidad real del entorno, en la que se identifiquen un problema central, sus causas y efectos, a fin de sugerir oportunidades (acciones y actividades) pertinentes y oportunas.

Durante el proceso de la AFG, los y las estudiantes no sólo se detienen en los contextos, sino que, además, se introducen en la revisión de elementos teóricos, experienciales e investigativos que dan cuenta de la relevancia de la problemática, confirman el grado de innovación y sustentan las acciones propuestas.

Puesto que la AFG se contempla sólo como un diseño, los y las estudiantes presentan sus propuestas a las comunidades educativas en las que se han situado, donde dialogan y reflexionan en torno a su viabilidad de implementación. Esta etapa no sólo constituye un mecanismo que asegura su futura puesta en marcha, a través de la entrega de una carta/constancia emitida por sostenedores/directivos.

Además, es una instancia de retroalimentación desde los actores a quienes esta propuesta afecta, recibiendo sugerencias que permiten fortalecer los diseños desarrollados por los y las estudiantes.

Además de responder a una actividad curricular, la AFG es concebida como una actividad del Plan de Vinculación con el Medio (VCM) del MDML, específicamente en el programa referido a Proyectos de Título/Grado que se desarrollan en el ámbito público y/o privado, y que es concebido como:

Instancias formativas que buscan desarrollar habilidades y actitudes tendientes a lograr un desempeño profesional competente de los estudiantes, fortalecer la formación académica, adquirir o fortalecer la experiencia profesional, conectar a los estudiantes con los desafíos y oportunidades que la sociedad les plantea en forma vivencial y, por último, acercar a los estudiantes con eventuales fuentes ocupacionales (Política de Vinculación con el medio UNAB).

En esta línea, la AFG del MDML persigue, como contribución interna, el “Contribuir al logro de los resultados de aprendizaje contemplados en los perfiles de egreso” y “Contribuir a la generación de Investigación y desarrollo pertinente a las necesidades del entorno en forma colaborativa”. Por otra parte, la contribución externa responde a “Promover el acceso a la Educación inclusiva, equitativa y de calidad”. Esto se materializa a través del servicio y producto ofrecido, que responde a:

- Diagnóstico participativo: levantamiento de necesidades y problema, que se sustenta en la observación, registro y análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto educativo.
- Proyecto de innovación didáctica: en base al diagnóstico realizado, se diseña una propuesta de innovación didáctica para la mejora de los aprendizajes en el ámbito de la educación inicial.

La experiencia de la AFG ha reportado impactos internos de las propuestas, que han orientado la reflexión en torno al proceso formativo de los graduados. A modo de síntesis, se destacan:

La **Innovación**, definida como “un tipo de cambio intencionado que afecta aspectos sustanciales, pero a la vez, localizados de un sistema educacional, con el propósito de mejorar el quehacer educativo” (Peralta, 2008: 25). Resulta interesante la distinción entre cambio o mejora e innovación (Junji, 2020), la que radica, principalmente, en que los procesos de innovación requieren una discusión paradigmática, surgen como producto de la reflexión y convicción colectiva, es un proceso de transformación de las personas, de los ambientes y relaciones pedagógicas e impacta las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desde la implementación creativa de los ambientes de aprendizaje. En tanto que el cambio o mejora, al no cumplir con las condiciones anteriores, corre el riesgo de instalar modificaciones vacías.

En la misma línea anterior, se percibe que las acciones orientadas a equipos educativos y familias, se proponen más allá de procesos de formación y actualización, abordando, desde el inicio, procesos de sensibilización y conexión con experiencias previas, donde se busca promover el sentido de la innovación en los agentes. Además, se sugieren acciones tendientes al diseño y creación colectiva de propuestas, promoviendo la participación de todos quienes dan vida a las comunidades educativas.

Otro elemento importante de relevar es el protagonismo de los niños y niñas, favoreciendo su participación, entendida como:

Experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios (Novella, et al., 2014: 18).

Las propuestas han ido relevando la urgente necesidad de responder a las características de niños y niñas, frente a lo cual se ha hecho necesario hacerlos partícipes, a través de mecanismos dialógicos y desde la escucha, entendida como “actitud de acogida y apertura hacia el otro, una acción que se vale de todos los sentidos y que facilita una conexión emocional e intelectual con otros” (Villarreal, 2020: 22), disponiéndose a la configuración de tiempos y ambientes que promuevan las múltiples expresiones de los niños.

La Didáctica resulta ser otro elemento que atraviesa las propuestas. Lo interesante es la separación de la definición tradicional de la didáctica como técnicas y métodos de enseñanza, sino que se releva desde las interacciones con los estudiantes y el contexto:

Y hablar de didáctica es, también, hablar del otro, de la alteridad y de la brecha que conecta a la persona con los demás, el espacio donde la enseñanza tiene lugar.

Esta es la principal razón por la que la didáctica no puede ser el territorio de un lenguaje puramente técnico, donde se perfeccionen métodos y sistemas, sino que demanda ser, también y, sobre todo, un espacio de pensamiento sobre la enseñanza situada, sus sujetos, sus experiencias, sus ambiciones, sus límites y sus potencias (Brailovsky, 2020: 24).

Otro impacto interno dice relación con la amplitud de la mirada, yendo más allá de los límites de la didáctica del lenguaje y las matemáticas, al situarse desde propuestas que enfrentan de manera integrada los contextos educativos, es decir, donde se abordan las acciones desde los distintos saberes construidos a lo largo del MDML.

Una inquietud constante en el programa ha sido el conocer el impacto externo de estas actividades a la hora de su implementación, puesto que esta acción no es parte de la AFG.

Frente a esta necesidad, que emerge desde el núcleo del programa, se postula al concurso interno de Proyectos de VCM 202210 y se convoca a los graduados a compartir sus REFLEXIONES EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN DE INNOVACIONES EN EDUCACIÓN INICIAL, con el propósito de conocer el impacto de sus propuestas en las comunidades educativas. Es así como surge esta obra colectiva, basada en experiencias docentes de distintos profesionales vinculados a la educación inicial.

La obra contempla la visión de docentes y graduados del MDML, teniendo como foco la reflexión en torno a la implementación de situaciones didácticas innovadoras, que persiguen una transformación en los actores de las unidades educativas, a través de acciones que respondan al sentido bidireccional, es decir, impactos a la docencia, como impactos al entorno relevante del programa.

Finalmente, las experiencias que se presentan podrán inspirar a estudiantes y educadores que, desde sus miradas críticas y reflexivas, han identificado nudos u oportunidades de mejoras, orientándoles al momento de diseñar soluciones a problemas complejos vinculados a la educación inicial. Asimismo, sugieren focos necesarios de atender y proyectar, con el propósito de aportar a experiencias educativas respetuosas del contexto, principalmente, de niños, niñas, familias y equipos técnico–profesionales.

REFERENCIAS

Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

JUNJI (2020). *Los sentidos de la innovación pedagógica, concepto, principios y criterios*. Santiago: Autor.

Novella, A.; Llena, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J.; Agus, I.; Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó

Peralta, V. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil*. México: Trillas.

UNAB. DUN° 2491-2017. MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INICIAL MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS Y EL LENGUAJE.

UNAB. Política de Vinculación con el Medio UNAB.

Villarroel, K. (2020). *Imaginario Educativo. Significaciones sociales que otorgan los adultos educadores a los lenguajes en la primera infancia*. La Serena: Nueva Mirada.



CAPÍTULO 1

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES ACADÉMICAS



Cecilia Marambio Carrasco

Doctor en Educación

Máster en Educación: Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa.

Máster Universitario en Didáctica de las matemáticas para la Educación Infantil y Primaria

Profesora de Educación General Básica

cecilia.marambio@unab.cl

I. Proceso pedagógico del pensamiento matemático en la educación infantil y primaria

Introducción

En el presente análisis se reportan experiencias referidas a la disciplina del pensamiento matemático en la educación infantil y primaria, con el fin de analizar y proyectar las posibilidades de innovar los procesos de aprendizaje en el niño y la niña, mediante la innovación de la didáctica, tanto en el núcleo del pensamiento matemático, como en la asignatura de matemática, para que los educandos logren la adquisición de las habilidades lógico-matemáticas, las que les permitirán interpretar el entorno, desde concepciones espacio temporales y clasificaciones, y relaciones de orden cuantitativo para hacer representaciones comprensivas del mundo en el que viven.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) señalan, en el núcleo del Pensamiento Matemático, que las educadoras y educadores deben proporcionar experiencias didácticas a los estudiantes, para que logren un aprendizaje significativo y puedan explicar situaciones de su vida diaria, como seriar objetos, comparar elementos conocidos, identificar patrones secuenciados, enumerar objetos y desarrollar acciones de conteo, hasta lograr resolver problemas. Autores como Alsina & Vásquez (2016), Godino et al. (2017), señalan que el educador y educadora del nivel correspondiente son responsables de contextualizar la experiencia de aprendizaje a la vida cotidiana del menor.

De este modo, el párvulo logrará ir construyendo nociones lógico-matemáticas en su proceso mental y encontrará sentido al proceso matemático que desarrolla.

El rol del educador y educadora consiste en articular los procesos pedagógicos, con las necesidades de aprendizaje de los párvulos, realizando

una configuración de objetos y experiencias del pensamiento matemático, unido a una situación problema del contexto social. Como explican Godino et al., (2017): “Las configuraciones didácticas y su secuencia en trayectorias didácticas tienen en cuenta las facetas epistémicas (conocimientos institucionales), cognitiva (conocimientos personales), afectiva, mediacional (recursos tecnológicos y temporales), interaccional y ecológica que caracterizan los procesos de estudio matemático” (94-95), lo que significa integrar el aprendizaje del pensamiento matemático a todos los aspectos que integran la vida y el desarrollo del niño y la niña. La noción de idoneidad del educador y educadora prevalece como un factor relevante, dado que es el diseñador de las experiencias didácticas con las que se generaran los aprendizajes del niño y la niña. La idoneidad consiste en que sea capaz de planear experiencias, adecuándolas al nivel comprensivo alcanzado por el educando. De este modo, gestiona las potencialidades del niño y niña para un mayor desarrollo de sus capacidades.

Desarrollo de la innovación

Para el logro de un aprendizaje exitoso, se diseña una propuesta didáctica con Enfoque Ontosemiótico, entendido como una metodología constructivista, que cobra sentido en el párvulo cuando su aprendizaje se ejecuta en un ambiente que es conocido; contextualiza su realidad y desde ahí organiza sus procesos mentales para asimilar el significado de un nuevo aprendizaje, que le permite resolver un problema con aplicación del pensamiento matemático. Desde los estudios realizados por Gómez (2012), es posible identificar estrategias didácticas relevantes para abordar la enseñanza del pensamiento matemático en infantes, para que ellos integren situaciones, experiencias y actividades de observación. Gómez propone que vivencien y experimenten un proceso secuenciado de experiencias didácticas.

En este proceso, el educador y educadora planean y ejecutan prácticas pedagógicas con uso de objetos y conceptos del pensamiento matemático, para que el niño y la niña reaccionen a la “necesidad de identificar los objetos y procesos implicados en las prácticas matemáticas que se realizan para la resolución de las situaciones-problemas, cuya resolución competente se trata de desarrollar en los estudiantes” (Godino, et al., 2017: 94). Esto implica que los docentes logren impactar en el proceso de aprendizaje del infante, con aprendizajes efectivos, prevengan conflictos potenciales en este proceso e identifiquen los objetos, procesos y procedimientos del pensamiento matemático, para que puedan recordarlo en los momentos oportunos de su aprendizaje y aplicación.

En la propuesta de innovación se aplicarán “actividades gráfica y simbólica: dan acceso al lenguaje de los signos y a la representación figurativa

o abstracta y que integran las nociones adquiridas dentro de las estructuras cognitivas del niño” (Gómez, 2012: 133).

Dicha actividad consiste en construir una calculadora no tecnológica con material desechable, y resolver problemas matemáticos de la vida real. Pero antes, se establece un ordenamiento de los procesos matemáticos que se desarrollarán, los que se pueden observar en la figura 1. Al trabajar con material manipulable, los educandos descubren en la exploración la funcionalidad del material y, en el caso de la calculadora no tecnológica, es aún más significativo, dado que es construida por ellos mismos. Luego pasan por una fase de modelamiento de las situaciones problemáticas a operacionalizar matemáticamente, para encontrar la solución del problema. Finalmente, se comunica el resultado y transfiere el descubrimiento del significado matemático.

Figura 1. Proceso pedagógico del pensamiento matemático en educación infantil y primaria



Fuente: Elaboración propia

El proceso de desarrollo del pensamiento matemático en el infante parece ser un dilema pedagógico, donde aún orbitan disidencias en torno al enfoque piagetiano que centra el proceso de enseñanza del niño y la niña en el número y la cuantificación. En cambio, autores como Alsina & Vásquez (2016) plantean un proceso centrado en el aprendizaje mediado y por descubrimiento, donde el párvulo, mediante la exploración de objetos, se vincula con la realidad y construye procesos mentales, primeros concretos que descubre en situaciones prácticas de la cotidianidad, como expresan las BCEP 2018. También, las Bases Curriculares de la educación básica expresan con claridad las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada nivel, como son: resolver problemas, argumentar y comunicar, modelar y representar axiomas matemáticos para realizar deducciones matemáticas correctas. En consecuencia, serán capaces de alcanzar dominio del pensamiento matemático (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Es relevante destacar que el Enfoque EOS es muy coincidente con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, dado que ambos plantean un proceso constructivista del desarrollo del pensamiento matemático en el niño y la niña, donde se configuran objetos y procesos didácticos para conducir al infante al aprendizaje significativo y al dominio de la destreza de resolución de problemas desde su contexto.

Contexto

El colegio Rosita Sánchez de Maipú es creado el 10 de febrero de 1963, por la profesora normalista Sra. Olga Guajardo Sánchez, e inicia sus actividades con 93 estudiantes de escasos recursos. A lo largo de su historia, se fue desarrollando como una escuela básica que atendía estudiantes de 1° a 5° de primaria y luego fue extendiendo sus niveles, dada la demanda de matrícula. Su aporte educativo siempre fue entregar una educación integral a los estudiantes de sectores vulnerables.

Su misión es: “Entregar una Educación que permita contribuir a la formación y desarrollo integral del educando considerando intransable la formación de ellos, en sus aspectos ético-moral, social e intelectual, que les permita integrarse activa y positivamente a la Sociedad del Siglo XXI” (PEI, s. f.).

Su visión es: “Aspiramos formar una comunidad de aprendizaje que nos permita a través de la acción conjunta con la familia, entregar un estilo de Educación para la Vida, con una relación amable con sus semejantes, con el entorno Natural, Cultural Social y con el Universo” (PEI, s. f.).

En la actualidad, ofrece un curso por nivel, de 1° a 8° básico (educación primaria); un curso por nivel, de 1° a 4° Medio Científico Humanista

(educación secundaria); y un curso por nivel de 1° a 4° Medio Técnico Profesional (educación para el trabajo), en las especialidades de Técnico en Nivel Medio en Administración, Mención Administración y Técnico de Nivel Medio en Dibujo Técnico.

El centro cuenta con 21 docentes, que atienden los diversos niveles del Colegio Rosita Sánchez. Nueve docentes están centrados en la educación primaria, con apoyo del Programa de Integración Estudiantil (PIE), el cual fortalece el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incorporando profesionales que propician el trabajo de los docentes en el aula, como son los psicopedagogos, fonoaudiólogos y educadores diferenciales. Dicho programa, instaurado por el MINEDUC en Chile, mediante el Decreto 170 del año 2009, expresa, en su artículo 16, la importancia de cada estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes deben contar con profesionales idóneos y del área de especialización. Los colegios deben postular al MINEDUC con un Proyecto PIE para acceder a los recursos del Estado, y así beneficiar a los estudiantes.

Situación crítica/oportunidad de mejora

El Colegio Rosita Sánchez está muy bien organizado. Tiene un coordinador de convivencia, una coordinadora de medio ambiente y una coordinadora PIE, lo que permite el desarrollo de un clima escolar cálido, propicio para un buen aprendizaje.

Se observa, durante el período de estancia de 96 horas en el colegio, un compromiso, por parte de los docentes, en el desarrollo de sus clases, en cómo las planifican, en el trato afectivo con los estudiantes y en la atención a los apoderados, siendo coherentes a su misión de educar integralmente.

Hay preocupación por atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, respetar sus ritmos de aprendizajes, generar confianza y autoestima en el niño y la niña, para que no se desanimen en su proceso de aprender.

La instalación del Programa de Integración Estudiantil (PIE) es una fortaleza, porque permite que los docentes cuenten con el apoyo de profesionales para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas con algún trastorno de aprendizaje o alguna discapacidad. Dichos profesionales, en conjunto con los profesores, trabajan con los estudiantes NEE.

Las relaciones entre los docentes directivos y docentes de aula son de confianza y apoyo mutuo, y se trabaja el liderazgo distribuido.

En relación con las situaciones críticas, referidas al proceso de aprendizaje en la asignatura de matemáticas del curso de tercero básico, se

señala que durante los dos años de pandemia, donde las clases se realizaron en formato online, no todos los estudiantes lograron los aprendizajes, debido a la falta de autonomía en los hábitos de estudio, problemas de conectividad y situaciones de espacios no apropiadas para el estudio en el hogar. En consecuencia, los estudiantes llegaron con aprendizajes no dominados para el nivel que cursan, con escaso logro de los procesos matemáticos. Para avanzar en el programa, la docente inició un proceso de fortalecimiento de saberes del nivel de segundo básico; además, los niños y niñas habían perdido la habilidad de trabajar actividades en el cuaderno, por lo que la profesora normalizó conductas de concentración y escritura. Sin embargo, aún no saben trabajar en equipo, hay mucho trabajo pedagógico centrado en guías y textos escolares, falta introducir material o recursos manipulativos y acercar las estrategias de aprendizaje a situaciones cotidianas para que den sentido a las matemáticas.

Objetivos

Objetivo General: Argumentar y comunicar sus deducciones matemáticas en situaciones reales, con el fin de lograr resolución de problemas, para una buena educación matemática.

Objetivos específicos

- Diseñar estrategias didácticas para estimular el pensamiento matemático a partir de propuestas desafiantes a los estudiantes.
- Experimentar situaciones problemáticas reales en matemáticas, a las que deben dar solución mediante el uso de calculadora no tecnológica.
- Modelar los problemas que observan en las situaciones cotidianas, en la calculadora no tecnológica, creando nuevos desafíos matemáticos operacionalizables.

Acciones implementadas

Diseño de la Calculadora no tecnológica Rakin

Objetivo: Elaborar una calculadora con materiales reciclables para usar en actividades de aprendizaje de operaciones matemáticas de suma y resta.

Materiales: Cartón de color, cajas de remedios, papeles de colores de revista para forrar cajas, pegamento, tijeras, lápiz grafito, reglas.

Actividad: Se construye una calculadora manual, para apoyar a los estudiantes en el proceso de operaciones matemáticas de adición y sustracción de modo concreto. Para contribuir al refuerzo de los contenidos de las operaciones matemáticas básicas, que aún no están en dominio de los estudiantes, se crea un portafolio digital, para consulta del educando y la familia.

En clase, la profesora titular explica su uso en reunión de apoderados, la que se encuentra en el siguiente enlace: <https://www.blendspace.com/lessons/zPMOxPLx9JlilA/operaciones-basicas-con-numeros-naturales-para-tercero-de-primaria>

El diseño de esta actividad responde al desarrollo de operaciones básicas para niños de primer año de primaria.

El proceso de elaboración de la calculadora no tecnológica se puede observar en la figura 2.

Figura 2. Elaboración calculadora no tecnológica



Fuente: Elaboración propia

Situación de aula: aplicación de calculadora Rakin

Contenido: Nombre y grafía de los números hasta el 99. Aplicación de números naturales en adición, sustracción e iniciación de multiplicación y al reparto.

Criterio de evaluación: Realizar cálculos numéricos básicos con las operaciones de suma y resta, utilizando diferentes estrategias y procedimientos.

Estatus del aprendizaje evaluable: Realizar sumas y restas de números naturales, empleando los algoritmos aprendidos en contextos de resolución de problemas.

Actividades:

- La educadora o educador propone a los estudiantes desafíos a resolver (problemas matemáticos).
- Cada desafío es escrito en la pizarra o se proyecta en una pantalla para toda la clase y cada estudiante resuelve el desafío con su calculadora Rakin.
- Después que cada desafío es resuelto, se comprueba el resultado y el educador o educadora plantea un nuevo desafío.
- El educador o educadora propone a los estudiantes la elaboración de un desafío y toda la clase lo resuelve.
- El educador o educadora evalúa la experiencia.

Figura 3. Evidencia de la actividad



Evaluación de la actividad

Se evalúa con una rúbrica, ya que permite analizar todos los aspectos del proceso de aprendizaje realizado por los 43 estudiantes de tercero básico. Se atiende a las capacidades del pensamiento crítico y su puesta en ejecución para el dominio de la competencia de resolución de problemas. Asimismo, permite identificar con claridad los aspectos que se deben fortalecer en el estudiante para llegar al dominio del aprendizaje

Tabla 1. Rúbrica de Evaluación

Indicadores	En desarrollo (0-5)	Regular (6-7)	Bueno (8-9)	Muy Bueno (10)
Elabora correctamente problema con operatoria de adición	Los datos son inconsistentes para dar solución al problema.	Presenta datos excedentes y otros que faltan para dar un resultado al problema.	Presenta datos suficientes para resolver el problema. La pregunta indica el tipo de operación a realizar.	Presenta todos los datos numéricos requeridos para identificar toda la información del problema. Plantea una pregunta clave para identificar el tipo de operación.
Elabora correctamente problema con operatoria de sustracción	Los datos son inconsistentes para dar solución al problema.	La pregunta indica el tipo de operación. Presenta datos excedentes y otros que faltan para dar un resultado al problema. La pregunta indica el tipo de operación	Presenta datos suficientes para resolver el problema. La pregunta indica el tipo de operación a realizar.	Presenta todos los datos numéricos requeridos para identificar toda la información del problema. Plantea una pregunta clave para identificar el tipo de operación.
Resolución correcta de adición y sustracción	Presenta datos erróneos y no identifica la incógnita.	Presenta datos, carece de orden, realiza la operación.	Presenta datos ordenados y reconoce incógnita.	Presenta correcta solución, ordena los datos e identifica la incógnita correctamente. Escribe el resultado de la operación.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La actividad propone trabajar con el proceso del pensamiento crítico en la aplicación de resolución de problemas, para que el estudiante reconozca los números naturales en el proceso de resolución de problemas y sea capaz de identificar su descomposición en la calculadora Rakin. Por eso, se le pide que el numeral lo componga con las cuentas o fichas y luego busque el número que lo representa. Asimismo, en la adquisición de la competencia de resolución de problema, al utilizar la calculadora Rakin, procesa mentalmente los datos del problema, los ordena en el tablero y resuelve al identificar la incógnita. Con ello, adquiere la noción de los procesos matemáticos de argumentación y comunicación, al realizar deducciones matemáticas de manera concreta. Luego pasa al modelamiento, donde aplican, seleccionan y evalúan modelos, y desarrollan operaciones de sustracción y adición, para llegar a la resolución de problemas.

Los didactas de las matemáticas, como Alsina & Vásquez (2016), plantean la relevancia de desarrollar este pensamiento matemático desde los primeros años de vida, mediante experiencias concretas de la cotidianidad, con una base constructivista, donde el niño experimenta, explora y descubre los significados de los objetos y formas que más tarde cobrarán sentido, como un problema matemático que resolverá, explicando sus procesos. De este modo, se potencia un aprendizaje significativo y una destreza que le permitirá orientarse en el espacio temporal, reconocer formas y objetos, dimensionarlos y resolver problemas, comunicando sus procesos, mediante el lenguaje matemático (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018; MINEDUC, 2018).

La aplicación de la propuesta para desarrollar resolución de problema en un contexto de post-pandemia, logra avanzar las habilidades matemáticas de los estudiantes, ya que, desde el material concreto, pasan a la comprensión abstracta de la composición numérica, secuencia de patrones y la habilidad de interpretar los axiomas matemáticos.

REFERENCIAS

Alsina, A. & Vásquez, C. (2016). De la competencia matemática a la alfabetización probabilística en el aula: Elementos para su caracterización y desarrollo, *UNIÓN Revista Iberoamericana de educación matemática*, 48, 41– 58. <http://funes.uniandes.edu.co/17082/1/Alsina2016De.pdf>

Colegio Rosita Sánchez, Maipú. (2022). [en línea] <https://rositasanchez.cl/>

Colegio Rosita Sánchez. (2020). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <https://rositasanchez.cl/proyecto-educativo-institucional/>

Decreto 170. (10 de abril de 2010). FIJA NORMAS PARA DETERMINAR LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE SERÁN BENEFICIARIOS DE LAS SUBVENCIONES PARA EDUCACIÓN ESPECIAL. Ministerio de Educación. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Godino, J., Giacomone, B., Batanero, C. & Font, V. (2017). Enfoque Ontosemiótico de los Conocimientos y Competencias del Profesor de Matemáticas *Boletim de Educaçã Matemática*, 31 (57), pp. 90-113. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>

Gómez, M. (2012). Didáctica de la Matemática Basada en el Diseño Curricular de Educación Inicial – Nivel Preescolar. Universidad de León, España. Tesis doctoral. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=25280>

Marambio, C. (2022). Curación de Contenidos: Operatoria básica con los numerales del 0 al 900. [en línea] <https://www.blendspace.com/lessons/zPMOxPLx-9JlilA/operaciones-basicas-con- numeros-naturales-para-tercero-de-primaria>

MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de primero a sexto básico. Decreto Supremo de Educación Nº 433 / 2012. Decreto Supremo de Educación Nº 439 / 2012. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wp/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Paula Magdalena Acuña

Magíster en Ciencias de la Educación

Universidad Nacional Andrés Bello – Sede Concepción

II. Transición Educativa entre Educación Parvularia y Educación Básica: Un nudo crítico del quehacer docente

Resumen

Este artículo invita a la reflexión en torno a la transición educativa que vivencian niños y niñas a lo largo de su trayectoria escolar. Se profundiza en el paso desde el nivel de Educación Parvularia hacia la Educación Básica, por ser este un tránsito en donde los niños y niñas vivencian importantes transformaciones de contextos de aprendizajes, ambientes, tiempos/espacio, metodologías de enseñanza y relaciones con sus agentes educativos. Así también, se intenta profundizar sobre las razones por las que, a pesar de estar señalada en decretos oficiales, no ha logrado visualizarse como un proceso que forme parte de la práctica educativa.

Introducción

La actividad final de grado para aquellos y aquellas estudiantes que concluyen su proceso de formación post gradual en el Magíster en Educación Inicial con mención en didáctica de las matemáticas y el lenguaje, consiste en el diseño de una propuesta didáctica que emerge a partir de un proceso de diagnóstico a sus comunidades educativas, que releva nudos críticos u oportunidades de mejora. Cuando se revisan los nudos críticos que los egresados del programa van desarrollando, es posible evidenciar que uno de ellos son los procesos de transición educativa. Estos son visualizados como una tarea pendiente y, en muchas ocasiones, un espacio de conflicto, al sentir que solo dependen de los docentes que trabajan en los niveles considerados “bisagras” (NT2 y primer año básico), y no como una labor que involucre a toda la comunidad educativa.

El concepto de transición no es exclusivo de los procesos educativos. Desde las perspectivas antropológicas culturales, se plantea que las transiciones deben ser entendidas como aquellos cambios, tanto internos como externos, que experimentan los seres humanos a lo largo de sus vidas, cuando transitan de una etapa a otra. En el sentido pedagógico, “las transiciones educativas hacen, por tanto, referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase educativa a otra” (Castro Zubizarreta, A., Ezquerria Muñoz, P., & Argos González, J. 2018: 219).

Todos los procesos de transición educativa que experimentan niños/niñas y estudiantes a lo largo de su trayecto escolar, son relevantes y

requieren de un acompañamiento. Sin embargo, el paso desde la Educación Parvularia hacia la Educación Básica resulta trascendental por dos motivos: el primero, por ser el cambio de etapa, en donde los niños y niñas experimentan con mayor intensidad transformaciones en sus rutinas de trabajo pedagógico, metodologías de enseñanza, uso de los ambientes, tiempo/espacio, entre otros. Y el segundo es que, al ser la primera experiencia de transición educativa, si esta es enriquecedora y potenciadora para quienes la viven, es probable que las posteriores que experimente también así lo sean (Fabian y Dunlop, 2006).

De las disposiciones ministeriales a concreción en las comunidades educativas

Cuando se habla de transición educativa, no se hace referencia a un concepto nuevo en el currículum nacional chileno. Desde la publicación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia en el año 2001 (en adelante BCEP), se expuso explícitamente la necesidad de favorecer las trayectorias educativas, a partir de la articulación entre niveles formativos adyacentes, declarando “la necesidad de armonizar los sentidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece la educación parvularia con la reforma curricular implementada en los demás niveles del sistema escolar” (BCEP, 2001: 8). Y, posteriormente, con la publicación de la Resolución 11.636 exenta, se reforzó esta idea como parte del quehacer de aquellos establecimientos que contaran con ambos niveles educativos, declarando como tarea “generar diversas instancias de articulación entre la educación parvularia y la enseñanza básica, con el propósito de asegurar la adecuada transición de los niños y niñas entre estos dos niveles educativos”, lo que comprende la articulación educativa como un factor de calidad que invitaba a los centros y a los agentes educativos, a comprenderla como una práctica pedagógica promotora del enlace entre un nivel educativo y otro, para favorecer la trayectoria de niños y niñas desde que ingresan a la educación inicial, hacia los siguientes niveles educativos (Azzerboni, 2005). Una invitación que, en palabras de Jadue (2016: 10, implicaba “propiciar una experiencia de transición que responda efectiva y coherentemente a los procesos de aprendizaje de niños y niñas en esta etapa”.

Sin embargo, la articulación educativa como base para la transición no fue un proceso que logró “instalarse” en el quehacer de las comunidades escolares como “una tarea permanente, sistemática y fundamentada, que permita dar continuidad a un proyecto integrador entre ambos niveles” (Pitluk, 2016: 27). Así lo exponen algunas investigaciones en torno a la temática, demostrando que, “si bien los docentes intentaban realizar acuerdos de articulación, en realidad lo que efectuaban eran actividades integradoras y no articularias, pues no existe un plan de articulación explícito” (Iturriaga, 2016: 110). Y que “los niños de NT2 no generan estrategias planificadas para abordar los procesos de tran-

sición, sino que más bien, se van acomodando a los requerimientos estructurales de interacción que exige el nuevo escenario que enfrentan en 1AB” (Jadue, 2016: 165). En la práctica, esto implicaba para los niños “fuertes problemas de desadaptación, pérdida de tiempo en sus aprendizajes y un “transitar” poco exitoso para ellos” (Peralta, 2002: 3), evidenciando, de esta forma, que escasamente se trabajaba en acciones que promovieran de manera efectiva la articulación, ya sea por falta de conocimiento teórico -“los docentes no tienen un conocimiento teórico de dicho proceso y tampoco manejan la información técnica emanada del Ministerio de Educación” (Iturriaga, 2016: 102)-, o bien porque las orientaciones y lineamientos con que se contaban hasta 2016 para propiciar la articulación, como sugerencias metodológicas, estaban principalmente orientadas hacia educadoras de párvulos y profesores básicos que se desempeñaran en primero básico. Sin embargo, no consideraban disposiciones, lineamientos o deberes de los equipos de gestión en estos procesos, ni menos aún, la obligatoriedad de implementar proyectos de articulación educativos en sus comunidades escolares.

Por las razones anteriormente mencionadas, sumado a la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia en 2015-institución que buscaba apoyar el trabajo de educadoras en esta temática-, es que en el año 2017 se publica el Decreto 373 exento, estableciendo “principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica”, que propone un potente marco legal, que invita a la comunidad educativa a:

“Resguardar el enfoque con que este proceso se asume en función de los potenciales beneficios que se pueden alcanzar, no solo en la presente experiencia pedagógica de un niño y niña, sino que también en la futura trayectoria educativa” (Decreto N° 373, 2017: 2).

Es una invitación para visualizar los procesos de transición centrados en las trayectorias educativas de los niños y niñas, a reconocer sus procesos de aprendizaje y desarrollo y, también, a resignificar a los niños y niñas como sujetos de valoración de estos procesos educativos, bajo principios de flexibilidad, integralidad, contextualización, participación y priorización (Decreto N°373, 2017: 2-3). Asimismo, exige que las propuestas de transición educativa no sean una opción voluntaria para las comunidades escolares, sino una parte constituyente de sus proyectos de mejoramiento educativo (PME), con el diseño de acciones que luego deben ser monitoreadas, evaluadas y mejoradas.

En esta línea, se reconoce el avance que ha significado el establecimiento de este decreto, al proponer lineamientos claros para todos los estamentos de las comunidades educativas para generar estrategias

contextualizadas a sus realidades, que promuevan efectivamente la trayectoria y progresión de los niños y niñas. “No obstante, y aun contando con la normativa señalada, este solo cobrará efecto en la medida en que pueda encarnarse en las instituciones y actores involucrados en este proceso: docentes, directivos, familias, niños y comunidad educativa” (Pitluk, 2016: 32).

Por consiguiente, es un requerimiento, tanto para directivos como docentes, de ir más allá de destinar solo tiempo. Es promover espacios reales de reflexión colaborativa entre educadoras y docentes de primero básico, que les permita proyectar un plan de trabajo, que no sea una obligación que responda a exigencias ministeriales. Se trata de concebir estos espacios como una oportunidad para acompañar a los niños y niñas, reconocidos como “personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales)” (Mineduc, 2018: 21), que experimentan estos procesos de transición educativa, en torno a sus características, intereses, sueños y aprensiones, durante este “paso” que están experimentando.

Es la oportunidad de analizar crítica y curricularmente el propio nivel para reconocer diferencias y elementos diferenciadores. Y, desde ese punto, aportar al nivel subyacente, dando la posibilidad de sostener modalidades y criterios educativos; una instancia para integrar los principios pedagógicos de la Educación Parvularia en la Educación Básica, tal como plantea el decreto en relación al principio del juego “validar el juego y las situaciones lúdicas como la forma natural de aprender de los niños y las niñas pequeños/as, y sus implicancias en la pertinencia y significación de los aprendizajes” (Decreto N°373, 2017: 4); promover un trabajo conjunto con todos los agentes educativos involucrados (niños y niñas, familias, docentes y directivos), que asegure una transición respetuosa y fluida para quienes están experimentando este proceso.

Consideraciones finales

“Algunos niños se demoran más en la travesía y sufren la impaciencia de aquellos que los aguardan en el destino riguroso de las estructuras; no se les perdona la distracción”. Esta idea, propuesta por Skliar (2019: 68), permite situar un primer elemento que favorecería una transición educativa respetuosa: la comprensión de que el paso de un nivel a otro es un cambio que viven los niños y niñas, tanto interna como externamente. Por lo tanto, el énfasis y la preocupación debiese estar situado en ellos y en los procesos que experimentan.

Un segundo elemento es la necesidad de poder promover acciones compartidas desde la escuela y también a nivel oficial, que permitan

superar las rupturas epistemológicas que históricamente ambos niveles han tenido en relación con enfoques pedagógicos y didácticos. Por un lado, tenemos una Educación Parvularia que busca “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos”, en base a una pedagogía con enfoque integrador y centrada en los niños y niñas. En cambio, una Educación Básica “busca entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad” (BCEB, 2012: 15), con un enfoque más técnico, que se sitúa desde el desarrollo y la adquisición de habilidades.

Por lo tanto, el desafío estaría en identificar aquellos consensos pedagógicos que eviten rupturas innecesarias de principios, que respondan realmente a los intereses de niños y niñas, como ocurre con la ausencia casi total del juego y el principio de actividad en la educación básica. Esto permitiría que los niños y niñas no vivan su estadía en la escuela como un deber, sino que “la sienten como nuestra escuela y no como su escuela”. Este desafío evidencia que la estructura de ésta y las prácticas pedagógicas que en ellas se experimentan, responden principalmente a decisiones de los adultos educadores, quienes deciden cual o cuales son aquellas experiencias que les resultan significativas a los niños y niñas. Y, en algunos se centra prioritariamente en responder a lineamientos curriculares como la progresión o cobertura curricular de sus respectivos niveles.

La incorporación y consideración de las familias como un agente educativo activo, en los procesos de transición educativa, es clave pues no se debe olvidar que ellos experimentan junto a sus hijos este paso. Es preciso que en las estrategias que las instituciones educativas diseñen, no solo consideren a los niños y niñas, sino que también consideren instancias de acompañamiento específicos para las familias, que se les pregunte sus deseos, aprensiones y expectativas que, al igual que sus hijos, están experimentando en este proceso.

REFERENCIAS

Azzerboni, D. R. (2005). *Articulación entre niveles* (Vol. 60). Buenos Aires: Noveduc Libros.

Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., & Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. Profundizando en la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria: la perspectiva de familias y profesorado, 217-240.

Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.

Jadue, D. (2014). Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación.

Ley 20.710. (2013). Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el Nivel Medio Menor. 25 de noviembre de 2013. D.O. No. 40731. <https://www.leychile.cl/navegar?idNorma=1057032>

Ministerio de Educación. (2001). Bases Curriculares Educación Parvularia. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Gobierno de Chile

Iturriaga, M. (2016). Procesos de articulación entre educación parvularia y educación general básica: un estudio de caso. *Revista de Educación Andrés Bello*, 3. ISSN 0719-7403.

MINEDUC. Resolución 11636 de 2004. Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza Básica. 12 de octubre de 2004. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=231212>

Pitluk, L. (2016). *Articulación entre la educación inicial y la educación primaria: continuidades y encuentros*. Rosario: Homo Sapiens.

Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡basta!* (Vol. 321). Graó.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las Diferencias*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Sandra Urra Águila

Profesora Especialista en Educación Diferencial mención Deficiencia Mental
Licenciada en Educación. Magíster en Educación Diferencial mención Trastornos de la comunicación, audición y lenguaje. Magíster en Creatividad e Innovación Pedagógica. Máster en Asesoramiento evaluación e intervención psicoeducativa. Magíster en Gestión e Inclusión Laboral de Personas en Situación de Discapacidad
Nivel Educativo: Educación Superior
Universidad Nacional Andrés Bello – sede Concepción

III. Desafíos para el aprendizaje de niños y niñas en Educación Inicial en modalidad presencial postpandemia: opinión de egresadas/os del Magíster en Educación Inicial mención en Didáctica de las matemáticas y del lenguaje

Contexto

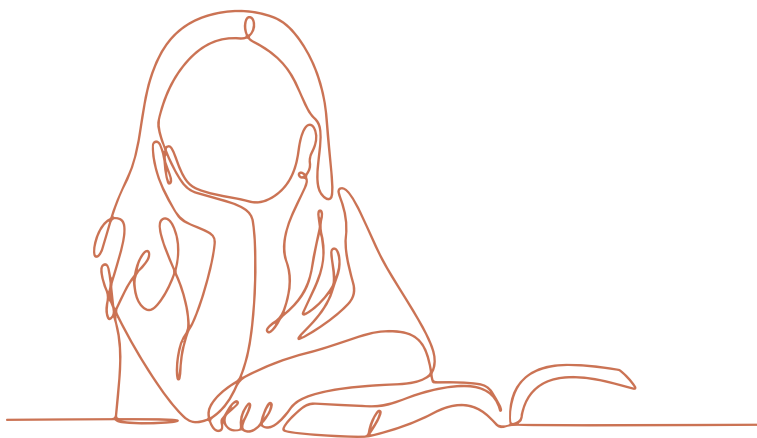
El retorno a la presencialidad educativa postpandemia COVID-19, especialmente en Educación Inicial, trajo consigo una serie de nuevos escenarios que fueron descubriendo día a día educadoras y educadores, estudiantes y familias; nuevos escenarios que involucraban desde reglas para el contacto físico, distancia, limitaciones en espacios/ tiempos de alimentación y recreación, hasta modificaciones en las jornadas al interior de colegios y jardines infantiles. Todo lo anterior, buscaba la prevención de futuros contagios, pero dejaba de lado los procesos de vínculo significativo, exploración, descubrimiento y consideración de las emociones de niños y niñas, quienes veían cambiar las pantallas digitales, salas virtuales y botones de acceso, por infraestructuras donde ahora estaban con otros y otras, en un retorno que, para muchos de ellos y ellas, fue su primer contacto con el mundo educativo, en un lugar distinto al hogar. No hubo transiciones, ni ingreso progresivo: este 2022 significó el retorno a completa presencialidad y, con ello, a un contexto de completa incertidumbre respecto de qué pasaría en el día a día.

Si bien Valenzuela, Kuzmanic y Yañez (2022) mencionan que “desarrollo social, emocional y cognitivo de corto y mediano plazo de los párvulos depende mucho más de la diversidad y frecuencia de sus interacciones con otros y éstas difícilmente pueden ser reemplazadas en su totalidad por interacciones del hogar” (p.3), el retorno debería considerar procesos de preparación y diálogo con las familias, porque tal como mencionan los mismo autores, “cuando la reapertura presencial de los jardines en Chile se masifica, es indispensable comprender la conducta y las motivaciones que indican las propias familias de los niños y niñas en el nivel parvulario para responder a este nuevo contexto” (p. 3).

Por otra parte, CEPAL (2020) menciona que, en el contexto de pandemia Covid-19:

La mayoría del magisterio no sólo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos, sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, entre otros. El profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia (p. 10).

Por ello, la experiencia de los equipos educativos en los contextos de educación virtual durante 2020 y 2021, podría llevar a los equipos docentes a tener una mirada más amplia de los procesos de retorno a las clases presenciales, especialmente en cuanto a las características emocionales y de aprendizaje de niños y niñas, sobre todo si se considera el tiempo que educadores y educadoras tuvieron que destinar a abordar situaciones emergentes en la virtualidad de las clases, el acompañamiento a las familias y la resolución de problemas emergentes, tanto didácticos, como de acceso a recursos educativos, conectividad e incluso emocionales de sus estudiantes.



Consulta a egresados y egresadas

La opinión de los y las profesionales que viven hoy el retorno postpandemia a las aulas presenciales puede resultar un gran aporte para la actualización de consideraciones didácticas en los procesos formativos de futuros y futuras egresados y egresadas de programas de pedagogía en pre y postgrado.

Pensando en lo anterior, y en el contexto de mantener el vínculo con egresados y egresadas del Magíster en Educación Inicial mención en Didáctica de las matemáticas y del lenguaje, además de indagar en sus demandas formativas y de actualización profesional, surge la iniciativa de contactarles. La vinculación con ellos y ellas se transforma en un valioso aporte en dos líneas: por una parte, recoger información relevante que permita responder a sus requerimientos formativos y, por otra, reunir elementos que se constituyan en insumos para la mejora del programa de magíster.

En este sentido, se desarrolla una consulta que busca conocer la experiencia de quienes este 2022 trabajan en niveles de educación inicial (desde Educación Parvularia hasta segundo año básico). Luego de invitarles a participar, hubo un total de 23 dispuestos y dispuestas a responder, egresados y egresadas del programa entre 2014 y 2022 (21 mujeres y 2 hombres), específicamente, 8 educadoras de párvulos, 9 educadoras diferenciales y 6 profesores de educación general básica; actualmente, 17 se desempeñan en Educación Parvularia (desde medio menor a NT2) y/o primero y segundo año básico. Las demás respuestas corresponden a cursos superiores de Educación Básica y cargos en Educación Superior.

La consulta consistió en preguntas vinculadas a características de la interacción de niñas y niños en presencialidad, necesidades de apoyo a docentes en este nuevo escenario y diferencias entre la comunicación pre y postpandemia en los contextos educativos.

Las respuestas que se recibieron dan cuenta de los desafíos en este nuevo escenario, lo que es relevante, si se considera que precisamente es la mirada de quienes están viviendo día a día la experiencia educativa presencial, como educadores y educadoras, reconociendo, en ello, nuevas interrogantes, reflexiones y propuestas que pueden orientar futuras líneas para la actualización docente y mejoras en programas formativos.

Desafíos

El retorno a la presencialidad trae a las aulas escenarios de reencuentro y, en muchas situaciones, el reconocimiento de “nuevas formas” de interactuar, especialmente en el caso de niños y niñas que antes no tuvieron experiencia de contacto físico directo y sólo conocían a sus compañeros y compañeras a través de una pantalla, mediando botones y emoticones como formas de respuesta e interacción, abordando los problemas o escapando de ellos con sólo salir de las sesiones o apagando las cámaras. En este contexto, los equipos docentes tienen el desafío de acompañar a sus estudiantes, considerando los aspectos emocionales, motivación y significado, lo que podría ser complejo cuando al interior de los equipos también es necesario el apoyo y contención emocional. La preocupación de egresados y egresadas por este nuevo escenario se manifiesta en las respuestas que hacen referencia a las dificultades en la interacción de niños y niñas en este retorno, destacando, por ejemplo:

-Socialización con sus pares en cuanto a dinámicas de respeto y falta de atención en momentos de trabajo (EPA2014).

-Socio emocionales y de regulación de emociones (EBA2015).

-Tolerancia, la dependencia del adulto y la desmotivación para aprender (EPA2018).

-Baja tolerancia a la frustración, impulsividad, conductas agresivas, tanto verbales, como físicas en el patio (recreo). Lo que más se ha observado es agresividad verbal y física entre pares, aumento de accidentes escolares debido a golpes, caídas, agresiones (EDI2021).

Por otra parte, al analizar las características de la comunicación y desarrollo del lenguaje, es imposible dejar de considerar que durante los últimos dos años, niños y niñas vieron reducidos sus contextos de relación directa, se suspendieron actividades extraprogramáticas y deportivas presenciales, los espacios de recreación tuvieron que cumplir con normativas de aforos, uso de mascarillas y distancias físicas, todo lo cual implica una disminución de las oportunidades de desarrollo del lenguaje desde los contextos significativos. Por tanto, resulta necesario situarse en este primer antecedente a la hora de caracterizar los comportamientos y desempeños de niños y niñas, en especial en su lenguaje oral. Esta situación plantea hoy otro desafío para los docentes en ejercicio en educación inicial, que hace referencia a la individualización, más allá de la estandarización del aprendizaje. Desconocer este tiempo de confinamiento y pretender usar tablas comparativas de desarrollo

del lenguaje, además de resultar frustrante para ellos y ellas, puede ser un factor de preocupación para las familias, lo que no implica dejar de abordar y potenciar el desarrollo del lenguaje de sus hijos e hijas. El reto consisten en considerar el período pasado vivido y proponer experiencias de aprendizaje respetuosas de sus intereses, contexto, tiempos y experiencias, sin transformar el desarrollo del lenguaje oral en una práctica mecánica, estresante y demandante para niños y niñas. La preocupación de los y las consultados respecto del desarrollo del lenguaje de las y los estudiantes se manifiesta en respuestas como:

-Con respecto al lenguaje, preocupa la expresión oral, falta de comunicación y la iniciación a la lecto escritura (EPA2014).

-Muchos niños con retraso en el lenguaje (EPA2018).

-Bajo vocabulario empleado por las niñas y niños, baja capacidad para comunicar sus ideas u opiniones con otras personas (EDI2021).

-Dificultad para comprender instrucciones simples, acordes a la edad y nivel escolar. En el nivel expresivo, los alumnos presentan un vocabulario muy escaso, no estructuran oraciones (EDI2017).

Vinculado a lo anterior, al consultar respecto de las necesidades de apoyo u orientación para docentes que hoy desarrollan experiencias de aprendizaje en el área del lenguaje en educación inicial, las y los egresados plantean el desafío de la actualización en estrategias didácticas que fortalezcan el trabajo colaborativo entre profesionales, elementos de vinculación y mediación de conflictos con familias y estudiantes, además de la reflexión respecto de las prácticas docentes y los nuevos contextos. Esto cobra sentido al reflexionar sobre lo que mencionan Vallejos y Guevara (2021):

No cabe duda que la crisis generada en la educación por la COVID-19, será el punto de quiebre que los sistemas educativos necesitaban para replantear los modos de gestionar los aprendizajes desde una mirada retrospectiva reflexiva, auténtica y transparente para asumir y comprender los errores y omisiones y continuar con una perspectiva clara, abierta, inclusiva, reconstructora no reparadora, de soporte no de asistencialismo para establecer el marco legal, social, tecnológico, didáctico, arquitectónico, en búsqueda de un servicio educativo compacto y no fragmentado, con una estructura y trama educativa que favorezca la cohesión interna, de contextos y entornos con cercanía de servicios, que propicie el encuentro de actividades de los miembros de la comunidad educativa hacia el desarrollo de la convivencia armónica para hacer sostenible la educación que reclaman las llamadas generaciones Z y alfa (p. 170).

En cuanto a las diferencias entre la interacción de niños y niñas previo y posterior a la pandemia en la sala de clases, las y los egresados plantean situaciones como:

-Estudiantes con menos rutinas adquiridas y mayor dificultad para crear lazos de amistad entre compañeros (EDI2021a).

-Los estudiantes actualmente se observan con baja capacidad para dialogar con el otro (EDI2021b).

-Previo a la pandemia, los niños y niñas interactuaban más entre pares, lo cual permitía que los niños aprendieran más de otros (EPA2021).

Frente a estas respuestas, se presenta el desafío docente de diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que vayan más allá de los contenidos disciplinares, experiencias que consideren de manera explícita la interacción entre niños y niñas, favoreciendo espacios con puntos de encuentro, que consideren sus intereses y motivaciones. Este desafío implica la realización de un trabajo colaborativo entre docentes que comparten sus propuestas e implementaciones, profesionales que documentan lo realizado y la generación de espacios de diálogo y reflexión, considerando la importancia del respeto, la observación y la escucha de las y los adultos, de manera de propiciar espacios que inviten a la interacción como algo natural, no forzado, ni mecánico.

Conclusiones

En relación con las respuestas brindadas, la caracterización de niños y niñas en el desarrollo de habilidades del lenguaje puede entenderse desde el tiempo de confinamiento, situación que en la mayoría de los casos implicó menor cantidad de interacción con pares, nuevas personas y familiares. Por lo tanto, disminuyó la necesidad de intención comunicativa para la generación de nuevas redes o el aprendizaje desde la acción y co-construcción con otros y otras.

La educación online de niños y niñas de educación inicial trajo consigo una serie de dificultades logísticas en el hogar, sobre todo si se piensa que niños y niñas de niveles de educación parvularia pudieron requerir mayor apoyo presencial de sus padres o madres al momento de la realización de las actividades sincrónicas, situación que, en determinadas realidades, donde incluso el acceso a los dispositivos de conexión constituyó una dificultad, muchas veces fue imposible implementar. Todo esto aumentó la sensación de frustración en la familia, sumado a la variedad de cambios económicos y familiares que trajo la pandemia, lo que se reafirma con lo planteado por Cardini et al. (2020):

Los niños más pequeños, por ejemplo, no tienen autonomía suficiente para llevar adelante esta tarea solos. En tiempos de escuela, había un docente entrenado para enseñar. Durante el aislamiento social, los mismos adultos que acompañan y facilitan el proceso educativo son quienes se ocupan de preparar la comida, mantener limpio el hogar, atender a otros integrantes con algún nivel de dependencia, teletrabajar. La concentración del proceso educativo en el espacio físico de los hogares sobrecargó aún más las dinámicas cotidianas de las familias, incluidas las de los docentes (p. 16).

Un desafío que plantean egresados y egresadas, dice relación con las planificaciones de experiencias de aprendizaje, más allá de la cobertura curricular rígida que desconoce una nueva realidad. Si bien es imposible no comparar lo que ocurre hoy con lo vivido años anteriores (sin procesos de confinamiento y clases online), resulta necesario repensar los tiempos, los objetivos y los procesos de aprendizaje del área del lenguaje, sin olvidar las experiencias vividas y las formas descubiertas.

Otro desafío mencionado por egresados y egresadas, radica en las necesidades de apoyo y acompañamiento a familias y con las familias, sobre todo en escenarios de incertidumbre frente a los cuales padres y madres se ven necesitados y necesitadas de ser escuchados y escuchadas. Para ello, se requieren profesionales que escuchen, respeten y valoren las experiencias compartidas, pero sobre todo, profesionales que consideren las emociones de esta comunidad educativa que se reencuentra y aprende en el camino de descubrimiento de esta nueva realidad del retorno.

Desde allí, se devela en las respuestas al cuestionario, el escenario emocional que preocupa a profesionales (tanto en ellos y ellas, como en niños y niñas). Al respecto, Bugueño (2020) sugiere las siguientes recomendaciones para promover espacios educativos acogedores que atiendan el bienestar:

-Actividades de chequeo y confirmación de buen estado de salud, bienestar y disponibilidad de cada uno de los integrantes del equipo docente y administrativo para el retorno.

-Comunicación de las medidas de seguridad previstas en los distintos espacios laborales del centro educativo (sala de profesores, salas de clase, comedor, otros).

-Activación y/o implementación de actividades sistemáticas de bienestar docente (grupos de apoyo y de autocuidado), apoyo socioemocional y de salud.

-Comunicación de la política de protección para el personal en el grupo de alto riesgo y redefinición de tareas de quienes no puedan volver presencialmente.

-Atención a las necesidades particulares de apoyo y derivación a los servicios pertinentes.

Agregando que “las condiciones de trabajo seguras y saludables para los equipos educativos son fundamentales y decisivas en el proceso de retorno gradual a las actividades presenciales” (p. 16).

No se debe olvidar el espacio al diálogo en la comunidad, que puede ser la base del diseño de planes de mejora contextualizados, pertinentes y respetuosos de niños, niñas, familias y equipos profesionales. Para concluir, y tal como menciona Canaza Choque (2021):

El estado de la postpandemia plantea revisar, identificar y delimitar el problema provocado por este. Así, el diagnóstico vertido permitirá planear un mapa de fallas, necesidades y respuestas radiadas que permitan planificar procesos de reapertura, recuperación y reinversión del modelo educativo. Desde esta mirada, no hay duda de que todas las posibilidades se reducen a una fuerte incorporación de aula invertida o de modelos híbridos que refuercen o dinamicen la transformación de la práctica pedagógica (p. 437).



Hoy este retorno da la oportunidad de innovar y cambiar las prácticas pedagógicas. Las dificultades que son mencionadas por los y las egresados del Magíster dan cuenta de que aún existe la mirada de la comparación estandarizada, todavía se tiene como foco el logro rápido de la lectura y escritura, y no existe en las respuestas la reflexión que entienda y reconozca el período de confinamiento y sus implicancias. Sólo hay mayor detención en lo que aún no se ha logrado, especialmente si ello obstaculiza el rápido avance curricular y de contenidos. Es momento de repensar, tal como menciona Tenti (en Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020):

Es probable que el difícil momento que vivimos ofrezca una ocasión para imaginar y diseñar otro sistema institucional que asegure la transmisión cultural entre las generaciones. A estas instituciones las podremos seguir llamando escuelas, pero tendríamos que dotarlas de otras funciones y formatos. Caso contrario, la postpandemia puede convertirse en una especie de restauración/reconstrucción de los sistemas escolares, tal como existían antes de esta emergencia (pp. 72-73).

La invitación es, por lo tanto, a aprovechar este momento de cambios, de rediseños y de nuevas miradas y no volver a implementar lo que hace mucho se sabía que estaba mal. Es atreverse a rediseñar desde nuevas prácticas de trabajo profesional, de vínculo con la comunidad y de reconocimiento del valor de la experiencia vivida, a la vez que se entiende que el lenguaje es mucho más que el tiempo que demora un niño o niña en aprender a escribir, es mucho más que medidas estandarizadas, es mucho más que la escuela. Hoy es momento de comprobarlo y cambiar.

REFERENCIAS

Bugueño, X. (2020). Orientaciones técnicas para el retorno a los establecimientos educacionales. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/4561/file/Orientaciones%20retorno%20establecimientos%20educacionales%20.pdf>

Canaza Choque, F. A. (2021). Educación y pos pandemia: tormentas y retos después del Covid-19. *Revista Conrado*, 17(83), 430-438.

Cardini, A., Bergamaschi, A., DAlessandre, V., Torre, E., & Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Banco Interamericano de desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>

CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2016). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Valenzuela, J. P., Kuzmanic, D., & Yáñez, N. (2022). *Experiencia de familias con niños y niñas matriculados en educación parvularia en Chile durante la pandemia*. <https://www.unicef.org/chile/media/6786/file/Encuesta%20Familias%20Retorno%20a%20Clases%20Edu%20Parvularia.pdf>

Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 166-171.

CAPÍTULO 2

REFLEXIONES EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS



Tania Marina Guíñez Gómez

Fonoaudióloga

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

Escuela de Lenguaje

t.guinez.g@gmail.com

I. Desarrollo de las habilidades de comprensión oral mediante el discurso narrativo y estrategias de comprensión lectora

Introducción

El proceso de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje escrito es, sin duda, el mayor desafío que se enfrenta en los primeros años de la educación básica. Si bien este proceso como tal culmina luego de algunos años, la realidad es que el trabajo realizado estimulando intencionadamente todos los precursores y predictores en la Educación Parvularia, marcará significativamente el logro de este hito escolar. El aprendizaje de la lectura y escritura es uno de los mejores predictores de desempeño escolar. De ahí la relevancia de enriquecer todas las experiencias de enseñanza y de aprendizajes que buscan estimular estas habilidades imprescindibles para tener una adecuada participación en la vida escolar y posteriormente en la vida adulta (Villalón, 2011). Esto siempre y cuando entendamos la lectura como un proceso activo que conlleva la comprensión y la construcción del significado del texto (Fons, M.).

Gran parte del proceso inicial de lectoescritura está basado fuertemente en métodos que ponen el énfasis en la decodificación como objetivo central. Sin duda, esta sesgada mirada ha tenido fuertes repercusiones en la calidad de los lectores que formamos en los establecimientos educacionales, lectores con escasas habilidades comprensivas (Solé, 2011).

La siguiente propuesta de innovación didáctica surgió de un análisis situado que identificó instancias didácticas potenciales de mejoras, cuya implementación generó un impacto positivo y significativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito de la educación inicial, particularmente, en la comprensión oral de discurso narrativo en niños y niñas de Segundo Nivel de Transición de una Escuela de Lenguaje en Santiago. “La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1998: 48).

¿Por qué utilizar el discurso narrativo?

El discurso narrativo es identificado como un puente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Es un organizador de la experiencia humana, ya que las experiencias las pensamos y expresamos en formato narrativo; se construye menos colaborativamente que la conversación, ya que es sobre el hablante en el que recae toda la responsabilidad de producir la narración; requiere mayor manejo de la descontextualización al igual que el lenguaje escrito; es más extenso y presenta más marcas cohesivas al igual que el lenguaje escrito y, por último, es importante para la escolaridad (Pavez et al., 2008).

Dada estas características, esta propuesta didáctica busca desarrollar habilidades del lenguaje oral, utilizando el discurso narrativo como elemento clave para la posterior comprensión lectora, poniendo énfasis en que las habilidades comprensivas deben ganar terreno en las prácticas pedagógicas de los párvulos y, así, dar un vuelco al sesgo que se tiene respecto de las habilidades de decodificación, como las más relevantes asociadas al proceso de lectoescritura inicial.

Como bien describe Hirsch (2007) “Si no se reconoce y comprende una palabra cuando se la escucha, ésta tampoco se comprenderá durante la lectura. Esto nos dice algo muy importante: la comprensión oral debe desarrollarse en general en nuestros estudiantes más jóvenes si queremos que ellos sean buenos lectores” (p. 245).

Desarrollo de la innovación

Contexto

La propuesta de innovación didáctica se llevó a cabo en una Escuela de Lenguaje ubicada en Santiago, que atiende a niños y niñas desde los 3 años 0 mes hasta los 5 años 11 meses, con diagnóstico de Trastorno Específico de Lenguaje (en adelante TEL) según los lineamientos establecidos en el decreto supremo 170/2009 del Ministerio de Educación de Chile y según los criterios diagnósticos establecidos en el manual internacional DSM-IV.

La American Speech-Language-Hearing Association, 1980 (en adelante, ASHA), define el TEL como:

“Anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos de lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción

de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo” (Fresneda y Mendoza, 2005: 52).

Actualmente, el TEL es concebido como una necesidad educativa especial de carácter transitorio (en adelante, NEET) para las entidades legislativas.

Los estudiantes y apoderados de esta escuela pertenecen a un ambiente socioeconómico de alta vulnerabilidad. Sin embargo, los apoderados representan una amplia mixtura social: algunos son universitarios con postgrados y otros analfabetos. Esto hace que dicha comunidad sea muy diversa y poco segregada. Estos datos fueron obtenidos desde las fichas de matrícula de la escuela.

La escuela tiene 20 cursos, con 15 estudiantes cada uno, organizados de la siguiente manera: 9 niveles, medio mayor; 7 niveles de transición 1; y 4 niveles de transición 2. El equipo de aula está compuesto por educadoras diferenciales con postítulos en lenguaje, técnicos en párvulos y fonoaudiólogas.

La misión y visión de la escuela se comparte a continuación. Dichos elementos fueron extraído del Proyecto Educativo Institucional (2020): “Nuestra misión es entregar educación de calidad y desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en nuestros alumnos con el fin de lograr la superación del trastorno específico del lenguaje. Por medio de diferentes metodologías educacionales, nuestro objetivo es entregar competencias lingüísticas, cognitivas y socioafectivas, las cuales permitirán a los niños la incorporación al sistema educativo regular”.

“Nuestra visión es ser la mejor escuela de lenguaje de la comuna, distinguiéndose por su capacidad de habilitar y/o rehabilitar las dificultades de lenguaje, gracias al trabajo colaborativo de un equipo multidisciplinario compuesto por fonoaudiólogas y profesoras especialistas” (p. 3).

Oportunidad de mejora

Los últimos años se ha implementado en la escuela un proyecto para promover las habilidades metafonológicas, las que se entienden como las habilidades imprescindibles para manipular y reflexionar de manera activa y consciente los diferentes segmentos de las palabras. Se ha evidenciado un impacto positivo en el desempeño de estas habilidades indispensables para la decodificación, en especial, en los estudiantes de NT2. Sin embargo, en el mismo grupo se ha detectado en las evaluaciones pedagógicas y fonoaudiológicas, aplicadas en la escuela, que

los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de cuentos y de otros tipos de textos. Es decir, independiente del diagnóstico de los estudiantes, podemos caracterizar que los niños y niñas de la escuela poseen escasas habilidades comprensivas de discurso narrativo y textos simples, entregados a través de lectura en voz alta. Si bien los estudiantes tienen NEET derivadas de su TEL y, en consecuencia, es esperable que presenten un descendido desempeño en las habilidades comprensivas, estas dificultades se evidencian descendidas, también, en aquellos estudiantes que solo tienen dificultades expresivas a nivel lingüístico.

La comprensión oral es una habilidad transversal a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto, su impacto es significativo. Por esto, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como las de Enseñanza Básica, identifican y enfatizan la importancia de estimular y enriquecer el lenguaje oral en todos sus niveles.

La propuesta de innovación pretende incrementar el desempeño de los estudiantes en actividades de comprensión oral de discurso narrativo, enseñándoles el uso explícito de estrategias de comprensión lectora en los distintos tiempos didácticos de la lectura en voz alta, con el propósito que se apropien de estas. De igual manera, se busca promover el interés por el lenguaje escrito en contextos no académicos ni asociados a evaluación, sino más bien, a una actividad libre y de disfrute.

Motivar a los estudiantes en los diferentes usos del lenguaje escrito es crucial, ya que, lamentablemente, lo tienden a asociar con contextos académicos y de éxito escolar en la educación formal. Además, es crucial enseñar estrategias para favorecer concretamente su comprensión y análisis.

Objetivos

Objetivo General:

- Favorecer la comprensión oral de discurso narrativo, mediante el uso de estrategias de comprensión de lectura en voz alta de cuentos en estudiantes de NT2.

Objetivos Específicos:

- Actualizar a los agentes educativos en discurso narrativo y estrategias metodológicas para trabajar su comprensión y expresión.
- Identificar los intereses de niños y niñas para incorporarlos en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje y así favorecer el interés, motivación, disfrute y goce por la lectura.
- Diseñar e implementar experiencias de enseñanza y de aprendizaje

para estimular el incremento de la comprensión oral del discurso narrativo y su estructura.

Acciones implementadas

Durante el primer semestre de 2022, se está llevando a cabo la implementación de la propuesta de innovación, por lo cual, se dará cuenta de las acciones ejecutadas durante los meses de marzo, abril y mayo.

En la primera semana de marzo, se realizó una jornada, para presentar el proyecto de innovación y actualizar a los agentes educativos en relación con el discurso narrativo y las estrategias metodológicas para trabajar su comprensión y expresión, en los tres momentos didácticos de la lectura en voz alta.

Durante el mismo mes, se llevaron a cabo dos sesiones fonoaudiológicas con los estudiantes de Segundo Nivel de Transición, para poder identificar sus intereses y conocer cómo perciben la lectura o el mundo letrado, y así incluir esta información en el diseño de las experiencias de enseñanza y aprendizaje. En estas sesiones se desarrolló una entrevista semiestructurada en grupos de tres estudiantes. En una tercera sesión, se evaluó la producción de narraciones en una actividad de reconto y la comprensión de los mismos cuentos con el Protocolo de Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA). En esta evaluación se ratificaron las dificultades comprensivas y expresivas relacionadas al discurso narrativo.

Posteriormente, se diseñaron diez experiencias de enseñanza y de aprendizaje para promover la comprensión oral y el reconto de la presentación (4 sesiones) y el episodio (6 sesiones) del discurso narrativo. Se utilizaron diferentes estrategias de comprensión lectora, dirigidas a los tres momentos didácticos de la lectura en voz alta (antes, durante y después).

Durante abril, se implementaron las cuatro sesiones enfocadas en fomentar la comprensión y reconto de la “Presentación” del discurso narrativo. En estas sesiones se promovió la identificación del personaje principal, más su atributo, la ubicación espacial y temporal de la narración, así como también la identificación del problema inicial. Se trabajaron las estrategias de comprensión de lectura en voz alta propuesta por Solís et al. (2019), para cada momento didáctico de la lectura:

- Antes de la lectura: uso de conocimientos previos; elaborar predicciones.
- Durante la lectura: establecer inferencias y predicciones; clarificar significado de una palabra; conectar información. Ir revisando si se cumplen las predicciones; identificar información relevante; monitorear errores de comprensión.

- Después de la lectura: recontado o parafrasear; establecer imágenes mentales.

Una vez concluidas estas cuatro semanas, en las cuales se trabajó en torno a la presentación del discurso narrativo y sus elementos, se realizó una actividad para evaluar los avances logrados en relación con la evaluación inicial. Respecto de la comprensión, se evidenció que el 86% de los niños y niñas alcanzan las habilidades esperadas. Asimismo, el 80% ha fortalecido sus habilidades comprensivas en relación a preguntas explícitas y, gradualmente, han comenzado a comprender información implícita. Los estudiantes que logran producir enunciados gramaticales con una longitud apropiada, pueden recontar la presentación completa y el episodio incompleto. Los niños y niñas que aún presentan grandes dificultades en el nivel morfosintáctico, han logrado pasar de no decir nada, a agrupar en torno a un personaje en un nivel de transición, donde consiguen, a pesar de sus dificultades gramaticales, hacer la presentación y el episodio, ambos incompletos.

Reflexiones y proyecciones

Si bien esta es una propuesta de innovación didáctica que aún se encuentra en desarrollo, ya se pueden evidenciar los primeros avances de los estudiantes. Avances positivos y significativos respecto de sus habilidades iniciales y como estas se han ido incrementado en tan poco tiempo. Sin duda, el generar instancias intencionadas genera frutos a corto plazo. La población objetivo, niños y niñas con diagnóstico de TEL, es definida como población de riesgo para el aprendizaje del lenguaje escrito, dada sus alteraciones en el desarrollo y adquisición de las habilidades lingüísticas. Por esto mismo, resulta aún más pertinente fomentar aquellas habilidades que tendrán un impacto más significativo en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo es el lenguaje oral.

El equipo ha visualizado la importancia de equilibrar las experiencias de enseñanza y aprendizaje relacionadas a los precursores del lenguaje escrito, tanto de los aspectos relacionados a la decodificación como a la comprensión. Considerando la importancia que tiene la comprensión oral en todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje en etapas iniciales, se espera que esta propuesta impacte otras áreas, como el pensamiento lógico-matemático, sobre todo en aquellos contenidos que están fuertemente ligados a la comprensión de instrucciones o textos breves.

Fomentar experiencias de enseñanza y aprendizaje desde los imaginarios literarios es una herramienta al alcance de todos, llena de infinitas posibilidades. Tan solo es necesario conocer el cómo podemos utilizar

esta herramienta en función de las habilidades comprensivas. En este escenario, el discurso narrativo, la lectura en voz alta y sus momentos didácticos y las estrategias de comprensión lectora, forman una sinergia perfecta para favorecer todos aquellos elementos del lenguaje oral que más adelante potenciarán la comprensión del lenguaje escrito.

Sin duda, al finalizar todas las acciones de esta propuesta didáctica, se verán avances significativos en los estudiantes que la vivenciaron. No solo desde una mirada que involucra habilidades lingüísticas, sino también, desde una mirada más global, donde los niños y niñas comenzaron a descubrir el mundo letrado desde experiencias lúdicas que involucraron sus intereses, donde hubo espacios para comentar, conversar del cuento, releer según sus motivaciones y donde las preguntas surgían desde ellos mismos y no desde el cuestionamiento de un adulto.

Si hasta ahora se ha visto un positivo impacto en niños y niñas con NEET, sin duda, es una experiencia que debiese replicarse en todo aquel espacio educativo donde haya interés por aproximar a estudiantes al lenguaje escrito desde el mundo de la narración y sus posibilidades.

Conclusiones

Las concepciones teóricas y prácticas desde donde se conciben determinados temas y en base a las cuales se diseñan experiencias de enseñanza y de aprendizaje, definen y determinan gran parte de las construcciones que realizarán los estudiantes respecto del tema en cuestión. Debido a esto, es imperativo que todo aquel agente que participe en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes, esté constantemente reflexionando respecto de los constructos teóricos que sostienen sus prácticas pedagógicas.

Es bajo esta mirada en la que muchos agentes educativos cuestionan constantemente las prácticas, procesos y, en ocasiones, resultados, con el objetivo permanente de proponer proyectos de mejoras.

Este proyecto de innovación didáctica busca posicionar la importancia del lenguaje oral y resignificar el discurso narrativo como una potente manera de fomentar la comprensión oral con elementos del lenguaje escrito, con el objetivo final de proporcionar experiencias, donde los niños y las niñas experimenten y descubran activamente el mundo letrado, concibiendo esta como una actividad de goce, que promueve el imaginario mundo de los cuentos. Como bien describen Escalante y Caldera:

“La literatura educa al mismo tiempo que entretiene. Al crear espacios en el aula de clase para la literatura se abren puertas a la creatividad, al poder creador de la palabra y lo imaginario; llevando a los niños a descubrir el deleite que brindan los libros antes que se les pida que desarrollen destrezas de lectura” (2008: 671).

El discurso narrativo tiene la riqueza de ser un escenario infinito en posibilidades temáticas, por lo tanto, resulta ser un medio que fácilmente se puede relacionar a los intereses de niños y niñas y así generar la motivación necesaria para atender y luego aprender.

La relevancia de diseñar instancias intencionadas para trabajar la comprensión oral guarda relación con que esta habilidad lingüística más adelante jugará un rol preponderante en la comprensión del lenguaje escrito.

Dado que los estudiantes con TEL presentan dificultades para comprender el lenguaje oral o bien para desarrollar habilidades metafonológicas, son considerados una población de riesgo para todas aquellas habilidades relacionadas con el proceso de lectoescritura y su comprensión. Por esta razón, resulta pertinente generar sistemáticamente instancias de estimulación de todas aquellas habilidades consideradas como prerequisite en este proceso. Sin embargo, han de ser actividades equilibradas, que busquen siempre la apropiación del contenido del discurso y, desde ahí, promover la decodificación altamente contextualizada y significativa.

Durante el transcurso de la Educación Parvularia es donde pueden o no empezar a generarse las brechas relacionadas a las habilidades cognitivas y sociales, que posteriormente permitirán una adecuada participación en la vida escolar, adulta y en la comunidad. Por lo tanto, no resulta trivial poner sobre la mesa aquellos temas que promoverán al desarrollo integral.

El objetivo de este proyecto es entregar las bases para que los estudiantes se conecten y disfruten del lenguaje escrito en esta etapa de la infancia, idealmente en sus hogares y escuela, aprovechando el interés intrínseco que tienen hacia mundos imaginarios. Impregnar sus primeras experiencias con el lenguaje escrito con emociones positivas que generen en ellos recuerdos memorables, que los hagan siempre volver a buscar en la literatura realidades imaginarias y paralelas.

Son los adultos cercanos los responsables de mostrar inicialmente el mundo a los niños y a las niñas, por lo cual, han de saberse responsables de generar múltiples experiencias para enriquecer las vivencias de estos.

En las escuelas la responsabilidad ha de ser la misma, pero también es la de poder entregar las posibilidades a aquellos niños y niñas que no las han tenido. Claro está, la limitación del espacio físico, pero por eso mismo, son los cuentos un espacio infinito al alcance de todos aquellos que quieran motivar la inquietud y reflexión de los estudiantes. La invitación de este proyecto es volver a los cuentos, a la infancia, a disfrutar, a comentar, a imaginar otros mundos y realidad. La invitación es a reconceptualizar el cuento como un puente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Pavez, 2008).

REFERENCIAS

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Escalante, D., Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, vol. 12, núm. 43, 669-678.

Fresneda, M. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41 (Supl. 1).

Fons, M. (s.f.) *Enseñar a Leer para Vivir*. Universidad de Barcelona. En línea: <https://docplayer.es/10416159-Ensenar-a-leer-para-vivir-montserrat-fons-universidad-de-barcelona.html>

Hirsch, E. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos*, 108.

Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Medica.

PEI (2020). Escuela del lenguaje El Principito de Puente Alto, Chile.

Solé, I. (2011). El reto de la Lectura. En I. Solé (Ed.), *Estrategias de lectura* (pp. 17-32). Editorial Graó.

Solís, M., Suzuki, E. & Baeza, P. (2019). *Niños lectores y productores de textos, un desafío para los educadores*. Santiago: Ediciones UC.

Swartz, S. (2017) Capítulo 3. Lectura en Voz Alta. En: *Cada niño un Lector, estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones UC.

Villalón, M. (2011). Capítulo 2. La alfabetización inicial. En: *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.

Scarlett Estefanía Bacigalupe Castillo

Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

Nivel educativo: Medio Mayor, Educación Parvularia

Institución: Fundación Integra

s.bacigalupe05@gmail.com

II. Desarrollo del pensamiento matemático en niños y niñas de educación inicial mediante la potenciación de las interacciones cognitivas desafiantes

Introducción

Desarrollar el pensamiento matemático desde una mirada cognitiva, involucra que los educadores se nutran de los aportes de las neurociencias y las teorías de desarrollo del pensamiento matemático, para lograr disminuir las barreras que puedan existir en el aprendizaje de las matemáticas. Esto no puede lograrse si el educador no toma un rol reflexivo y crítico sobre el impacto de las estrategias que se planifican, o si este no cuenta con las herramientas teóricas y prácticas que le permitan enriquecer sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, para lograr mejorar los resultados en el área matemática es importante fortalecer el rol docente, entregándole los espacios necesarios para que éste logre reflexionar y compartir sus intereses, apropiarse de los saberes y actualizarse en nuevas estrategias que le permitan generar espacios de aprendizaje cognitivamente desafiantes para los niños, ya que el pensamiento matemático es transversal a todas las áreas de conocimiento (Canals, 2014; Guevara y Zaieg, 2018).

Cuestionar el impacto que generan las estrategias que se implementan dentro del aula mediante la reflexión y análisis crítico de la acción docente, permitirá implementar experiencias que desafíen el interés del niño en aprender. Por esta razón, el principal objetivo del proyecto implementado fue potenciar el rol del educador en torno a la potenciación de las interacciones cognitivas desafiantes dentro del aula, tomando como foco el desarrollo del pensamiento matemático. Este último ha sido un tema de amplia investigación por diversos autores y organizaciones, ya que, a pesar de que existan variados programas orientados a la potenciación del pensamiento matemático, siguen existiendo bajos resultados desde la Educación Inicial hacia los niveles superiores (de acuerdo con los resultados en los informes PISA, SIMCE y otros instrumentos de evaluación de cada institución), lo que nos hace cuestionarnos sobre nuestras propias prácticas pedagógicas y analizar las barreras que puedan existir para el aprendizaje de las matemáticas.

En una primera parte, se dará a conocer el contexto bajo el cual nació este proyecto de innovación, identificando sus actores principales y los nudos críticos que se visualizaron. Posteriormente, se presentarán los objetivos y acciones ejecutadas para la implementación de este proyecto y las conclusiones que surgieron a partir de la evaluación realizada.

Contexto

El proyecto fue implementado en el Jardín Infantil y Sala Cuna “Los Cachorritos”, ubicado en la comuna de Los Muermos, Región de Los Lagos. Este establecimiento pertenece a Fundación Integra y acoge a 144 niños y niñas desde Sala Cuna a nivel Medio Mayor, de distintos contextos socioculturales, a quienes se les entrega educación de calidad y donde se favorece el bienestar integral de todos los miembros de la comunidad educativa.

Situación de mejora/nudo crítico

A raíz de la Política de Calidad Educativa en Fundación Integra, emergen diversos instrumentos para evaluar la gestión pedagógica de todos los jardines infantiles y salas cuna, de modo de obtener información que permitirá mejorar y potenciar la calidad de la enseñanza entregada a los niños. Entre los principales medios de evaluación en la institución, se encuentra el Instrumento de Seguimiento a la Gestión (ISG), el que evalúa todas las áreas de gestión del jardín infantil (pedagógica, bienestar, personas y equipos, cobertura, administrativa, familia y comunidad). Esta evaluación es implementada por un agente externo, perteneciente a la Oficina Regional, quien elabora un informe para retroalimentar las prácticas pedagógicas que se observaron durante la aplicación del instrumento.

Por su parte, se encuentra el Sistema de Fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas (SFPP), el cual es aplicado por la directora y educadoras a las agentes educativas (Técnicos en Educación Parvularia), lo que permite implementar planes de mejora de forma individual y de forma grupal (al equipo de aula).

Asimismo, se encuentra el Instrumento de Evaluación del Aprendizaje (IEA), que es aplicado en todos los jardines infantiles de Fundación Integra, a través del cual se recopilan las evaluaciones de los niños de forma estandarizada, lo que permite centralizar los resultados y obtener estadísticas sobre las fortalezas y debilidades de los aprendizajes en todos los jardines infantiles del país, de modo que se puedan gestionar de forma más eficiente los recursos disponibles, para la mejora de las prácticas educativas.

El Reporte de Fundación Integra (2019) nos señala que, en los contenidos de la Dimensión Pedagógica, desde el punto de las “Interacciones cognitivas desafiantes”, el 57% de los jardines evaluados se encuentra en un nivel desarrollado y destacado, mientras que el 43% se encuentra en un nivel insuficiente o incompleto, lo que constituye un desafío enorme en relación con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

Por otra parte, en el contenido de las “Interacciones afectivas positivas”, un 59% se encuentra en nivel desarrollado y destacado, y el 41% se encuentra en nivel insuficiente o incompleto. Considerando estas cifras, se vuelve relevante potenciar las interacciones afectivas positivas, de modo que se pueda favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, el que será beneficioso para potenciar el desarrollo de nuevos aprendizajes en los niños.

En tanto, desde la planificación y evaluación de los niños y los equipos, un 59% se encuentra en nivel desarrollado y destacado, y el porcentaje restante se encuentra en nivel insuficiente o incompleto, por lo que lograr que las prácticas educativas tengan el impacto y relevancia que debiesen tener, sigue siendo un desafío. Para lograrlo, la evaluación se vuelve imprescindible en la toma de decisiones curriculares.

Otro factor para considerar dentro de los resultados del Reporte de Fundación Integra (2019), es la vinculación de la familia y la comunidad con los procesos de aprendizaje de los niños, teniendo un porcentaje de 65% de participación de las familias en nivel insuficiente. Esto juega un papel importante dentro de las prácticas pedagógicas, ya que la familia se constituye como el primer educador (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Contemplando este porcentaje, constituye una gran oportunidad desarrollar estrategias innovadoras que promuevan la participación de niños y sus familias, generando un impacto positivo en éstas y así fomentar su participación.

De acuerdo con los resultados del IEA, se logró observar que en el núcleo Pensamiento Matemático, el 54,1% de los resultados se mantuvo en el mismo nivel, por lo cual se puede inferir que no hubo avances significativos en la gran mayoría de los jardines infantiles.

Por esta razón, durante el año 2019 la Fundación invirtió cerca de \$793.738.354 millones en fortalecer el núcleo Pensamiento Matemático, lo que incluyó materiales didácticos para los niños y formación de los equipos en relación con el desarrollo del pensamiento matemático de todo el país, además de material de apoyo para la planificación y material educativo para las familias.

En consecuencia, si los equipos educativos se apropiaran de la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento matemático en el proceso de aprendizaje del niño, se podría avanzar hacia prácticas educativas que potencien interacciones cognitivas desafiantes, que motiven al niño a aprender y sumergirse en el mundo matemático.

Objetivos del proyecto de innovación

Para dar respuesta a las necesidades visualizadas en el equipo educativo, se planteó como objetivo general:

- Fortalecer prácticas pedagógicas orientadas hacia las interacciones cognitivas desafiantes, en relación con el desarrollo del pensamiento matemático en los niveles Salas Cuna y Medios.

Los objetivos específicos definidos fueron:

- Entregar herramientas pedagógicas que permitan a los equipos favorecer las interacciones cognitivas desafiantes con los niños, considerando el desarrollo del pensamiento matemático.
- Generar instancias de reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, en torno a las interacciones cognitivas desafiantes y el desarrollo del pensamiento matemático.



Acciones implementadas

Algunas de las acciones definidas en el proyecto lograron llevarse a cabo en el segundo semestre de 2021, en dos tardes de formación local (desde las 14:00 a las 17:30 hrs.). Las otras acciones propuestas no pudieron ejecutarse por el factor tiempo. Sin embargo, las principales lograron implementarse.

Dentro de las acciones ejecutadas, se pueden destacar la tarde de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas y el desarrollo de interacciones cognitivas desafiantes para el desarrollo del pensamiento matemático. Se emplearon recursos audiovisuales, tales como: juegos grupales, videos, gamificación (en plataforma Mentimeter, Educaplay y Genially), lo cual favoreció el diálogo, la atención y la disposición del equipo para conocer la importancia de desarrollar interacciones cognitivas desafiantes dentro del aula.

En la siguiente jornada, se realizó un taller práctico en torno al desarrollo del pensamiento matemático y la intencionalidad pedagógica del material didáctico y su uso dentro del aula. El taller consistió en que el equipo explorara el material y creara diversos juegos para promover el uso, identificando hacia qué concepto matemático estaba dirigido, para posteriormente elaborar fichas de juego que servirían para apoyar la planificación educativa.

Para la implementación de estas dos tardes de formación, fue necesario el trabajo colaborativo del equipo de educadoras, quienes lideraron las actividades grupales, mientras se presentaban los contenidos principales. Para la ejecución de lo antes mencionado, cobraron gran importancia los aprendizajes construidos en el Magíster, específicamente lo que correspondió a contenidos de los módulos de Didáctica de las Matemáticas, Neuropsicología del aprendizaje, Innovación Didáctica, Juego e integralidad del aprendizaje y Tecnologías de la información y aprendizaje. La relación de dichos aprendizajes, permitió la propuesta de acciones pertinentes a las necesidades del equipo educativo a la vez que consideraban elementos tan importantes como el contexto, características del desarrollo de niños y niñas, acciones pedagógicas actualizadas, experiencias que dan paso a la innovación y el repensar los espacios educativos con sus oportunidades.

Reflexiones y proyecciones

A partir de las experiencias de aprendizaje implementadas con el equipo educativo, se logró evidenciar que no fueron suficientes las dos jornadas que se habían definido; esto se evidenció al analizar las encuestas de salida aplicadas al finalizar cada jornada. No obstante, fue significativo para abrir una ventana de posibilidades hacia el aprendizaje de la didáctica de las matemáticas y cómo esta se aplica en las aulas de niveles Sala Cuna y Medios. Asimismo, en los espacios de diálogo y reflexión de prácticas docentes que se realizaron en cada jornada, el equipo valoró la implementación de estrategias lúdicas, manifestando acuerdo respecto a la posibilidad de mejorar las oportunidades de aprendizaje que se le ofrecen a los niños y niñas mediante las interacciones cognitivas desafiantes que pueden desarrollarse en el aula y la apropiación de los conceptos asociados a la didáctica de las matemáticas.

Por otra parte, al evaluar el impacto que tuvieron las dos jornadas, se pudo identificar que el equipo tuvo una buena acogida frente a la metodología empleada y se sintió motivado frente al aprendizaje del desarrollo del pensamiento matemático, ya que, en una primera instancia, gran parte del equipo señaló que no sentía un interés en aprender sobre la didáctica y el desarrollo del pensamiento matemático, debido a que sus experiencias previas no habían sido del todo desafiantes. Esta información logró recolectarse mediante encuestas de salida y formularios de Google.

Conclusiones

Potenciar el desarrollo del pensamiento matemático mediante experiencias cognitivas desafiantes involucra relevar el rol del educador dentro del aula. Para ello, es necesario entregar los espacios necesarios para la reflexión y análisis crítico de las prácticas educativas; en palabras de Trujillo (2018: 34) es el educador un “factor fundamental que determina las diferencias entre centros, y también las diferencias dentro del mismo centro”. Por lo tanto, fortalecer el rol del educador en el aula disminuirá las barreras que existen en el aprendizaje de las matemáticas, proponiendo nuevos enfoques didácticos que respondan a las necesidades reales de los niños, para que ellos sientan que lo que están aprendiendo tiene un significado y es aplicable a la vida real, en sus contextos y situaciones de aprendizaje. Mejorar las condiciones para el aprendizaje de las matemáticas desde la Educación Inicial permitirá que los niños, y también sus familias, vayan cambiando sus creencias respecto de las matemáticas, y generen una respuesta positiva frente a los nuevos desafíos que se vayan presentando.

En relación con los aprendizajes adquiridos en la implementación de este proyecto de innovación, se puede destacar el reconocimiento por parte de los equipos docentes respecto a la necesidad de estar en constante actualización y tener una actitud crítica frente a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. Esto se evidenció al interior de los espacios de reflexión de cada jornada y en los comentarios de las encuestas de salida; dichas aseveraciones relevan la importancia que tiene que los programas de enriquecimiento docente sean pertinentes y abran la mirada hacia nuevos paradigmas educativos.

Por otra parte, también es importante contar con los espacios y disposición para la formación profesional, ya que, si un docente no cuenta con las herramientas necesarias para educar, difícilmente podrá generar espacios enriquecedores y desafiantes cognitivamente, por lo que podría afectar el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas. A su vez, el trabajo colaborativo se vuelve fundamental en la generación de espacios de reflexión pedagógica, ya que se pueden aunar criterios, compartir ideas y analizar el impacto de las experiencias de aprendizaje que se implementan en los diferentes niveles.

Finalmente, desarrollar el pensamiento matemático desde la educación inicial implica un compromiso de los equipos educativos en torno a remirar sus prácticas educativas, analizando todos los factores que intervienen en el aprendizaje del niño, para que se pueda configurar un espacio que lo prepare y desafíe a seguir aprendiendo, tomando en cuenta su contexto y formas de aprender. Se le debe entregar todos los recursos que éste requiera, para desarrollar al máximo todas sus habilidades y vaya consolidando sus aprendizajes, de modo que cuente con una base sólida, que le permita avanzar hacia desafíos cada vez más complejos, disminuyendo, así, todas las barreras que puedan existir para su aprendizaje.

REFERENCIAS

Canals, M. (2014). *Vivir las matemáticas*. Octaedro.

Fundación Integra (2019). Referente Curricular.

Fundación Integra (2019). Reporte Anual.

Guevara, G. y Zaieg, M. (2018). *Neurociencias y matemática emocional*. Editorial Brujas.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Santiago.

Trujillo, F. (2018). *Activos de aprendizaje: utopías educativas en construcción*. SM España

Betsy Fabiola Castillo Roa

Lilian Dinorach Torres Alfaro

Lilian Ivonne Uribe Peña

Educadoras de Párvulos, Licenciadas en Educación

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

Jardín Infantil y Sala Cuna “Pehuencito”, Fundación Integra

betsyfcastillor@gmail.com

lilijuli26@hotmail.com

lilivoup@gmail.com

III. Estrategias colaborativas de evaluación auténtica, en experiencias de aprendizajes para niños y niñas del Jardín Infantil Pehuencito de Curacautín

Introducción

Por mucho tiempo, la evaluación en educación se utilizó solo como un instrumento para medir los logros de aprendizajes, centrada en el producto y en un momento determinado. En educación parvularia aún se evidencia la utilización de una evaluación tradicional, separada de la planificación, enfocada en la heteroevaluación, en el uso de instrumentos estandarizados y con limitadas instancias de reflexión de los equipos educativos con respecto a la toma de decisiones del proceso.

El Proyecto Educativo del Jardín Infantil Pehuencito declara que niños y niñas son sujetos de derecho y protagonistas de sus aprendizajes; pero es necesario que esta imagen se evidencie en el quehacer pedagógico. Aquí cobra real importancia el rol del adulto educador, quien debe promover ambientes y experiencias que propicien la participación en los distintos momentos que constituyen la acción educativa: planificación, implementación y evaluación para el aprendizaje, posibilitando la toma de decisiones conjunta con los niños, niñas y sus familias.

A pesar del rol activo y protagónico que se le atribuye al niño y niña dentro de sus aprendizajes, según el Mineduc (2018), en la praxis se evidencia y considera solo en algunos contextos. Además, la participación de niños y niñas es débil en hitos importantes para el aprendizaje, tales como la planificación y evaluación educativa, lo que se ve reflejado en las prácticas del establecimiento educacional.

Este proyecto surge desde las indagaciones, las experiencias en el campo de práctica, el análisis y las interpretaciones a las que se llegó para la construcción de una propuesta evaluativa con un enfoque auténtico, la que fue elaborada como resultado del ejercicio del análisis de los conceptos utilizados de la evaluación y de las prácticas implementadas en torno a ella dentro del centro educativo.

DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Contexto del centro educativo

El jardín infantil Pehuencito, dependiente de Fundación Integra, está ubicado en la comuna de Curacautín, Región de la Araucanía, en la Provincia de Malleco. Cuenta con una matrícula de 50 niños y niñas, de 3 meses a 4 años de edad, en situación de vulnerabilidad social, distribuidos en tres niveles educativos: Sala Cuna, Medio Menor y Medio Mayor. El establecimiento es reconocido por impulsar el desarrollo de proyectos de diferentes áreas y temáticas, los cuales han permitido fortalecer, potenciar y atender el aprendizaje y desarrollo de las características, requerimientos e intereses de los niños y niñas. Algunas de estas iniciativas tienen relación a experiencias ligadas al entorno, la exploración y la ciencia, e involucran a niños y niñas, sus familias y redes de apoyo.

Las características antes mencionadas dieron origen al sello del establecimiento y conforman un eje central del Proyecto Educativo Institucional, el cual se desarrolla desde el año 2019, y tiene por propósito avanzar hacia una educación parvularia de calidad para los niños y niñas de Curacautín, donde se promuevan aprendizajes centrados en el conocimiento del entorno natural y se otorga especial énfasis a las ciencias, favoreciendo el rol de los niños y niñas como co-constructores de sus aprendizajes a través del juego, el descubrimiento, la exploración y experimentación de su entorno natural, lo que permite el desarrollo de habilidades y actitudes para desenvolverse en la vida, tales como la capacidad de observar y explorar el entorno, de cuestionarse, razonar y trabajar colaborativamente.

En el PEI del jardín infantil se considera: “La planificación y la evaluación se enriquecen mutuamente, potenciando las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas docentes” (Mineduc, 2018: 103). La evaluación constituye un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto las situaciones e instrumentos aportan información respecto de los logros, avances y formas de construir y expresar el aprendizaje. Es analizada sistemática, permanente y críticamente, siendo esto último donde se presentan mayores dificultades, las cuales se evidencian en la descripción de los nudos críticos presentes en las prácticas pedagógicas del jardín.

Nudo crítico

Las prácticas evaluativas se caracterizan por contribuir al proyecto educativo del jardín Pehuencito. Sin embargo, se detectan algunas debilidades en torno a los procesos de registro, análisis, interpretaciones, reflexión y toma de decisiones que permitan proyectar nuevas y diversas experiencias de aprendizaje.

El PEI del establecimiento considera que la evaluación debe ser continua, gradual, cualitativa, integral, formativa, cooperativa y con la capacidad de abordar los distintos elementos curriculares (rol del niño y la niña, rol del adulto, estrategias metodológicas, ambiente educativo, organización del tiempo, entre otros), lo que permitirá a los equipos de aula manejar información permanente, que se utilizará para orientar las decisiones técnicas y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien se disponen algunos registros de observación e instrumentos de evaluación, la mayoría de las veces sólo describen los sucesos, hechos aislados y descontextualizados, los cuales no se cruzan y analizan en conjunto con otras variables e insumos que dispone el jardín infantil. Este nudo crítico impacta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que la reflexión crítica y la toma de decisiones oportunas se ven afectadas, dificultando la proyección de nuevas experiencias de aprendizaje, pertinentes y contextualizadas a las características, necesidades e intereses de los niños y niñas.

Es importante que se recojan evidencias durante todos los momentos de la jornada, y se valore el aporte que puedan entregar otros miembros de la comunidad educativa. Esto facilitaría el contar con distintos observadores, favoreciendo el trabajo colaborativo y el tener información y evidencias de todos los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, que permitan tomar decisiones pertinentes y contextualizadas, considerando sus particularidades, características, intereses y necesidades. Dada las variadas experiencias que se vivencian en el jardín infantil, los niños y niñas pueden evidenciar y demostrar su aprendizaje a través de múltiples medios y momentos. Esta diversidad requiere de adultos atentos y observadores constantes de las manifestaciones e iniciativas de los niños y niñas.

Con respecto a estos puntos:

- Las evidencias de aprendizaje que se recogen en el jardín emanan específicamente de los periodos variables y no consideran hallazgos de los periodos constantes. Esta información se utiliza para el llenado de algunos indicadores del Instrumento de Evaluación de Aprendizajes (IEA), que se utiliza en Fundación Integra, para evaluar el nivel de logro alcanzado por los niños y niñas en los objetivos de aprendizajes, y solo, en menor grado, se utiliza la información obtenida para analizar las prácticas pedagógicas.
- Durante la planificación se propone una serie de indicadores para la evaluación, pero no se define qué información o posibles evidencias se recogerán. Por lo tanto, se cuenta con algunos registros que no dan cuenta del proceso de aprendizaje, o bien existen registros y descrip-

ciones que no se utilizan. Esto se debe al desconocimiento del equipo en torno a técnicas de observación y registro para diversificar la evaluación, que den respuesta a las características e intereses de los niños y niñas, y que permitan interpretar, analizar y tomar decisiones.

- La escasa presencia de retroalimentación y participación de los niños y niñas del jardín infantil, revela que aún se concibe a la evaluación como un proceso vertical, centrado en la heteroevaluación.
- El equipo pedagógico considera la planificación y evaluación como procesos aislados y separados el uno del otro y, en consecuencia, se prioriza a la planificación por sobre la evaluación y no se visualizan como procesos complementarios que se enriquecen y nutren mutuamente.
- Existe una visión de que los únicos responsables de la evaluación son las educadoras y no se hace partícipe a los estudiantes en la toma de conciencia acerca de cómo aprenden y cómo logran sus progresos, limitando su participación a dar opiniones acerca de su satisfacción con la experiencia. En este contexto, los niños y niñas no tienen acceso y libertad para opinar y reflexionar en torno a las evidencias de sus aprendizajes. Un cambio en esta concepción podría llevar a prácticas que favorezcan un proceso reflexivo y participativo, que realce el rol protagónico del niño y niña.
- Las variadas responsabilidades, exigencias, temas emergentes y contingencias hacen que la instancia de reflexión del equipo no sea todo lo provechosa que podría ser. Esta falta de tiempo es atribuida a diferentes aspectos que desvían la atención y el quehacer del docente del plano educativo, debido a que son actividades vinculadas a su cargo, pero están asociadas a aspectos administrativos, por ejemplo: definir planes de mejoramiento, revisión de proyectos, cumplir compromisos y exigencias de la Institución, Mineduc y otros. El utilizar estas instancias para diversas actividades de índole administrativa, no ayuda al buen ejercicio de la labor pedagógica del educador, por lo tanto, merma la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las problemáticas mencionadas no permiten cumplir a cabalidad la misión declarada en el PEI del establecimiento y tampoco los aspectos que componen la organización y propuesta curricular. Tal es el caso de la evaluación, en la cual se define la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación como situaciones fundamentales de la acción educativa, pero, en la práctica, se consideran y utilizan los métodos que centran su atención en lo que observa y registra el educador, limitando la participación de los niños, niñas, familias y equipos técnicos.

Por otra parte, la obtención de evidencias en situaciones auténticas y la interpretación de los datos y observaciones, se ve afectada por el registro realizado solo de periodos variables, obviando aspectos relevantes de otros momentos, como los que se originan de fases constantes. No contar con hallazgos y evidencias de aprendizaje y organizadas y recopiladas con sistematicidad, impide visibilizar qué y cómo aprenden los niños y niñas, y dificulta el realizar un análisis profundo que favorezca el repensar, resignificar y reconstruir las prácticas pedagógicas, para enriquecer la planificación educativa y facilitar el protagonismo de los niños y niñas, la participación de la familia y llevar a cabo una evaluación para el aprendizaje.

Respecto del equipo técnico, es fundamental que se involucre en la reflexión crítica y el análisis que se realiza en función a las prácticas, participando en la toma de decisiones pedagógicas, con miras a mejorarla en beneficio del aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas del jardín infantil. De esta forma, se abandona la unidireccionalidad y verticalidad en el proceso evaluativo.

Objetivos

General

Diseñar estrategias colaborativas de evaluación auténtica, que faciliten el registro, análisis, interpretación, reflexión y toma de decisiones, para proyectar experiencias de aprendizaje en los niños y niñas del Jardín Pehuencito de Curacautín.

Específicos

1. Fortalecer las competencias de evaluación auténtica en el equipo pedagógico del jardín infantil, para tomar decisiones orientadas a la mejora del proceso de evaluación.
2. Implementar situaciones e instrumentos de evaluación auténtica, que releven el rol protagónico de los niños y niñas y la participación de las familias.
3. Evaluar la propuesta de evaluación auténtica, a través de instancias de análisis y reflexión en torno a la propia práctica, tomando decisiones para la mejora de los procesos de evaluación.

Este proyecto se sustenta y fundamenta bajo el enfoque de la evaluación auténtica, cuyas raíces provienen desde la concepción del aprendizaje significativo, perspectiva cognoscitiva y prácticas reflexivas. Recoge su esencia de diversos aportes, descubrimientos y avances, en los cuales se destacan los que emanan de las neurociencias y que permiten reconocer los mecanismos empleados en el proceso de aprendizaje.

Esta metodología de evaluación conecta al alumno con experiencias educativas contextualizadas, con tareas reales y resolución de problemas auténticos, favoreciendo la aplicación a la vida diaria, la autonomía y creatividad en la construcción de sus aprendizajes.

En relación con la evaluación auténtica, Montenegro (2020) señala que se debe atender a un rol mediador del educador, que propone experiencias de aprendizaje significativas, que se desarrollan en contextos que facilitan el descubrimiento.

Bajo esta misma línea, Moreno (2016) señala que la evaluación aporta al aprendizaje cuando se ofrece información que permite la retroalimentación, auto y co-evaluación, y la transformación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a las necesidades de los estudiantes.

La evaluación auténtica considera la diversidad existente en el aula, donde todos los estudiantes pueden desarrollar su potencial, en la medida que se les brinden las oportunidades y posibilidades de acuerdo con sus características, necesidades e intereses, en los tiempos requeridos y en los contextos donde habita.

Ahumada (2005) reconoce que la evaluación auténtica se sustenta en algunos principios constructivistas del aprendizaje, por ejemplo: es necesario vincular los conocimientos previos con los nuevos; los alumnos tienen diferentes ritmos de aprendizaje; debe existir una motivación intrínseca y el desarrollo de un pensamiento creativo y divergente.

Finalmente, es necesario reconocer la complementariedad entre planificación y evaluación, ya que ambas son aspectos constitutivos de todo proceso educativo: “la planificación y la evaluación se enriquecen mutuamente, potenciando las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas docentes” (Mineduc, 2018: 103).

Acciones Implementadas

Algunas de las acciones dirigidas al equipo educativo del jardín infantil, conformado por 15 personas, tuvieron como principales protagonistas a 9 técnicas en atención de párvulos, quienes son reconocidas como agentes de cambio social. Por ende, requieren conocer la diversidad en las formas en que los niños y niñas manifiestan sus aprendizajes. En este sentido, se hace necesario que los equipos de aula dialoguen y tomen acuerdos respecto de los elementos que se considerarán para emitir una valoración respecto a los aprendizajes construidos por niños y niñas en situaciones cotidianas, tanto en el aula, como fuera de ella.

De acuerdo con la realidad de nuestro centro educativo y el análisis reflexivo, nuestro proyecto plantea estrategias colaborativas de evaluación auténtica, las que se incorporan en nuestro plan estratégico, entre las que destacan:

- Presentación del proyecto al equipo educativo.
- Planificación, diseño y preparación de instancias de transferencias, planificación y talleres.
- Talleres teórico- prácticos de Evaluación Auténtica.
- Talleres pedagógicos de diseño de instrumentos y procedimientos.
- Instancia de planificación educativa.
- Acompañamiento y retroalimentación del equipo en proceso de registros y observaciones.
- Modelaje en el aula de estrategias de evaluación auténtica.
- Análisis de instrumentos, procedimientos y técnicas de evaluación.
- Compartir estrategias de evaluación auténtica con niños y niñas.
- Realizar periodo, recordando lo vivido.
- Participación de las familias en instancias de planificación y evaluación.
- Participación de las familias en experiencias de aprendizaje en el aula.
- Estrategias de evaluación auténtica con las familias.
- Evaluación de las prácticas pedagógicas (SFPP).
- Completar Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes (IEA).
- Taller de evaluación del proyecto de innovación con las familias.
- Actividad de evaluación del proyecto con niños y niñas.
- Taller de evaluación del proyecto con equipo educativo.
- Presentación de resultados a la comunidad educativa.

Las acciones señaladas han facilitado la relación de elementos conceptuales con la práctica, por parte del equipo, y promovido la reflexión y toma de decisiones orientadas a la mejora del proceso evaluativo. Estas acciones, aún en implementación, han relevado la socialización de este proyecto y la sensibilización en torno a la relevancia de la evaluación auténtica y su diálogo con la planificación educativa, dejando ver que esto responde a los nudos críticos que se evidencian desde los resultados de los diferentes instrumentos evaluativos institucionales y ministeriales.

Las principales acciones desarrolladas a la fecha, han sido las instancias de transferencias y talleres teórico-prácticos en torno a la evaluación auténtica, junto a las jornadas de planificación. Ambos espacios de aprendizaje, reflexión y acción, permitieron, posteriormente, planificar los distintos procedimientos, instrumentos y momentos evaluativos, incorporando los nuevos saberes.

Reflexiones

Lo más significativo y rescatable de estas instancias, de acuerdo con la valoración realizada por el equipo, ha sido el reconocimiento de los conocimientos previos que poseían las participantes. El equipo técnico tenía nociones básicas del proceso evaluativo, concibiéndolo desde un carácter tradicional, unidireccional, con protagonismo del adulto educador y centrado en contenidos conceptuales, más que en habilidades. Además, tenían una temporalidad de la evaluación centrada en el final, en los productos y la obtención de resultados desde instrumentos estandarizados. Posterior a las instancias de taller y encuentros de actualización, las técnicas reconocen el carácter procesual de la evaluación, la complementariedad entre evaluación y planificación, volviendo a mirar la planificación y tomando nuevas decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje, principalmente reconociendo el protagonismo de los párvulos y la participación de las familias.

En conclusión, se logra una participación activa durante todo el proceso de actualización, en el cual surgieron reflexiones críticas y profundas de las prácticas educativas realizadas por las técnicas.

Las técnicas, al ser parte de procesos de actualización y participar de procesos de planificación de experiencias de aprendizaje, afirman valorar el impacto que causó en ellas el proyecto. Señalan que identifican estas acciones como herramientas de mejoras en sus prácticas pedagógicas. Además, las agentes educativas valoran la oportunidad de desplegar sus saberes pedagógicos y disciplinares para planificar, desarrollar y evaluar situaciones educativas, en favor del aprendizaje, el bienestar y desarrollo pleno de niños y niñas de nuestras aulas.

En la medida en que los saberes del equipo se implementen en la práctica, se fortalecerá el quehacer educativo, dando respuestas diversificadas y oportunas a los requerimientos de aprendizajes de los niños y niñas, lo que les permite desempeñar un rol activo y protagónico en el proceso, además de considerar a las familias como agentes educativos.

Conclusiones

Esta propuesta didáctica es fruto de la reflexión de un equipo comprometido con su rol de agente de cambio social, con deseos enormes de evitar el conformismo cegador de hacer “solo lo posible”, ya no solo con las ganas de gritar que los niños son ciudadanos de primera categoría y que tienen voz y voto en sus procesos educativos, sino que con el fuerte deseo de hacer realidad todo el aprendizaje construido durante los años de estudio de Magíster, para que este nuevo encuentro con el aprendizaje universitario, no quede solo en la decoración de una pared.

El diseño de esta propuesta se centra en la evaluación auténtica, con énfasis en la participación de diversos actores. En ella se concibe la planificación y evaluación como procesos que se enriquecen mutuamente, los cuales brindan oportunidades reales de aprendizaje y proporcionan antecedentes para tomar decisiones oportunas. Para proyectar experiencias de aprendizajes de calidad para los niños y niñas del Jardín Pehuencito de Curacautín y atender los nudos detectados, se diseñaron diversas estrategias colaborativas de evaluación auténtica, que facilitan el registro, análisis, interpretación, reflexión y toma de decisiones, y que consideran la observación como un elemento potente para reflexión y retroalimentación, la cual da significado a las formas de cada niño y niña, respondiendo a la diversidad del aula y facilitando, así, la mejora en las prácticas pedagógicas.

Para fortalecer al equipo pedagógico del jardín infantil en competencias de evaluación auténtica, se utilizan las instancias de transferencia curricular que el establecimiento ha utilizado con buenos resultados frente a otros desafíos, y que son fruto de un análisis acerca de las características, ritmos y estilos de aprendizaje del equipo técnico. Estas consisten en un sistema articulado de formación continua, que considera instancias de transferencia de contenidos, denominadas “Instancias de formación”, las que se llevaron a cabo como talleres teórico-prácticos, donde se abordaron los conceptos, fundamentos, características, técnicas y elementos distintivos de la evaluación auténtica; “Instancias de planificación”, las cuales permiten reflexionar sobre la práctica pedagógica y los aprendizajes de los niños y niñas, para luego planificar los distintos procedimientos, instrumentos y momentos evaluativos, incorporando los nuevos saberes obtenidos a través de la instancia

de formación y proyectarlos en la planificación de experiencias de aprendizaje, para finalmente realizar “Instancias de modelaje”, las que se configuran a partir de la observación y el acompañamiento en la construcción y aplicación de los instrumentos y formas de observación, documentación y evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas. El proceso permite al equipo contar con herramientas que facilitan la reflexión y toma de decisiones oportunas, pertinentes y contextualizadas, en pos del aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, además de vivenciar ellas mismas el proceso de evaluación auténtica de sus propias prácticas.

El carácter colaborativo de la propuesta está dado por la participación activa de todos los estamentos que son parte de la comunidad educativa del jardín infantil. Esta evaluación permite avanzar desde un proceso de evaluación unidireccional, a otro colaborativo, donde todos participan, se implican, se motivan y se responsabilizan del proceso.

Este escenario desafía constantemente al educador a desarrollar estrategias que le permitan observar, evidenciar y retroalimentar el proceso de aprendizaje y evaluación, desarrollando diseños curriculares que consideren la diversidad y la autonomía de los niños y niñas, además de facilitar la reflexión crítica acerca de los procesos vividos durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Las maneras de expresar el aprendizaje son distintas para cada niño, por lo tanto, es fundamental aceptar todas las formas y expresiones a través de las cuales el alumno evidencia su aprendizaje, por lo que se hace necesario promover espacios que faciliten el diseño de situaciones e instrumentos diversificados. Dada las características y experiencia del equipo frente a nuevos desafíos, se espera avanzar hacia mayores niveles de reflexión, lo que potenciará el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y enriquecerá las prácticas pedagógicas. Además, favorecerá el establecimiento de relaciones colaborativas con la comunidad, lo que implica interactuar de forma permanente y activa, contribuyendo a generar espacios respetuosos de las características, necesidades y potencialidades de niños y niñas, todo ello en completa sintonía con las declaraciones relevantes que son parte del PEI del establecimiento.



REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes*. México: Paidós.
- FUNDACIÓN INTEGRAL (2018). Referente Curricular 2018. Dirección Nacional de Educación. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Santiago, Chile.
- Montenegro, A. (2020). *Evaluación auténtica como procedimiento para la evidencia de los aprendizajes*. Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Casa abierta al tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Proyecto Educativo Institucional, Jardín Infantil Pehuencito (2020). Curacautín. Chile.

Jocelyn Pamela Bustos Miranda

Educadora de Párvulos, Profesora de Educación Diferencial

Magíster en Educación (UDEC)

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

jbustosmiranda@gmail.com

Patricia Andrea Heredia Pérez

Educadora de Párvulos

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

patherediap@gmail.com

Pabla Cecilia Pezo Cruces

Educadora de Párvulos

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

pabla.pezocruces@gmail.com

IV. Estrategias de apropiación curricular y didáctica en agentes educativos para el desarrollo del Pensamiento Lógico-matemático en el nivel sala cuna

Introducción

El desarrollo del Pensamiento Matemático en el nivel de Educación Parvularia se caracteriza por ser un proceso que considera aspectos cotidianos, tangibles y prácticos. La enseñanza de conceptos matemáticos para este nivel no comprende una matemática abstracta con utilización de lenguaje simbólico, sino más bien una matemática concreta, que facilita la adquisición de conceptos en un contexto significativo y auténtico, con estrategias de mediación por parte de los equipos educativos, acordes a las necesidades, intereses y contexto de los niños y niñas.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en el año 2018, refieren que niños y niñas “comienzan a desarrollar actividades y conceptos matemáticos desde muy temprano, con referencias en acciones y percepciones de situaciones o experiencias de la vida cotidiana, lo que no implica necesariamente una matemática formal, de abstracción, modelación y lenguaje simbólico” (p. 94).

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que desde el nivel sala cuna comienza la adquisición y construcción de conceptos matemáticos elementales en la trayectoria educativa de los párvulos. Son estos conceptos que, al ser desarrollados e intencionados desde lo cotidiano, promueven en los párvulos la comprensión del mundo y competencias para el desenvolvimiento en la cotidianidad de su vida.

Dado lo anterior y tomando en consideración la necesidad declarada por los agentes educativos por mejorar saberes curriculares y didácticos para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en niños y niñas del nivel sala cuna, la presente propuesta de innovación tiene como objetivo desarrollar estrategias de apropiación curricular y didáctica en los agentes educativos para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de niños y niñas del nivel sala cuna, en el Jardín Infantil Intercultural Katemu. Para lograrlo, se plantean jornadas de actualización y reflexión de saberes curriculares, la construcción de trayectorias de aprendizajes para el núcleo pensamiento matemático en un contexto intercultural mapuche y el desarrollo de espacios de trabajo colaborativo.

Desarrollo de la innovación

Contexto

El presente proyecto de innovación ha sido diseñado para ejecutarse en el Jardín Infantil y Sala Cuna Intercultural Katemu, institución sin fines de fines de lucro, Vía Transferencia de Fondos (VTF), ubicado en la comuna de Valdivia, Región de Los Ríos.

El contexto específico engloba a los dos niveles de sala cuna presentes en el establecimiento: Sala Cuna Mayor y Sala Cuna Menor, los cuales, a su vez, atienden a una matrícula total de 40 párvulos. Los equipos pedagógicos de cada nivel se encuentran constituidos por una educadora de párvulos y tres técnicos en educación parvularia respectivamente.

Es importante destacar que el establecimiento cuenta con un sello intercultural en un contexto mapuche, por lo que todas las prácticas pedagógicas se encuentran orientadas a establecer vinculaciones con la lengua y la cultura mapuche.

Situación crítica

El problema que conlleva al siguiente proyecto guarda relación con las necesidades de apoyo que requieren las educadoras de párvulos para realizar trayectorias de aprendizaje y planificaciones pertinentes a las características del desarrollo de los niños y niñas que asisten al nivel sala cuna, considerando sus intereses, necesidades y contexto. Esta dificultad se presenta principalmente en lo que respecta al núcleo pensamiento matemático. El problema fue detectado debido a diversas situaciones observadas y, posteriormente, dialogadas entre las agentes educativas.

A continuación, se detallan las circunstancias que dieron origen al proyecto:

- Selección de objetivos específicos (núcleo pensamiento matemático) poco pertinentes a las características del desarrollo de los niños y niñas del nivel sala cuna.
- Dificultades para establecer vinculación de objetivos generales con transversales.
- Se percibe y se declara por parte de las educadoras falta de apoyo técnico pedagógico oportuno.
- Dentro de la rutina semanal, el núcleo pensamiento matemático es uno de los menos considerados en el nivel sala cuna.
- Necesidad de apoyo de las educadoras del nivel sala cuna en el diseño y ejecución de experiencias de aprendizaje del núcleo pensamiento matemático.
- Rezago en el logro de aprendizajes de niños y niñas en el núcleo pensamiento matemático.

Las causas a la base del nudo crítico, son determinadas a través de un análisis de evaluaciones, en el que participa el equipo educativo del establecimiento y la dirección, lográndose establecer:

- La falta de actualización pedagógica en la didáctica de la enseñanza de las matemáticas en el nivel sala cuna, situación que es declarada por las educadoras.
- Escasas orientaciones didácticas desde el Mineduc que apoyen el abordaje de núcleo pensamiento matemático en el nivel sala cuna.
- La ausencia de orientaciones pedagógicas que complementen la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia para el nivel sala cuna.
- La falta de un instrumento común para Sala Cuna Mayor y Sala Cuna Menor, complementario a las Bases Curriculares, que permita orientar el trabajo que realizan los equipos pedagógicos.
- Falta de espacios de reflexión y actualización de conocimientos de los equipos pedagógicos para la mejora de prácticas educativas de calidad.

Objetivos

Objetivo general

- Desarrollar estrategias de apropiación curricular y didáctica en los agentes educativos para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de niños/as del nivel Sala Cuna en el JI y SC Intercultural Katemu.

Objetivos específicos

- Actualizar a los agentes educativos en los saberes curriculares del núcleo de pensamiento matemático en contexto intercultural mapuche para el nivel sala cuna.
- Establecer espacios de reflexión y trabajo colaborativo que motive la actualización en los agentes educativos del nivel.
- Diseñar trayectorias de aprendizaje que consideren la participación de los agentes educativos del nivel sala cuna, para el núcleo de pensamiento matemático en contexto intercultural mapuche.

Acciones Implementadas

	Resumen Narrativo	Indicadores	Medios de Verificación
Fin	Fin 1. Promover en los Agentes Educativos saberes curriculares que permita vincular objetivos de aprendizajes núcleo pensamiento matemático con el contexto intercultural.	Indicador 1. -Al finalizar el proyecto el 100% de los agentes educativos participará en las instancias de desarrollo de saberes curriculares que les permita vincular objetivos de aprendizajes del núcleo pensamiento matemático con el contexto intercultural.	Medio de verificación 1. Registros de participación de las sesiones de actualización de saberes curriculares para el nivel de sala cuna en contexto intercultural.
	Fin 2. Elaborar trayectorias de aprendizajes para abordar el núcleo pensamiento matemático en sala cuna en contexto intercultural.	Indicador 1. -Al finalizar el proyecto el 100% de los agentes educativos participará en la construcción colaborativa de la trayectoria de aprendizajes para el nivel de sala cuna del núcleo pensamiento matemático en contexto intercultural.	Medio de verificación 1. Registro de participación en la construcción de trayectorias de aprendizajes. Medio de verificación 2. Bitácora de Aprendizaje que dé cuenta del proceso de construcción de la trayectoria de aprendizaje para el nivel de sala cuna del núcleo pensamiento matemático en contexto intercultural. Medio de verificación 3. Acta de recepción de Bitácoras de Aprendizaje de los agentes educativos y Trayectoria de Aprendizajes construidas colaborativamente.

	Resumen Narrativo	Indicadores	Medios de Verificación
Propósitos	Potenciar en los agentes educativos la apropiación de saberes curriculares para el desarrollo del pensamiento matemático de niños/as del nivel sala cuna en el JI y SC Intercultural Katemu.	Indicador 1. El 100% de los agentes educativos logra apropiarse de saberes curriculares que le permiten desarrollar el pensamiento matemático de niños/as del nivel Sala Cuna.	Medio de verificación 1. Cuestionario conceptual y reflexivo sobre saberes curriculares que permiten desarrollar el pensamiento matemático de niños/as del nivel sala cuna. Medio de verificación 2. Informe de resultados de cuestionarios de saberes curriculares de los agentes educativos del nivel sala cuna.
Componentes	Componente 1. Implementar sesiones de actualización para los agentes educativos en saberes curriculares del núcleo de pensamiento matemático en contexto intercultural mapuche para el nivel de sala cuna.	Indicador 1. El 100% de los agentes educativos actualizan sus saberes curriculares del núcleo de pensamiento matemático en contexto intercultural mapuche para el nivel de sala cuna.	Medio de verificación 1. Asistencia y análisis de participación de las sesiones de actualización. Medio de verificación 2. Bitácora de Aprendizaje individual utilizada en cada sesión de actualización. Medio de verificación 3. Pauta de autoevaluación de aprendizaje y participación en cada sesión de actualización. Medio de verificación 4. Informe final de participación, análisis de bitácora de aprendizaje y autoevaluación de los agentes educativos.
	Componente 2. Establecer espacios de reflexión y trabajo colaborativo sistemáticos que motive la actualización en los agentes educativos del nivel.	Indicador 1. El 100% de los agentes educativos participa en los espacios sistemáticos de reflexión y trabajo colaborativo.	Medio de verificación 1. Registro de Asistencia. Medio de verificación 2. Registro de las reflexiones grupales. Medio de verificación 3. Análisis de las reflexiones grupales.
	Componente 3. Sesiones de diseño de trayectorias de aprendizajes entre los agentes educativos del nivel sala cuna, para el núcleo de pensamiento matemático en contexto intercultural mapuche.	Indicador 1. El 100% de los Agentes Educativos participa en las sesiones de diseño colaborativo de trayectorias de aprendizajes para el nivel sala cuna del núcleo de pensamiento matemático en contexto intercultural mapuche.	Medio de verificación 1. Registro de participación en las sesiones de diseño de trayectorias de aprendizajes colaborativas. Medio de verificación 2. Acta de recepción de diseño de trayectorias de aprendizajes colaborativas. Medio de verificación 3. Registro de análisis grupal de diseño de trayectorias de aprendizajes colaborativas.

	Resumen Narrativo	Indicadores	Medios de Verificación
Actividades	Actividad 1. Revisar saberes curriculares para el nivel sala cuna en vinculación con las Bases Curriculares EP.	Indicador 1. El 100% de los agentes educativos participa en la revisión de saberes curriculares para el nivel sala cuna en vinculación con las Bases Curriculares EP.	Medio de verificación 1. Cuestionario autodiagnóstico de saberes curriculares. Medio de verificación 2. Análisis de cuestionario autodiagnóstico de saberes curriculares
	Actividad 1.1 Sesiones de revisión interna con los agentes educativos para revisar recursos orientadores para el abordaje del núcleo pensamiento matemático en sala cuna en contexto intercultural mapuche.	Indicador 1. El 100% de los agentes educativos participa en las sesiones de revisión para el abordaje del núcleo pensamiento matemático en sala cuna en contexto intercultural mapuche.	Medio de verificación 1. Rúbrica analítica de recursos orientadores para el abordaje del núcleo pensamiento matemático en sala cuna en contexto intercultural mapuche. Medio de verificación 2. Análisis de rúbrica analítica de recursos orientadores para el abordaje del núcleo pensamiento matemático en sala cuna en contexto intercultural mapuche.
	Actividad 2. Sesiones para propiciar el trabajo colaborativo y de apoyo técnico mediante espacios sistemáticos de reflexión mediante revisión de prácticas propias.	Indicador 1. El 100% de los agentes educativos participa en las sesiones de reflexión y trabajo colaborativo.	Medio de verificación 1. Registro de las reflexiones grupales. Medio de verificación 2. Análisis de las reflexiones grupales. Medio de verificación 3. Encuesta de satisfacción de los agentes educativos.
	Actividad 3. Sesiones de construcción de trayectorias en base a saberes del pensamiento matemático que impliquen procesos de reflexión y participación activa de los agentes educativos en contexto intercultural mapuche.	Indicador 1. El 100% de los agentes educativos participa en las sesiones de construcción de trayectorias en base a saberes del pensamiento matemático que impliquen procesos de reflexión y participación activa de los agentes educativos en contexto intercultural mapuche.	Medio de verificación 1. Registro de participación en las sesiones de construcción de trayectorias de aprendizajes y reflexiones. Medio de verificación 2. Informe de análisis grupal de las trayectorias de aprendizajes y reflexiones construidas colaborativamente.

Tabla 1. Matriz de Marco Lógico

En la tabla anterior, se pueden observar todas las acciones planificadas e implementadas en el proyecto de innovación. Es importante destacar que, de todas las actividades desarrolladas, el diseñar trayectorias de aprendizaje para el núcleo de pensamiento matemático en contexto intercultural mapuche fue de gran impacto para la comunidad educativa. Para ello, se realizaron sesiones de diseño de trayectorias de aprendizajes colaborativas entre los agentes educativos del nivel sala cuna, en donde el 100% participó en dichas actividades. Se diseñó un documento que estableció la trayectoria a desarrollar en el núcleo pensamiento matemático, sobre la base de las características propias del nivel, los intereses de niños y niñas, la diversidad y aspectos propios de la cultura mapuche.

Esta acción ha traído consigo avances pedagógicos en niños y niñas, lo que se ha evidenciado a través de resultados de evaluaciones desarrolladas en el nivel sala cuna; y mayor motivación de los agentes educativos para abordar el pensamiento matemático y la pertinencia cultural en el abordaje del núcleo, lo que se refleja en la definición de objetivos de aprendizaje y propuesta de experiencias en las planificaciones, promoviendo la participación y beneficio de 9 agentes educativas y 40 párvulos.

Reflexiones y Proyecciones

La implementación del presente proyecto de innovación ha sido un gran aporte al establecimiento educacional en cuestión. Lo anterior se ha podido corroborar mediante la constante evaluación de las diversas actividades desarrolladas y el impacto que han traído a la comunidad educativa. Por tanto, se pueden establecer las siguientes reflexiones:

- El liderazgo de la directora y decisión de acoger la implementación del proyecto de innovación trajo efectos positivos en el personal, al no imponer capacitaciones o temáticas que no surgen de las necesidades de sus agentes educativos, lo cual propicia un trabajo sinérgico, efectivo y eficiente.
- Las educadoras de párvulos han manifestado desarrollar el manejo de saberes curriculares propios del pensamiento matemático, cumpliendo su rol pedagógico, con capacidades de diseñar, evaluar, reflexionar y colaborar, de acuerdo con las características socioafectivas y cognitivas de su grupo de niños y niñas, considerando la importancia del juego en todo el proceso de aprendizaje de los párvulos.
- Se han fomentado instancias de trabajo colaborativo y co-enseñanza, para de esta manera, propiciar un aprendizaje en conjunto, promotor del desarrollo integral de los párvulos.
- El diseñar trayectorias de aprendizaje en el núcleo de pensamiento matemático, de acuerdo con la realidad educativa, ha propiciado que

tanto las educadoras de párvulos como las técnicas en educación parvularia reconozcan la importancia de su labor en operacionalizar el currículum vigente en educación parvularia, de acuerdo con su realidad educativa.

- El impacto de este proyecto se ha reflejado directamente en el desarrollo integral de los niños y niñas del nivel sala cuna del Jardín Infantil Intercultural Katemu, específicamente en el aprendizaje del núcleo de pensamiento matemático, a través de experiencias de aprendizajes acordes a su entorno, desarrollo cognitivo, valórico y socioafectivo.

Se proyecta mantener en el tiempo la implementación de la presente propuesta, realizándose las actualizaciones y modificaciones, según la realidad y necesidades declaradas. Por otra parte, se espera su desarrollo en los otros niveles del establecimiento y que se replique en otros núcleos que lo requieran.

Conclusión

Tomando en consideración los planteamientos de diversos autores, el aprendizaje de las matemáticas enriquece “la comprensión de la realidad, facilita la selección de estrategias para resolver problemas y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo” (Mineduc, 2009). Por este motivo, incorporarlo en el nivel de sala cuna resulta de mucha relevancia.

Berdoneau (2008) establece que el bagaje matemático que la niña o niño es capaz de crear, desde sus primeros años de vida, es sustancial y abarca varios campos: la formación del sentido lógico, el enriquecimiento del ámbito pre numérico y numérico, la estructuración del espacio y el descubrimiento de la geometría. De tal modo, el trabajo pedagógico a desarrollar con niñas y niños menores de dos años se transforma en una oportunidad de sentar las bases para un desarrollo sistemático y progresivo del pensamiento, lo que permite transformar los conocimientos adquiridos informalmente y desarrollar habilidades que se continuarán profundizando en los niveles medio y transición.

En este sentido, el presente proyecto consideró el desarrollo de estrategias de apropiación curricular y didácticas en los agentes educativos del nivel sala cuna, puesto que está demostrado que niños y niñas, desde sus primeros meses de vida, tienen capacidades y necesidades de aprendizaje, que requieren ser favorecidas de forma integral, siendo un aspecto clave a considerar: el desarrollo de habilidades matemáticas. Para ello, se hace relevante propiciar instancias de capacitación y reflexión, en donde los agentes educativos comprendan que abordar las matemáticas en el nivel sala cuna es una necesidad que fomenta el

desarrollo del pensamiento lógico y propicia instancias de aprendizaje, que son la base de los niveles educativos que prosiguen.

Por lo tanto, el desafío de la implementación de esta propuesta radica en la necesidad de fomentar instancias que les permitan a los equipos educativos concientizarse que ellos pueden desarrollar contenidos que tienen incorporados en sus prácticas y que están vinculadas a este ámbito, y acompañarles para que potencien los aprendizajes matemáticos en los párvulos menores de dos años, elaborando orientaciones vinculadas al currículo nacional y a la didáctica de las matemáticas.

En síntesis, al desarrollar estrategias de apropiación curricular y didáctica en los agentes educativos para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático de niños/as del nivel sala cuna en el JI y SC Intercultural Katemu, se generan instancias que impactan en la transformación de los espacios educativos involucrados en el proceso formativo de los párvulos, familias, agentes y redes.



REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa* 45, 11-24.

Aldunate, E. (2008). Diagnóstico, Árbol del problema y árbol de objetivos. Recuperado de: https://semadet.jalisco.gob.mx/sites/semadet.jalisco.gob.mx/files/20140928_cepai_arbol_de_problemas_-_presentacion.pdf

Amós Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Cepeda, A. (2016). *Afecto y aprendizaje en la sala cuna: experiencias didácticas*. JUNJI.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, v. 32, 343-373. Santiago de Chile.

Cruickshank, D. (1987). *Reflective teaching: the preparation of students of teaching*. Reston: Association of Teacher Educators.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 82. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Díaz, F., & Hernández, G. (2000): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

Docentemás (s.f). Ilustración del Portafolio. Trabajo colaborativo. Recuperado del Sitio Web Docentemás: <https://www.docentemas.cl/portafolio/category/trabajo-colaborativo/>

Flórez, R. (1994). *Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2017). Aukantün: Juegos mapuche para Educación Parvularia. Ediciones de la Junji.

Laureano J., Mejía ML., Cárdenas E., Flores MT., Gómez CM. Técnica del árbol: aprendizajes en su utilización para problematizar necesidades de transformación social, Jalisco, México. *Hacia Promoc. Salud*. (2019); 24(1): 70-83 DOI: 10.17151/hpsal.2019.24.1.7 Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v24n1/0121-7577-hpsal-24-01-00070.pdf>

Martínez, R., & Fernández, A. (2008). *Árbol de problema y áreas de interven*

MINEDUC (2018). Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.

MINEDUC (2021). Plan de Mejoramiento Educativo de Educación Parvularia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM.

Przesmycki, H. (2000). *La Pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.

Ruz, I. (2019). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28.

Santos Guerra, M. (2014). *La Evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta la diana*. (2a ed.). España: Narcea Ediciones.

Sarlé, M. P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Planificación y Evaluación: Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hill.

Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 7-13.

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, v. 220, 44-49.

Andrea Aburto Otárola

Educadora de Párvulos

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

Andreita.aburto@gmail.com

Juanita Nova Placencia

Educadora de Párvulos

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

juanitanovaplacencia@gmail.com

Carla Sepúlveda Sáez

Educadora de Párvulos

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje

Carlasepulveda8989@gmail.com

V. Experiencias contextualizadas al período de confinamiento en el nivel NT2 para el ámbito de comunicación integral

Introducción

La situación que se vivió producto del confinamiento alteró por completo la vida de niños/as, sus padres y docentes. Dicha situación conllevó a diseñar nuevas prácticas pedagógicas por parte de los educadores/as y replantearse su labor educativa. Fue fundamental desarrollar habilidades socioemocionales y mantener el vínculo de los estudiantes con sus procesos educativos, especialmente con los jóvenes, para evitar la deserción escolar y la desmotivación para adquirir nuevos aprendizajes.

Dicha situación generó esfuerzo y desafíos, tanto para los docentes, como para las familias, quienes siempre han tenido un rol extremadamente importante. Sin embargo, en este periodo de confinamiento adquirieron aún mayor relevancia, ya que fueron quienes apoyaron, desde casa, la labor pedagógica y entregaron contención emocional de manera directa a los niños y niñas.

De este modo, el proyecto de innovación surgió desde la necesidad de implementar actividades relacionadas al fortalecimiento de la comunicación integral y de competencias emocionales, tanto para los niños y niñas, como para sus padres y/o apoderados.

Esta propuesta incluyó la participación de directivos, educadoras de párvulos, asistentes de la educación, psicóloga y familia, haciéndolos partícipes de manera activa de las prácticas pedagógicas, con el fin de fortalecer las áreas socioemocionales y de comunicación de niños y niñas.

Para evaluar las variadas acciones que se implementaron, se utilizaron distintos tipos de instrumentos y práctica de documentación pedagógica, con el objetivo de dejar constancia y dotar de sentido al proceso educativo experimentado por parte de todos los participantes del proyecto.

Desarrollo de la innovación

Contexto

La propuesta se llevó a cabo en una escuela municipal de la comuna de Quirihue, Provincia del Itata, Región de Ñuble, la que atiende a niños y niñas desde el primer nivel de transición en educación parvularia a 8º año básico.

El proyecto fue coherente con el PEI del establecimiento educacional, pues en él se reconocieron los elementos artísticos, como sello formativo. Además, se buscó una formación permanente para cada uno de los estudiantes, con el fin de que puedan desarrollarse de manera integral, promoviendo aprendizajes que permitan la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes que los lleve a convertirse en personas de bien para la sociedad. Los sellos educativos que se relevan en el PEI son: educación de calidad basada en aprendizajes significativos; educación inclusiva; desarrollo de habilidades sociales, deportivas, artísticas y culturales; y cuidado del medio ambiente y un estilo de vida saludable. Con ellos, se pretende convertir al establecimiento en una institución sólida, que genere oportunidades educativas para la comunidad de Quirihue y sus alrededores, mejorando año a año, para así egresar niños y niñas capaces de desenvolverse de manera positiva en la sociedad.

En el periodo de confinamiento por COVID, en el establecimiento se implementaron diversos proyectos que buscaban favorecer aprendizajes significativos en todos los niveles educativos que contempla la escuela. En función de lo anterior, en el nivel NT2 se hizo necesario indagar cómo los niños y niñas estaban viviendo el proceso de confinamiento producto del COVID-19. Se buscó que el proyecto de innovación potenciara la capacidad de los párvulos de comunicar sus experiencias y actuar, lo que implicaba que hicieran uso de sus ideas, palabras, símbolos y signos, que permitiera hacer comprensible, para sí y para otros, el contexto en el que se desenvuelven, exteriorizando las emociones, y disfrutando y desarrollando el pensamiento creativo y la imaginación. En coherencia con el tercer sello educativo del establecimiento educacional, que hace mención al desarrollo de distintas habilidades, entre ellas sociales y artísticas, se esperaba que, tanto a través del lenguaje verbal, como del artístico, los cuales operan en forma integrada en el encuentro del párvulo con su entorno, los niños y niñas fortalecieran su pensamiento y capacidad de expresión y de acción.

El proyecto potenció habilidades, tomando como base la situación de confinamiento que vivieron los niños y niñas, producto del COVID-19, al rescatar sus vivencias y nuevos aprendizajes. Es importante mencionar el apoyo y el involucramiento de las familias en esta instancia, quienes en ese período fueron un puente entre los agentes educativos y los niños y niñas frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante mencionar que las bases curriculares de Educación Parvularia mencionan que la familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual el niño y la niña encuentran sus significados más personales, y a su vez es un agente formador y que contribuye aprendizajes (Mineduc, 2018).

A nivel mundial vivimos una etapa de confinamiento por causa del COVID-19, llevando al encierro a los niños y niñas en sus casas, lo que les provocó varios cambios, entre ellos, sociales, educativos (online), en sus rutinas y en la forma de relacionarse con su entorno.

Cuando la Educadora de Párvulos a cargo del nivel (NT2) se comunicaba con sus estudiantes vía Zoom y consultaba cómo están, antes de responder la pregunta, los alumnos hablaban del tema del Coronavirus y verbalizaban las razones por las que no podían salir de la casa.

Por ello, se propuso la realización del proyecto “Hablemos del Coronavirus”, el cual consistió en la creación de un diccionario online, que respondió al uso de una estrategia virtual para trabajar el confinamiento con los niños y niñas, debiendo, de este modo, contextualizar el aprendizaje, a través del desarrollo de estrategias y de la incorporación de la familia, quienes se transformaron en un segundo educador.

Es importante mencionar que, si bien la crisis sanitaria se identificaba como una problemática, como equipo educativo se consideró una oportunidad para implementar el proyecto, pues esta pandemia se centró más en la protección, que en cómo los niños y niñas vivenciaron dicho proceso y qué aprendizajes construyeron en dicho periodo. Por esta razón, fue primordial atender las emociones de los niños y niñas, pues éstas juegan un papel fundamental en su desarrollo y favorecen el aprendizaje y las relaciones afectivas favorables.

De acuerdo con lo anterior, surgió la idea de implementar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje virtual para los niños y niñas, que permitieran atender las diversas situaciones y contextos en los cuales se encontraban los estudiantes, de tal manera que los docentes pudieran hacerse responsables de dicho proceso, reconociendo las necesidades y el estado emocional de los párvulos ante la contingencia

y el confinamiento. “Enseñar en tiempos de incertidumbre requiere creatividad y flexibilidad para apoyar a los/las estudiantes a alcanzar los aprendizajes centrales del curso en un ambiente virtual u online” (Madrid & Fernández, 2020).

Por último, la incorporación de los lenguajes artísticos se sustenta en la idea de que los niños y niñas son capaces de plasmar sus emociones, ideas e intereses, a través de distintas técnicas plásticas, tales como el dibujo. Así también, las emociones juegan un papel fundamental en nuestras vidas, ya que están ligadas a cualquier actividad del ser humano. Como es natural, hay emociones positivas, como la alegría, el entusiasmo o el coraje que impulsan a llevar a cabo cualquier proceso de aprendizaje. También existen emociones negativas, como la tristeza, el miedo y la angustia, que perturban, dificultan o incluso pueden llegar a invalidar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, las emociones son una parte esencial de las experiencias del ser humano y también estarán presentes durante el proceso de aprendizaje. Los estados de ánimo y los sentimientos pueden afectar la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para el aprender (Campos, 2014). De igual modo, Casassus señala que “El ser humano debe estar conectado con sus emociones para tomar decisiones de forma racional” (Casassus, 2015).

La autora Erin Atwell señala que se evidencia el enorme interés de los padres, abuelos, cuidadores, docentes y otros acerca de cómo cautelar el bienestar psicológico de los niños en este difícil tiempo de cuarentena. Surgen, así, innumerables preguntas, la mayoría de ellas centrada en obtener consejos que les guíen en el día a día con niños obligados a permanecer al interior de sus hogares (Céspedes, 2008).

Objetivos de la propuesta

Objetivo General

- Implementar estrategias de aprendizajes contextualizadas al período de confinamiento en el Nivel (NT2) para el ámbito de Comunicación Integral de la escuela municipal Nueva América, de Quirihue.

Objetivos Específicos

- Diseñar estrategias de aprendizajes que relacionen elementos cognitivos y emocionales para el trabajo en el ámbito de Comunicación Integral.
- Diseñar estrategias para fortalecer las competencias parentales.
- Incorporar estrategias que respondan a los intereses de los niños y niñas.

Acciones implementadas

Para la implementación del proyecto de aula fue primordial recabar toda la información necesaria que permitiera conocer la situación problemática que motivara la propuesta. Debido a la falta de información en relación con el COVID-19 y los efectos en los estados emocionales de los niños y niñas, se consideró realizar un ejercicio de documentación con 10 niños y niñas que integraban el nivel.

Dicho ejercicio permitió evidenciar que, pese a su corta edad, los niños y niñas le dan significado y una imagen a distintas palabras relacionadas con la situación actual que se está viviendo, es decir, con el Coronavirus. También son capaces de verbalizar las distintas emociones (miedo, pena, rabia, alegría, entre otros), qué les ha provocado esta situación y cómo han logrado enfrentar los distintos cambios.

Durante los meses de abril, mayo y junio de 2022 se estuvo llevando a cabo una de las actividades propuestas en el proyecto, que está relacionada con el objetivo específico de diseñar estrategias de aprendizajes que relacionen elementos cognitivos y emocionales para el trabajo en el ámbito de comunicación integral. Dicha etapa consistió en organizar y planificar variadas actividades, que permitieron trabajar las distintas emociones con los niños y niñas, utilizando como base el cuento “El monstruo de colores”.

La tercera etapa de la documentación, aún pendiente de realización, tiene como propósito plasmar los distintos procesos vivenciados durante la implementación del proyecto de aula. Se proyecta como una ocasión propicia para reflexionar respecto de cómo los niños construyeron sus procesos de aprendizaje y los sentidos que le otorgaron. Esta fase

se transformará, además, en una oportunidad para que los agentes educativos evalúen las experiencias de aprendizajes que se ofrecen a los niños y niñas, y si estas verdaderamente responden a sus intereses, o más bien a necesidades contingentes, como ocurrió en tiempos de confinamiento.

Conclusiones

Tradicionalmente el sistema escolar considera el desarrollo de habilidades cognitivas, por sobre aquellas que tienen relación directa con las emociones. Sin embargo, existen autores, entre ellos Bisquerra (2009), Goleman (1996) y Casassus (2015), que destacan la importancia de las emociones y las funciones cognitivas.

Es relevante que los docentes puedan contextualizar sus prácticas pedagógicas, valorando las propuestas que los niños y niñas proponen y considerando sus emociones, las que son relevantes para el mejoramiento de la gestión del sistema educativo y, así, poder garantizar una progresión efectiva de los contenidos y objetivos de aprendizajes. Frente a esta realidad, nació el interés de poder implementar este proyecto, que permitió evidenciar y documentar la opinión, así como también aquello que les preocupa y genera ansiedad a los niños y niñas y a su núcleo familiar, producto del confinamiento.

El involucramiento de las familias en la ejecución de este proyecto de aula favorece instancias que permiten trabajar las competencias parentales, con el fin de que ellos puedan ser partícipes directos del proceso educativo de sus hijos y/o hijas, y logren adquirir aquellas herramientas que le permitan fortalecer su propio conocimiento.

Con este proyecto de aula, se podrá evidenciar el conocimiento y la opinión de los niños y niñas acerca del COVID-19 y los periodos de confinamiento. Las distintas experiencias de aprendizaje les permitieron reconocer sus emociones, distinguirlas e identificar las propias. De este modo, serán capaces de expresarlas de mejor manera, es decir, verbalizar lo que sienten o por qué lo sienten. De igual forma, les ayudará a ser más tolerantes frente a diversas situaciones que se les puedan presentar en diferentes ámbitos de su vida, como es, en este caso, el confinamiento.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Campos, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Lima, Perú: Cerebrum.
- Casassus, J. (2015). *La Educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones educar para la vida*. Santiago: Ediciones B.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Recuperado de <https://educrea.cl/el-modelo-constructivista-con-las-nuevas-tecnologias-aplicado-en-el-proceso-de-aprendizaje/>
- Madrid R. & Fernández, M.B. (2020). Académicos entregan guía para hacer una exitosa clase Online. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/la-tercera-guia-para-hacer-una-exitosa-clase-online/>
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.
- Pérez, T. (2012). Las TIC para la enseñanza de la química con enfoque constructivista. Recuperado de <https://es.slideshare.net/mariojoseyoverareyes/constructivismo-de-vigotsky-y-las-tic>

Natalia Vera Gamboa

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje
Educatora de Párvulos
nveragamboa@gmail.com

Giselle Galaz Arancibia

Magíster en Educación Inicial Mención en Didáctica de las Matemáticas y el Lenguaje
Pedagogía en Educación Parvularia
gisellegalaza@gmail.com

VI. Prácticas Pedagógicas con sentido y resignificación del núcleo pensamiento matemático para niños y niñas del nivel transición 1

Introducción

El siguiente proyecto de innovación surge de la visualización de las prácticas pedagógicas carentes de significado en el núcleo “pensamiento matemático”, del nivel transición 1, registrada en supervisiones de documentaciones técnica-pedagógicas, evidenciando debilidades en la preparación de la enseñanza, respecto de componentes curriculares de la planificación, escaso dominio de la disciplina y exceso en el uso de guías y libros, obteniendo, como consecuencia, niños y niñas estresados, desmotivados y condicionados a una rutina tradicional.

Por este motivo, surge la necesidad de realizar el proyecto educativo de innovación, denominado “Prácticas Pedagógicas con sentido y resignificación del núcleo pensamiento matemático para niños y niñas del nivel transición 1”, con el propósito de fortalecer las competencias profesionales de los educadores de párvulos, que conlleve a una producción y construcción de las prácticas.

En los colegios donde se imparte Educación Parvularia han escolarizado los niveles transiciones 1, segmentando el currículo y basándolo en contenidos, lo que afecta la disciplina de las matemáticas, sustentándola mayoritariamente en grafismos, memorización y reproducción de conceptos, generalmente abstractos, lo que dificulta la representación concreta de las experiencias significativas para la vida. Por este motivo, el proyecto busca brindar sentido y resignificación al núcleo pensamiento matemático, por medio de los cinco sentidos matemáticos: espacial, numérico, geométrico, medición y estocástico, los cuales se relacionan entre sí en la cotidianidad de la vida.

Contexto del Centro Educativo

El colegio Julio Barrenechea, E-209, Escuela Pública, dependiente del SLEP Gabriela Mistral, ubicada en la comuna de Macul, Santiago, se encuentra situada en Benito Rebolledo 2393. El establecimiento cuenta con una matrícula actual de 756 estudiantes y un cuerpo docente de 60 profesionales, incluyendo equipo interdisciplinar, correspondiente al Proyecto de Integración Escolar (PIE), los cuales trabajan colaborativamente para el diseño de estrategias diversificadas para todos los estudiantes.

El establecimiento atiende estudiantes desde los niveles de educación parvularia de NT1- NT2 y educación general básica de 1° a 8° año, pertenecientes a familias que se encuentran en un nivel socioeconómico medio-bajo, correspondiente a un sector de la población, que cuenta con ingresos económicos bajos y/o informales, y cuyo nivel educacional es escaso.

El establecimiento declara en el Proyecto Educativo Institucional el currículo integral, comprendiendo a los estudiantes como un ser holístico en todas sus áreas del desarrollo, fundamentado por los referentes curriculares vigentes: Bases Curriculares de Educación Básica (2018) y Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018).



Descripción Nudo crítico

En el contexto sociosanitario, el establecimiento ha sufrido diversas modificaciones en los espacios educativos, transitando por escenarios presenciales, virtuales e híbridos, donde se han desarrollado prácticas desde un paradigma conductista, centrado en contenidos en todas sus modalidades, y que han carecido de estrategias significativas, activas y lúdicas, olvidando el desarrollo de destrezas, habilidades y el rol protagonista de los niños y niñas, lo que específicamente ha ocasionado desmotivación y desinterés en el aprendizaje del núcleo pensamiento matemático, principalmente afectando las habilidades del pensamiento lógico, como resolución de problema, orientación espacial, clasificación, conteo, medición y cuantificación. También se visualizan prácticas pedagógicas carentes de aprendizajes significativos, lo que se evidencia en las retroalimentaciones de documentación que realiza la coordinación técnica-pedagógica, donde se observa una incoherencia en los componentes curriculares de la planificación, escaso dominio de la disciplina y exceso en el uso de guías y libros, existiendo debilidades en la preparación de la enseñanza.

Además, en las observaciones y retroalimentación en el aula que realiza la coordinación técnica, se analizan las siguientes debilidades:

- Debilidades conceptuales en las educadoras de párvulos relacionadas al lenguaje matemático, secuenciación en el aprendizaje, escasa interacción y correcciones constantes a los niños y niñas, sin posicionar el error como una oportunidad.
- Desinterés de los niños y niñas por las experiencias educativas, aburrimiento y agotamiento, que produce un rechazo de las matemáticas.
- Las guías o fichas presentadas a los niños y niñas son elaboradas para el desarrollo de la clase de forma individual, visualizando errores y confusiones entre conceptos matemáticos, donde no existen estrategias con recursos naturales, concretos, pertinentes y reales.
- Debilidad en presentar los conceptos matemáticos, como desafíos para solucionar problemas en colaboración con otros.
- Resistencia de algunos educadores en modificar prácticas pedagógicas.

Por último, en comunidades de aprendizaje, los educadores reconocen que existen debilidades en la formación de cómo abordar las habilidades del pensamiento de las matemáticas desde un carácter lúdico, auténtico, motivador y favorable para la vida.

Objetivo general

Producir programa con prácticas pedagógicas con sentido y resignificación del núcleo pensamiento matemático, para niños y niñas del nivel transición 1.

Objetivos específicos

1. Identificar experiencias didácticas coherentes con los conocimientos disciplinares.
2. Incorporar experiencias didácticas con recursos lúdicos-manipulativos, para el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico-matemático.
3. Diseñar ambientes propicios a los procesos educativos, para el desarrollo del sentido matemático.
4. Implementar experiencias educativas con sentido matemático, para desarrollar habilidades del pensamiento lógico.

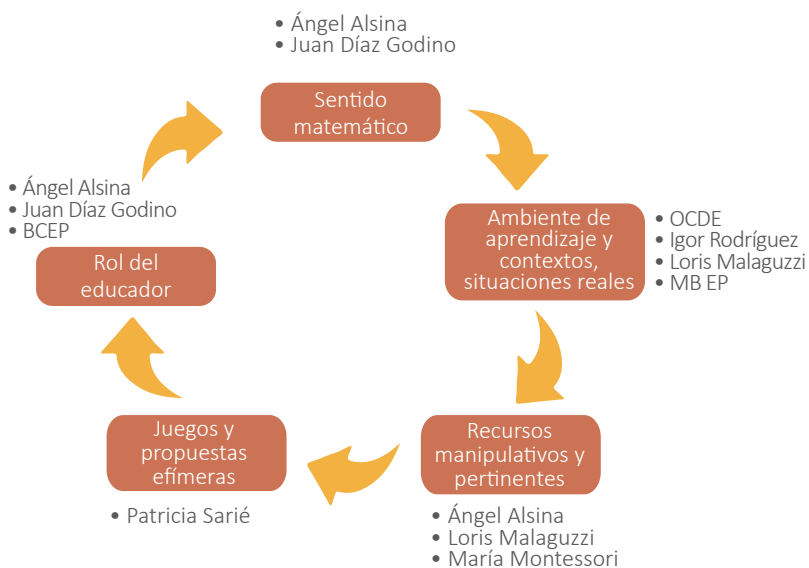
Marco teórico

El pensamiento matemático en Educación Parvularia es un desafío constante para los profesionales de la educación inicial, porque requieren de un dominio de los conocimientos pedagógicos y disciplinares para ser abordados, un perfeccionamiento continuo y una reflexión docente permanente, que permita mejorar e innovar en las prácticas educativas, para lograr experiencias transformadoras y vivenciales.

El currículo nacional vigente reconoce la implicancia del desarrollo de las habilidades del pensamiento lógico para la comprensión de la realidad y la construcción progresiva de un pensamiento crítico.

A continuación, se presenta la figura que sustenta teóricamente la propuesta pedagógica de resignificación e innovación.

Figura N° 1: Diagrama de sustentos teóricos



Fuente: Elaboración propia



En educación inicial es importante relevar las prácticas pedagógicas con sentido matemático, más allá del aprendizaje memorístico de ciertas operaciones y contenidos de matemáticas abordadas, principalmente, porque esto ha provocado un alto desinterés en los estudiantes para aprenderlas activamente, así como en los educadores que imparten la disciplina para enseñarla. Como se muestra en la figura N°1, es de vital relevancia que los docentes de Educación Parvularia realicen estrategias pedagógicas que apunten a potenciar el sentido numérico, espacial, de la medida y estocástico, los cuales fortalecerán el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico de los niños y niñas, relacionándolas a su contexto y a los distintos sentidos matemáticos, lo que otorga las herramientas necesarias para enfrentar nuevos desafíos en la resolución de problemas cotidianos y auténticos, con el fin de realizar experiencias en donde se reconozca la funcionalidad de las matemáticas en forma holística (Alsina, 2016; Godino, 2011).

Se destaca en la figura N°1 los escenarios de la cotidianidad, que permiten visualizar e identificar las ideas matemáticas de forma concreta y comprenderlas con facilidad por medio de hechos visibles y recursos tangibles. Los contextos reales son los que permiten identificar problemas y situaciones de la cotidianidad, comprendiendo que las matemáticas se encuentran en cada oficio, materia, espacio, naturaleza, entre otros, (Rodríguez, 2013). Para abordar el sentido matemático, es importante contemplar los contextos de situaciones reales, como aquellos escenarios que permitan visualizar e identificar las ideas matemáticas de formas concretas y comprenderlas en hechos reales.

No sólo Alsina recalca la relevancia de utilizar recursos manipulativos. La italiana María Montessori destacaba la importancia de los recursos concretos y naturales para la enseñanza de las diversas disciplinas, refiriéndose al “espíritu matemático”. “No hay que entenderlo como el lado frío de las matemáticas. Los aprendizajes matemáticos se hacen sin libros de textos; se utilizan materiales concretos notables en su progresión” (Patrón, et al. 2019: 8), principalmente los materiales de la vida sensorial. El pedagogo italiano Loris Malaguzzi destaca la importancia del uso de recursos naturales, concretos y pertinentes, y señala que, disponer de los constantes recursos, de forma estética, accesible y visible, favorece la construcción del aprendizaje.

Para abordar las matemáticas, es importante contemplar el juego como una actividad natural en la que aprende el ser humano, en donde se otorgue mayores posibilidades de aprendizaje por medio del juego espontáneo. El juego es la actividad natural en la que aprende el ser humano; es el medio por el que se representa la realidad, se experimenta y se descubre un mundo nuevo, el cual es común que adultos,

principalmente los docentes y educadores, confundan con actividades lúdicas guiadas.

El efectuar prácticas con sentido matemático requiere relevar el rol del educador y las competencias para abordar la disciplina, reflexionando sobre su quehacer pedagógico y su compromiso para transformarlas con un sentido para la vida.

Plan estratégico por proyecto

El proyecto busca la resignificación del sentido de las matemáticas en la formación integral, por medio de la reflexión docente, produciendo una valoración al conocimiento intuitivo desde los primeros años, en relación con el entorno, la vida cotidiana, los elementos comunes y situaciones reales, basándose en las propias vivencias de los niños y niñas, las que se adquieren en contextos lúdicos, reales manipulativos y en ambientes propicios.

Los cinco sentidos matemáticos (numérico, espacial, geométrico, medición y estocástico) abordados en esta propuesta, buscan que niños y niñas dispongan del espacio, verifiquen planteamiento de hipótesis, presenten la incertidumbre ante desafíos, validen teorías, construyan conjunto de relaciones, compongan y descompongan formas, entre otras, que cobran un verdadero sentido para la vida. En este proyecto se elabora el plan estratégico, estableciendo su implementación para el periodo comprendido entre marzo y noviembre de 2022, teniendo como participantes 4 Educadoras de Párvulos de niveles transición, 4 Asistentes de Párvulos, 1 Educadora Diferencial, el Equipo Técnico Pedagógico, Directora y familias del establecimiento para fortalecer las prácticas docentes, que beneficiarán el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas.

A continuación, se presenta una síntesis del plan estratégico del proyecto “Prácticas Pedagógicas con sentido y resignificación del núcleo pensamiento matemático para niños y niñas del nivel transición 1”, describiendo las actividades de cada componente, los medios de verificación e indicador evaluativo.

Tabla N°1: síntesis de plan estratégico

Nº	Actividad	Descripción	Evidencias	Indicador
1	Jornadas de Actualización de conocimientos disciplinares con Sentido matemático.	Constan de 12 sesiones, en las cuales se abordarán los 5 sentidos matemáticos. Cada sesión constará de una secuencia de inicio, desarrollo y cierre.	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de asistencia. • Encuestas. • Carta Gantt. 	80% de participación en jornada de actualización en 2022.
2	Encuentros de Fortalecimiento profesional docente sobre planificación curricular.	Constarán de 6 sesiones, divididas en una jornada de diagnóstico, seguida de cuatro reuniones de análisis del proceso y una final.	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de asistencia. • Encuestas. 	5 encuentros de análisis en jornada de planificación durante el proceso del año 2022 (inicial, proceso, final).
3	Jornada de reflexión y análisis de experiencias pedagógicas y recursos utilizados.	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada de reflexión y análisis de experiencias pedagógicas y recursos utilizados. • Constará de 5 reuniones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro asistencia. • Actas de jornadas de planificación. • Registro de acompañamiento y colaboración. 	5 encuentros de jornadas de reflexión, con 80% de participación durante 2022.
4	Recolección y creación de recursos lúdicos-manipulativos pertinentes, con propuestas efímeras y sentido matemático.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadores crearán, recolectarán o modificarán recursos lúdicos y manipulativos. • Los equipos de NT1 planificarán en comunidades de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de asistencia. • Autoevaluación. • Evidencias. 	2 creaciones o recolecciones de recursos lúdicos-manipulativos y/o efímeros con sentido matemático durante 2022.
5	Simulaciones de prácticas pedagógicas que desarrollen las habilidades del pensamiento con sentido matemático.	<ul style="list-style-type: none"> • Entre pares realizar estrategias con sentido matemático y recursos lúdicos manipulativos. • Apoyo especialista externo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación. • Evaluación de niños y niñas. • Autoevaluación de educadores. 	5 simulaciones de práctica pedagógica con sentido matemático durante 2022.
6	Creación de espacios colaborativos, productivos y de resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades de aula para preparar y crear espacios interiores y exteriores que fortalezcan el pensamiento matemático. • Espacios de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro asistencia. • Actas de jornadas de planificación • Planificación 	Análisis del espacio tradicional durante 2021 en comparación a las modificaciones en 2022.
7	Aplicación de experiencias con sentido matemático.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementarán experiencias con sentido matemático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de niños y niñas. • Autoevaluación de educadoras. • Encuestas. 	Una experiencia educativa aplicada en el aula por cada sentido matemático durante 2022.
8	Seguimiento de las acciones en conjunto con el equipo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesionales realizarán seguimiento de las acciones en conjunto con la coordinación técnica pedagógica para crear una cultura reflexiva, elaborando nuevos espacios y estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actas con toma de decisiones y acuerdos. • Autoevaluaciones. 	5 encuentros de seguimiento de experiencias educativas por sentido matemático.

Fuente: Elaboración propia

Implementación

A la fecha se han implementado dos actividades del proyecto: una correspondiente al diagnóstico de la comunidad y otra, a la primera jornada de actualización de conocimientos disciplinarios con sentido matemático, en la cual han participado dos equipos de aula de nivel transición, junto a la Directora del establecimiento. Los instrumentos utilizados en estas actividades constan de un cuestionario, denominado práctica pedagógica del pensamiento matemático, el que fue contestado por siete funcionarios de la Unidad y por un acta que describe la sesión desarrollada.

El diagnóstico de los equipos arroja que los educadores y técnicos de Educación Parvularia evaden responder preguntas efectuadas sobre el abordaje del núcleo pensamiento matemático en sus prácticas educativas y se infiere que existe resistencia a entregar información inicial respecto del conocimiento de la disciplina. No obstante, la Directora identifica como debilidad, en el establecimiento, el dominio de los conceptos matemáticos para la preparación e implementación de la enseñanza en esta área.

Al iniciar la primera sesión de actualización de conocimientos disciplinarios, se evidencia un interés de los profesionales, técnicos y equipo directivo, para recepcionar las actualizaciones de los diferentes autores que sustentan el proyecto, aceptando el ingreso de los asesores y entregando constantes comentarios del rol pedagógico como:

- “El implementar las matemáticas por medio de juegos y experiencias lúdicas depende de cada educadora, lo que implica un trabajo doble para dar respuesta al Ministerio y a lo idóneo del currículo de Educación Parvularia”.
- “En los colegios es diferente a los jardines infantiles, donde pueden abordarse estrategias no tan escolarizadas”.

Estas afirmaciones evidencian que el equipo reflexiona sobre prácticas externas a sus aulas y establecimiento, evadiendo el análisis de las prácticas internas. Por ello, es necesario fortalecer las experiencias desde la autoevaluación y coevaluación, para remirar el quehacer educativo, transformar y efectuar una innovación pedagógica, incorporando pautas, desde los diferentes roles, con el propósito de realizar jornadas de acompañamiento continuo, lo que está incluido en las actividades futuras del plan estratégico.

Además, esta primera jornada de actualización permitió adquirir el interés de los profesionales, técnicos y directivos para las implementaciones de las actividades programadas en el proyecto de innovación, destacando, de la propuesta, el acompañamiento continuo y la preocupación por contribuir en las mejoras pedagógicas, lo que produce confianza y seguridad al iniciar con pequeñas acciones que se comenzarán a instaurar en el aula.

Se trabajó con ambos equipos en un espacio amplio, que permitía el diálogo, el debate y opiniones sobre el pensamiento matemático, preparando material audiovisual, una guía de apoyo con los contenidos importantes a abordar y la entrega de la calendarización de las actividades y fechas siguientes. A continuación, se presenta la evidencia de la implementación del proyecto de innovación.

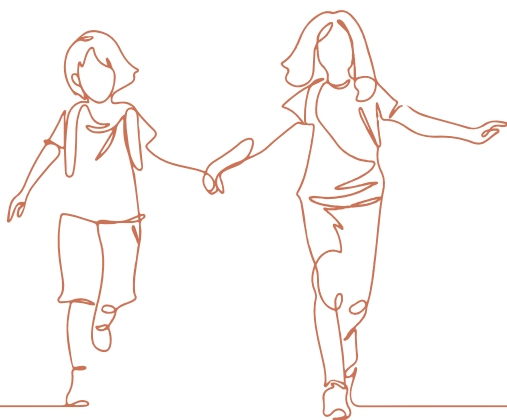
Fig. N°2: Fotografías de la primera jornada de actualización disciplinar con Sentido matemático



Conclusión

Para resignificar el núcleo pensamiento matemático en los equipos educativos, se requiere que el establecimiento conforme una comunidad dialógica, en la cual se compartan las experiencias, reflexionando y colaborando entre pares, para erradicar prácticas aisladas, generando impacto para investigar, diseñar, implementar y evaluar estrategias con sentido matemático. Este plan de acompañamiento busca apoyar las prácticas pedagógicas con sentido matemático, desde un paradigma constructivista, en el que se integre toda la comunidad educativa, colaborando en la planeación, búsqueda de recursos, estrategias y evaluación de los procesos.

Para el abordaje de prácticas educativas con sentido matemático, se requiere de la reflexión y autoevaluación de cada uno de los actores involucrados, quienes deben incorporar una cultura evaluativa del quehacer educativo. En esta puesta en marcha del proyecto, se identifica el temor de los equipos por reconocer sus debilidades o desconocimiento en algún área, transformándose en un desafío liderar y guiar un equipo de aula para las asesoras, en el que se encuentra en proceso de instaurar una cultura reflexiva, que fortalezca las buenas prácticas educativas, colaborando con otros.



REFERENCIAS

- Alsina i Pastells, A. (2016). *Matemática inclusiva: propuestas para una educación matemática accesible*. Narcea Ediciones. [En Línea] <https://elibro-net.proxy.unap.cl:2443/es/ereader/unap/45931?page=57>
- Alsina i Pastells, A. (2016). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años: elementos para empezar bien*. Narcea Ediciones. [En Línea] <https://elibro-net.proxy.unap.cl:2443/es/ereader/unap/46235?page=15>
- Alsina i Pastells, A. (2016). *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos para niños y niñas de 6 a 12 años*. Narcea Ediciones. [En Línea] <https://elibro-net.proxy.unap.cl:2443/es/ereader/unap/46045?page=1>
- Alsina, A., Novo, M.L. y Moreno, A. (2016). Redescubriendo el entorno con ojos matemáticos: Aprendizaje realista de la geometría en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 5(1), 1-20.
- Alsina, A. (2017). La Estadística y la probabilidad en Educación infantil: Conocimientos Disciplinarios, didácticos y experienciales. *Revista de didácticas específicas* 7, 4-22. doi: <https://doi.org/10.15366/didacticas2012.7>
- Alsina, A. (2018). *Prácticas de medida en Educación Infantil desde la perspectiva de la Educación Matemática Realista*. Universidad de Girona.
- Alsina, A. (2020). Revisando la educación matemática infantil: una contribución al libro blanco de las matemáticas. *Edma 0-6: Educación Matemática en la infancia*, 9(2),1-20
- Barbosa, E. y Moura, D. (2013). *Proyectos educativos y sociales*. Narcea Ediciones.
- CEPAL (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Organización de Naciones Unidas.
- Godino, D. J. y Gonzato, M. & Fernández, T. (2011). Tareas para el desarrollo e habilidades de visualización y orientación espacial. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 99.
- Godino, J. D., Gonzato, Margherita & Teresa Neto. (2011). Evaluación de conocimientos didáctico matemáticos sobre la visualización de objetos tridimensionales, *Educación Matemática*, 23(3), 5-37.
- Martínez Montero, J. & Sánchez Cortés, C. (2017). *Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en educación infantil (2a. ed.)*. Wolters Kluwer. [En Línea] <https://elibro-net.proxy.unap.cl:2443/es/ereader/unap/63135?page=44>
- Marambio, C. (Mayo 2019). Situational Map: A Strategy to develop critical thinking in the teaching of scientific research. Conferencia Internacional de Educación GLOCER , Florida, USA.

Medina, A. & Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Pearson Prentice Hall-UNED.

MINEDUC (2018). Bases curriculares de educación Parvularia. [En Línea] https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-115247_bases.pdf

Patron, Isabelle; Toinet, Vanessa y Dorance, Sylvia (2019). *Pedagogía Montessori paso a paso, el cálculo y las matemáticas, Escuela viva*. Recuperado de <https://bdescolar.mineduc.cl/info/montessori-paso-a-paso-el-calculo-y-las-matematicas-00052675>

Rodríguez, Vite. H. (s.f). *Ambientes de aprendizaje*. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

Ruiz- Hidalgo, J; Flores, P; Ramírez, R. y Fernández, J. (2019) *Tareas que desarrollan el sentido matemático en la formación inicial de profesores*. DOI:10.24844/EM3101.05.

Silva, D., Rincón, N., Pérez, Y., Peña, M. E, & Urdaneta, F. (2007). Nudos críticos de procesos gerenciales en unidades de producción de ganadería de doble propósito del municipio Machiques de Perijá, estado Zulia. *Revista de la Facultad de Agronomía*, 24(3), 547-576. Recuperado en 03 de diciembre de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-78182007000300009&lng=es&tlng=es.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020). Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos. Recuperado de https://www.uv.mx/abp/files/2020/12/CaracteristicasREA_UNESCO.pdf

Wladimir Eduardo Sánchez Ramírez

Profesor de Educación Diferencial

Magíster en Educación Inicial

Nivel educativo: NT2

Establecimiento: Liceo Saltos del Laja

wsanchez@educabrero.cl

VII. Psicomotricidad y pensamiento matemático: oportunidad y pertinencia

Introducción

La psicomotricidad nos acompaña durante distintas etapas de la vida, al igual que las matemáticas. No obstante, ¿hemos tomado estas características como oportunidad para relacionarlas y favorecer el aprendizaje? Las respuestas que podríamos encontrar a esta pregunta es la que hoy genera la motivación necesaria para compartir este proyecto justificado en las neurociencias, principios de Educación Parvularia y en la importancia del trabajo colaborativo y reflexivo.

El objetivo de esta propuesta es incentivar la indagación de prácticas que involucren lo corporal y el aprendizaje de las matemáticas en educación inicial. La corporalidad está directamente relacionada con muchos de los intereses de niños, niñas y adolescentes. En efecto, un taller de psicomotricidad que vincule objetivos de aprendizajes se transforma en una fuente atractiva para potenciar habilidades escolares y de vida diaria, vivenciando la adquisición de contenidos por medio del cuerpo.

Durante el año 2022 se presentó el proyecto al establecimiento Liceo Saltos del Laja, cuyo equipo técnico y directivo se mostró abierto a recibir el taller de psicomotricidad a partir de marzo, destinando dos horas pedagógicas por nivel hasta diciembre de 2022, con motivo de evaluar resultados a finales del año escolar.

Cabe destacar que este taller de psicomotricidad es el primero en el establecimiento educacional. En consecuencia, desde marzo se comenzó a trabajar aspectos motrices básicos de locomoción, manipulación y estabilidad, con la proyección de acercar a estudiantes a la estructura de circuitos, respeto de turno y cuidado personal, fases no vivenciadas de forma física en la modalidad sincrónica y asincrónica de años anteriores.

El programa de Magíster en Educación Inicial permitió entregar un orden y una base justificada a la idea de implementar aprendizaje por medio de la psicomotricidad, afianzando conocimientos con asignaturas de relevancia, para innovar en los niveles de transición. La apropiación de la educación inicial que otorga el programa lleva a tener presente sus principios en los distintos ciclos por donde muchas veces transitamos educadores diferenciales, invitando a estos profesionales de la educación a querer proyectar actividades propias de Educación Parvularia a cursos de primer y segundo ciclo.

En la siguiente propuesta, se detalla el contexto escolar del proyecto y cómo este permite enriquecer sus objetivos desde una fase en creación, lo que, desde una situación crítica, se transformará en una oportunidad para los profesionales encargados de su implementación y una nueva experiencia para los niveles NT1 y NT2 del Liceo Saltos del Laja.

Desarrollo de la Innovación

Contexto

El Liceo Saltos del Laja está inserto en la ruta Panamericana 5 sur km. 480, comuna de Cabrero, provincia de Biobío, VIII región de Chile. Dicho establecimiento, con dependencia municipal, presenta una matrícula total de 390 estudiantes. Sus sellos educativos son los siguientes: Liceo efectivo, Liceo integral, Formación en el cuidado del medio ambiente basado en el pensamiento crítico y Liceo que valora el capital simbólico. Según información obtenida de las bases de datos de MINEDUC (SIMCE), el 91% de los y las estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social (MINEDUC, 2020: 27).

La misión y visión del Liceo Saltos del Laja son:

- **Misión**

Formar alumnos/as que adquieran las competencias declaradas en el currículo prescrito, en los diferentes niveles y que sean capaces de adaptarse una sociedad en constante evolución, valorando la diversidad como una forma de respetar la identidad del prójimo, su contexto social, cultural y de género, tributando a la sana convivencia.

- **Visión**

Fortalecer la tarea educativa, con énfasis en un alto nivel académico y organizacional, amantes del entorno ecológico y de las actividades recreativas, con formación valórica, que permitirá a sus egresados continuar con seguridad en sí mismo en la educación superior.

El equipo directivo del establecimiento asume la responsabilidad en la dirección, organización, funcionamiento y resultados del colegio en los aspectos pedagógicos y administrativos, creando un ambiente de respeto, confianza, empatía y amabilidad, que asegure el correcto desempeño de las tareas propias de profesores, alumnos, padres, administrativos y asistentes educacionales. Este proceso siempre se basa en el desarrollo de habilidades sociales, con creación de canales de comunicación efectivos con todos los integrantes de la comunidad escolar.

El Liceo Saltos del Laja está conformado por:

- Equipo directivo: Director, Inspector general, Jefe Unidad Técnico-Pedagógica, Docente Apoyo UTP, encargado de convivencia escolar, encargada extra-escolar y coordinadora PIE.
- Docentes: 26 profesores y profesoras de Educación Básica, 2 educadoras de párvulo y 5 educadoras y educadores diferenciales.
- Asistentes de la educación: 8 asistentes de aula, una secretaria, una inspectora, una encargada CRA, una encargada central de apuntes, 2 técnicos en párvulo, un encargado de enlaces, una psicóloga, un fonoaudiólogo, un asistente social, 4 auxiliares de aseo y una enfermera.

El enfoque utilizado en los niveles de transición es el Currículum Integral, que potencia la autonomía durante el aprendizaje y fija su enseñanza en tres grandes fundamentos: pedagógico, filosófico y psicológico. El Currículum Integral utiliza la metodología en base al juego del estudiante, según edad y nivel. Las etapas de evaluación son: diagnóstica, formativa y sumativa. Cabe destacar que la evaluación formativa es parte de las rutinas diarias, contemplando su aplicación de las formas más diversas que permita cada clase. El taller de psicomotricidad es realizado por el educador diferencial con perfeccionamiento en el área motriz y didáctica del lenguaje y matemática.

El Liceo Saltos del Laja obtuvo en 2020 la categoría de desempeño “alto” en los resultados académicos publicados por la Agencia de Calidad de la Educación, entregando, de esta forma, una categoría de “Excelencia Académica” y establecimiento autónomo (Cabrero, 2021: 27).

Oportunidad de mejora

La situación crítica que evidenció la necesidad de fortalecer el cruce de psicomotricidad con el núcleo de pensamiento matemático, fue la ausencia de un taller específico que lograra el cruce de especialidades, no existiendo horarios y equipos de coordinación. Esta falta de vínculos entre disciplinas provocaba la ausencia de oportunidades para vivir el aprendizaje por medio de la corporalidad, no siguiendo objetivos comunes, y generando escasa innovación en el aprendizaje del pensamiento matemático. El Liceo Saltos del Laja no presentaba, en sus niveles de transición, un taller específico de psicomotricidad. Por consiguiente, tampoco existían oportunidades para vivenciar habilidades presentes en las BCEP por medio de la corporalidad. El análisis y la necesidad detectada por la coordinadora del Programa de Integración Escolar y el Equipo Técnico Pedagógico del Liceo Salto del Laja, llevó a organizar la implementación del taller de psicomotricidad, con el objetivo de ejecutar la propuesta innovadora de generar aprendizajes en instancias de exploración corporal.

En un inicio, el establecimiento pensó enfocar el taller de psicomotricidad desde un punto de vista preventivo para los trastornos del lenguaje. Sin embargo, ante la propuesta de un taller de conciencia fonológica presentado por la fonoaudióloga del establecimiento, se accedió a establecer a las matemáticas como el objetivo del taller de psicomotricidad.

Esta propuesta pretende entregar experiencias lúdicas en el aprendizaje de las matemáticas por medio del cuerpo, liberando al estudiante del miedo al error, con actividades recreativas y equilibrando las estrategias disponibles para abordar el núcleo de pensamiento matemático, en comparación con el núcleo de lenguaje verbal.

Objetivos

Objetivo General

Propiciar la generación de experiencias de aprendizajes integrales que vinculen la psicomotricidad con el núcleo de pensamiento matemático para niños y niñas de NT2.

Objetivos Específicos

- Implementar el trabajo conjunto entre equipo de aula y encargado de taller psicomotriz, para reflexionar acerca de la importancia de coordinar el núcleo de pensamiento matemático.
- Instaurar espacios de reflexión, co-construcción y diseño de experiencias de aprendizajes colaborativos, de manera organizada entre el encargado del taller de psicomotricidad y el equipo de NT2.
- Motivar al equipo de aula, mediante espacios de planificación de experiencias de aprendizajes, para que vinculen el taller de psicomotricidad con el desarrollo del pensamiento matemático.

Acciones y proyecciones

La principal acción implementada por el Liceo Saltos del Laja fue la ejecución del taller de psicomotricidad para el presente año 2022. El taller de psicomotricidad tiene la finalidad de favorecer el desarrollo de habilidades motrices básicas, por medio del trabajo colaborativo y esfuerzo personal en los niveles de NT1 y NT2.

Durante marzo, se establecieron acuerdos para el inicio del taller, entre el director, el equipo técnico-pedagógico, la coordinadora PIE y el encargado de taller. Una vez presentada la propuesta al encargado del taller, se facilitó tiempo para socializar propósitos con profesoras de Educación Parvularia y asistentes de aula a cargo de los niveles NT1 Y NT2.

El nuevo equipo de aula (educadoras de párvulo, encargado de taller y asistente de Educación Parvularia) decidió, en su primera reunión de coordinación, dar inicio al taller con actividades motrices de baja complejidad, que orientaran el trabajo al aire libre y de circuito guiado, permitiendo que los y las estudiantes conocieran los materiales a utilizar y las características necesarias para su utilización, entendiéndose que ambos niveles recibirían su primera experiencia de forma presencial en el establecimiento, debido a los años en modalidad sincrónica y asincrónica por contexto de pandemia.

Durante la tercera semana de marzo se dio inicio a la primera sesión del taller psicomotriz, donde se guió a 13 estudiantes en actividades de locomoción y estabilidad, enfocando su ejecución en el respeto de turnos y participación. En ambos niveles, la sesión entregó la información necesaria para la proyección de marzo e inicio de abril. Los registros de observación de las experiencias, recogen que los y las estudiantes no mostraron naturalidad en la creación de juegos ni intención de participación en las actividades dispuestas. Se infiere que aún no han fortale-

cido habilidades motrices, situación que invitó a proyectar experiencias que les permitieran desarrollar la intencionalidad de los movimientos, la movilidad ampliada, coordinación de secuencias, conocer la amplitud de su cuerpo y el alcance de su movilidad, para luego intencionar el juego, valiéndose de estrategias colaborativas entre pares, como el modelaje y tutoría.

Esta información modificó la temporalidad proyectada, decidiendo, junto al equipo de aula, iniciar sesiones que favorecieran la exploración del propio cuerpo. En consecuencia, se proyectó para el mes de mayo la utilización del dominio de habilidades motrices, para vivenciar las matemáticas. En un inicio, esta realidad preocupó la correcta ejecución de generar oportunidades para desarrollar el pensamiento matemático por medio de experiencias psicomotrices. No obstante, también generó la posibilidad de trabajar desde las bases psicomotrices con los niveles NT1 y NT2, orientando sus primeras experiencias en el taller de psicomotricidad, con actividades recreativas que vislumbren sus intereses motrices.

Iniciado el taller de psicomotricidad y su fase diagnóstica, se planificó la primera jornada de apropiación del núcleo “pensamiento matemático” para mediados de mayo, considerando las preparaciones ya programadas como liceo (capacitación PACI, día de la madre, día del alumno y día de la familia).

La fundación del equipo de aula fue registrada en acta de reuniones de coordinadora PIE, quien será la encargada de supervisar las coordinaciones y registros de actividades.

Conclusiones

La importancia de la psicomotricidad en los niveles de NT1 Y NT2 es indiscutible cuando hablamos de aprendizaje. La formación integral de niños, niñas y adolescentes se mantiene justificada en aspectos motrices. La corporalidad de forma independiente por años ha educado al hombre para sobrevivir, quien conoce el mundo a través del cuerpo. Esto impulsa la necesidad de ser integrada de forma transversal al currículum de los y las estudiantes, creando ambientes impregnados de recreación, que permitan vivenciar las matemáticas o los distintos núcleos de las B CEP con proyección a los niveles de educación básica.

Conociendo esta importancia y lo mencionado en las páginas anteriores, ¿es posible ejecutar la propuesta de vincular el taller de psicomotricidad, con el núcleo de pensamiento matemático en un nivel de transición que no tiene experiencias previas con el núcleo de corporalidad y movimiento debido al contexto de pandemia?

Calmes (2018: 15) menciona que para el niño, primero está el juego. Creemos que con la temporalidad correcta se logrará la familiarización con el taller de psicomotricidad y el núcleo de corporalidad y movimiento.

El juego es propio del niño o niña, no obstante, se requiere de una estructura para vivenciarlo de forma educativa y con ausencia de accidentes que puedan generar el rechazo a una actividad.

Con los antecedentes recolectados al mes de abril, creemos totalmente viable la oportunidad de desarrollar el pensamiento matemático por medio de experiencias psicomotrices en el segundo nivel de transición, con proyección al primer nivel.



REFERENCIAS

Cabrero, M. (2021). [www.cabrero.cl](http://www.cabrero.cl/transparencia_cabrero/documentos/PADEM%202021.pdf). (DAEM, Productor) Obtenido de http://www.cabrero.cl/transparencia_cabrero/documentos/PADEM%202021.pdf

Calmes, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires: Paidós.

MINEDUC (2020). Proyecto Educativo. Obtenido de <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4292/ProyectoEducativo4292.pdf>

MINEDUC (2019). Agencia de Calidad de la Educación. Obtenido de <https://agenciaorienta.gob.cl/otros/basica/17787>

Agradecimientos

Las coordinadoras de esta obra agradecen a la Universidad Andrés Bello y a la Dirección General de Vinculación con el Medio y Sostenibilidad, por la acogida del proyecto adjudicado en los Fondos Concursables 2022, lo que nos permite aportar conocimiento a la comunidad universitaria nacional e internacional.

Agradecemos a la Dra. María Gabriela Huidobro por prologar la obra, honrándonos con sus comentarios profundos, que nos motivan a seguir en el camino de la producción académica. Asimismo, agradecemos a docentes, egresados y egresadas, quienes han compartido sus reflexiones en torno al impacto interno y externo de la actividad final de graduación que han diseñado e implementado, promoviendo transformaciones en distintas instituciones educativas.



Nueva
Mirada
EDICIONES

2022

