



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE POSTGRADO

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MARCOS
CURRICULARES VIGENTES Y EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN
EN EDUCACIÓN PARVULARIA:
UN TRABAJO DE SISTEMATIZACIÓN DIFERIDA

ALUMNA : GRIMALDINA ARAYA ROJAS
PROFESOR GUÍA: PABLO VENEGAS C.

Tesis para optar al grado de:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

Santiago, Diciembre 2015

INDICE.

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2.1. PREGUNTAS DE SISTEMATIZACIÓN.....	11
2.2. OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN.....	11
2.2.1. General.....	11
2.2.2. Específicos.....	11
3. MARCO TEÓRICO.....	13
3.1. CURRÍCULUM.....	13
3.1.1. El Currículum como Marco Socio Crítico para la Investigación Acción y la Mediación Pedagógica.....	13
3.1.2. El Currículum en Educación Parvularia.....	17
3.2. APRENDIZAJE Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.....	33
3.2.1. Concepto de mediación desde la perspectiva de R. Feurstein.....	38
3.2.2. Criterios de mediación.....	39
3.2.3. Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico (PEI-Básico).....	44
3.3. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TRES A CUATRO AÑOS.....	47
3.3.1. El marco psicológico del niño de 3 a 4 años.....	48
3.4. SISTEMATIZACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.....	49
3.5. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EDUCACIÓN.....	52
3.5.1. Procesos críticos reflexivos.....	60
4. MARCO METODOLÓGICO.....	65

4.1. DISEÑO CUALITATIVO: SISTEMATIZACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.	
65	
4.2. COMPONENTES DEL DISEÑO METODOLÓGICO.....	66
4.3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	67
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS....	69
5.1. ANÁLISIS Y RESULTADOS FINALES.	69
6. CONCLUSIONES.	115
7. BIBLIOGRAFÍA.....	119
8. ANEXOS.....	124

1. INTRODUCCIÓN.

La presente tesis surge a partir del interés de construir conocimiento a través de la sistematización, de los procesos y resultados de la investigación **“Aplicación de un programa de intervención para potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo de un grupo de párvulos que asisten a un jardín infantil JUNJI”** realizada en el marco de un convenio de colaboración establecido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles con el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales Esta experiencia fue asumida por la alumna tesista en dos roles: Mediadora e investigadora.

La reflexión es el camino para ampliar el horizonte de las posibilidades que nos presenta una determinada realidad práctica o teórica. Tal es el caso de la experiencia enunciada, que al volver a recuperarla desde la revisión de la documentación organizada y su sistematización básica o primaria, nos plantea la posibilidad de reconceptualizarla y resignificarla desde otros marcos de análisis y con una segunda mirada a fin de construir nuevos conocimientos.

La experiencia de investigación objeto de esta sistematización, se llevó a cabo durante los meses de Marzo a Diciembre del año 2008 en dos Jardines Infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con niños y niñas de 3 a 4 años pertenecientes a la comuna de Estación Central.

Los objetivos generales de la investigación que sirve de soporte en la presente tesis fueron:

1. Evaluar el impacto del Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas de los niños y niñas que asisten al Jardín Infantil de la JUNJI (El impacto fue altamente significativo).

2. Construir conocimiento sistematizado a partir de la ejecución de una experiencia de aprendizaje mediado. (Aspecto cualitativo de la investigación)

Las preguntas que orientaron la investigación, se relacionaron con los factores, elementos o condiciones presentes en la conducta del mediador, en el niño/a y en la tarea, que facilitaron su proceso de aprendizaje. Como producto se elaboró una guía.

Considerando que la experiencia se llevó a cabo el año 2008, el proceso que se realizó en esta oportunidad como trabajo de tesis, corresponderá a lo que se definió como “**sistematización diferida**”¹. En este contexto, la sistematización diferida, constituye una segunda oportunidad, se da en un segundo momento, en que la información disponible es procesada y reelaborada por segunda vez, logrando extraer de ellos la profundidad y -en cierto sentido- su esencia encubierta.

La sistematización, es sin duda una forma de investigación, que a diferencia de la evaluación, le interesa rescatar el proceso, construir conocimiento a partir de la revisión y análisis crítico de los acontecimientos y resultados de las acciones o intervención en los sujetos sociales involucrados en la experiencia. Es así como este trabajo pretende dar a conocer, con la debida distancia y de manera diferida, procesos que en su momento quedaron excluidos de la conciencia y reflexión crítica.

Tanto el marco conceptual como metodológico que están a la base de este trabajo, permitirán orientar un arduo y desafiante trabajo, no solo por el carácter innovador e inusual que representa, sino también, por la complejidad que tiene el

¹ Se entenderá por sistematización diferida al proceso de revisión, reflexión y análisis de una experiencia documentada, que se realiza luego de un periodo de tiempo considerable, manteniendo cierta distancia vivencial y cognitiva de la experiencia.

analizar críticamente un proceso en el cual se participó activamente cumpliendo una doble función simultáneamente: la de mediadora e investigadora, lo que será objeto de análisis en este trabajo.

En este contexto, el desafío radica en volver a mirar, con mayor prolijidad y madurez algunos elementos de análisis, procesos y resultados que en su momento se valoraron –quizás- sin la criticidad necesaria.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En este capítulo se desarrollaran ideas tendientes a visibilizar y fundamentar la necesidad e importancia de este trabajo y el valor que se le atribuye, particularmente por tratarse de un proceso clave y determinante en la calidad de las experiencias de aprendizaje en el primer nivel de la educación, el más trascendente en la vida de las personas.

La educación parvularia tiene como fin *“Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas.* (MINEDUC, 2001).

De acuerdo a lo señalado por V. Peralta (2008), uno de los factores determinantes de la calidad educativa, es precisamente la calidad de las interacciones que se establecen entre todos los participantes, pero, en especial, las referidas al adulto-niño, tanto en los aspectos afectivos como en los cognitivos.

Durante los primeros 5 ó 6 años de vida, el cerebro es una “ventana de oportunidades”, por lo que el entorno social y cultural, así como la adecuada estimulación en los dominios cognitivos y socioemocionales resultan de gran importancia (MINEDUC, 2005). La calidad de las interacciones en esta etapa de la vida determina el desarrollo y aprendizaje futuro.

Dada la relevancia que tiene el tema de la interacciones en la calidad de la práctica educativa, se han realizado estudios y existen resultados de investigaciones recientes (CEDEP 2011) que definen como factores de la práctica pedagógica : Vínculo afectivo, bienestar protagónico del niño y la niña, espacio educativo y **rol mediador** del adulto, siendo esta dimensión dispar en los distintos niveles, pero claramente **la más deficitaria**.

La mediación en esta tesis, es entendida como un estilo de interacción pedagógica que genera una condición óptima para acceder al aprendizaje implicando el establecimiento de un vínculo pedagógico, socio afectivo y cognitivo con otro.

En el estudio “prácticas pedagógicas de calidad” realizado por la U. de Concepción (2008) se plantea que en un programa de calidad, el rol del adulto es actuar como un facilitador de juegos que enriquecen a los niños/as y proporcionar atención, información nueva, recurso, apoyo y guía. Ellos introducen a los niños/as en una riqueza de experiencias sanas y seguras para proporcionarles amplias oportunidades para el aprendizaje.

En este mismo estudio, se considera como evidencia internacional el Proyecto de Educación Preescolar Efectiva (1997 y 2004) . Entre los resultados de este proyecto, se identificaron algunas áreas que son particularmente importantes cuando se trabaja con niños/as de 3 a 5 años de edad. Entre ellas está la calidad de las interacciones verbales adulto-niño/a: se observó que en los casos de mayor progreso por parte de los niños/as, había más pensamiento compartido sostenido. Este ocurre cuando dos o más personas trabajan juntas intelectualmente para resolver un problema, aclarar un concepto, evaluar una actividad, ampliar una narrativa, entre otras; ambas partes deben contribuir al pensamiento y desarrollar y ampliar el conocimiento. Es más probable que este pensamiento ocurra cuando los niños/as interactúan con un adulto o con un único par y durante el trabajo enfocado en grupo.

En coherencia con lo expuesto y dada la relevancia que tiene el tema de la mediación pedagógica en la calidad de los aprendizajes y sus bajos resultados, se observa la necesidad e importancia de analizar el proceso de mediación que estuvo a la base de una experiencia de investigación realizada y documentada.

Dicho análisis se sustentará desde perspectivas teóricas subyacentes en los marcos curriculares vigentes para la educación parvularia.

Se desconoce si el estilo o tipo de mediación pedagógica realizada en la experiencia de investigación objeto de esta sistematización, es coherente con los referentes curriculares existentes para la educación parvularia en Chile o se enmarca en enfoques disidentes o excluyentes respecto de lo establecido en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP). Analizar este proceso a fin de profundizar y ampliar su comprensión para reportar nuevos conocimientos, es una temática que concita el interés de los educadores dada su relevancia y determinante vinculación con la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

Así también, la escasa sistematización relacionada con experiencias de investigación que muestren el análisis de los procesos en el ámbito de la mediación pedagógica, particularmente en educación parvularia, limita las posibilidades de retroalimentar la práctica pedagógica entendida como el proceso de concreción o implementación de la experiencia educativa orientada al logro de aprendizajes de calidad.

La complejidad y debilidad que existen en la práctica de sistematización, especialmente en la temática de mediación de los procesos educativos en educación parvularia, se transforma en una necesidad y desafío importante a resolver, de ahí la relevancia, pertinencia y aporte de este trabajo.

Por otra parte, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia señalan explícitamente que la profesional Educadora de Párvulos debe “ *concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional* (MINEDUC, 2001 p.14).

En este contexto, analizar la experiencia realizada, desde la perspectiva de la Investigación Acción, permite generar conocimiento relacionado con el cumplimiento del rol declarado en el marco curricular para el nivel, e identificar aspectos distintivos de esta práctica y su implicancia en la mejora de la calidad educativa. Analizar la experiencia desde este enfoque dialéctico, de tensión teórico práctico, crítico y reflexivo, nos acerca a profundizar en la comprensión de las características y alcance que este enfoque investigativo podría tener en el nivel.

Educar, mediar e investigar al mismo tiempo no es una tarea fácil, menos aún cuando no están las competencias para una práctica enmarcada en un ciclo definido por una espiral recursiva de la planificación, observación, acción y reflexión. La experiencia siempre reporta conocimiento, pero no siempre es percibido como tal, ni es posible comunicarla como conocimiento sistematizado. Generalmente la contingencia impide a los educadores, percibir claramente la manera en que los cambios en la práctica son consecuencia de los saberes que van adquiriendo. Al responder a problemas que exigen enfrentamiento rápido e inmediato, estos procesos no siempre son conscientes y por tanto, no dan lugar a un conocimiento reflexivo, ordenado, fundamentado y transmisible.

Ilustrar un proceso de sistematización y generar conocimiento como resultado de dicho proceso, constituye sin duda, una referencia importante para la revisión y transformación de las prácticas pedagógicas o la toma de decisiones en el ámbito del curriculum y la pedagogía en el nivel de educación parvularia.

Investigar lo investigado, sistematizando lo documentado con el propósito de robustecer los procesos y resultados, representa una atractiva hazaña cuando el investigador, es el mediador y sistematizador de la experiencia. Volver a mirar lo realizado con distancia, como un proceso que se revisa por primera vez, a través

de un proceso de análisis diferido, presenta nuevos desafíos y abre la posibilidad de hallazgos más complejos. Es situarse en otro lugar en el tiempo y el espacio con cierta “madurez investigativa”, asumiendo que los procesos sociales objeto de sistematización no son buenos o malos en sí mismo, todo depende de su contexto.

2.1. PREGUNTAS DE SISTEMATIZACIÓN.

- ¿Qué características tuvo el proceso de mediación pedagógica que se llevó a cabo en la experiencia realizada?
- ¿La mediación pedagógica realizada en la experiencia, fue coherente con los principios pedagógicos vigentes para la educación parvularia?
- ¿El rol del investigador en la experiencia realizada respondió a un enfoque de investigación acción?

2.2. OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN.

2.2.1. General.

Generar conocimiento a partir de la sistematización y análisis de la experiencia de mediación pedagógica realizada, desde la perspectiva de los marcos curriculares vigente y el enfoque de la investigación acción.

2.2.2. Específicos.

1. Caracterizar la mediación pedagógica realizada en la experiencia de investigación para potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo de un grupo de párvulos que asisten a un jardín infantil JUNJI
2. Identificar aspectos o elementos de la mediación pedagógica realizada, que son coherentes con los principios pedagógicos vigentes en la educación parvularia.
3. Describir procesos centrales del enfoque de investigación acción, presentes en el rol del investigador en la investigación realizada.

3. MARCO TEÓRICO.

En el presente capítulo se desarrollan contenidos vinculados con la temática investigada y los objetivos planteados, de manera de constituir un cuerpo integrado de conocimientos, supuestos teóricos y conceptos claves que permitan comprender y profundizar en el tema abordado. Este marco conceptual actúa como el principal soporte teórico para interpretar y comprender la realidad analizada.

Los tópicos centrales a desarrollar en este marco teórico son: Curriculum, mediación pedagógica, desarrollo infantil, sistematización e investigación acción.

3.1. CURRICULUM.

3.1.1. El Curriculum como Marco Socio Crítico para la Investigación Acción y la Mediación Pedagógica.

Las teorías del curriculum se refieren principalmente a los procesos y principios que orientan la selección, la transmisión y la evaluación de la cultura en y desde la escuela, son teorías vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje. Los teóricos críticos se oponen a los enfoques curriculares que operan bajo una racionalidad instrumental y tecnocrática, que observa el conocimiento en una esfera de los hechos objetivos, como un producto acabado para ser medido bajo los estándares de calidad que se establezcan desde el poder dominante, desconociendo la condición humana del aprendizaje y por ende la resignificación y la comunicación intersubjetiva.

Las reglas del positivismo propias de la educación técnica, solo admiten hechos comprobados y comprobables por el método científico en una relación lineal y

cerrada de causa y efecto, dejando de lado los procesos dialógicos de negociación de significados, la alteridad, las relaciones abiertas de resultados múltiples.

Desde la Teoría crítica el curriculum es entendido como una construcción social, de carácter dinámico y conflictivo, problematizador, envuelto en una relación dialéctica permanente entre teoría y práctica contextualizada respecto de lo cultural, histórico y político en donde los actores involucrados participan o interactúan cotidianamente, reproduciéndolo, transformándolo o condicionándolo.

Para Shirley Grundy

“El curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas... toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo. Las prácticas educativas, y el curriculum es un concepto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias de las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. La cuestión que hemos de plantearnos es: ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que engloban el término curriculum?” (Grundy, 1991).

Según este autor, se unen creatividad con reflexión crítica al servicio de la transformación del mundo en una mirada más justa y solidaria.

En cada curriculum subyace la idea de hombre y sociedad que se quiere construir y es a partir de esta concepción que se organiza el curriculum. Cuando educamos para la democracia y buscamos la formación de un hombre creativo, educamos para la participación, para el ejercicio responsable de la libertad de un hombre que se respeta a sí mismo, para la diversidad, para la heterogeneidad social. Desde esta perspectiva el educar implica el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y

creativas en las cuales el sujeto social se plantee su propio cambio como el de la sociedad, la transformación de sí mismo y de su entorno.

La escuela debe preparar al individuo para que sea capaz de auto educarse, aprender a aprender, y para que, además de explicarse el mundo sea capaz también de transformarlo creadoramente sobre la base de los conocimientos que ya posee y a su vez, alcanzar por sí mismo nuevos conocimientos en una renovación incesante.

Una educación desde la perspectiva crítica pretende la formación de un hombre que busca el desarrollo personal y social, el acuerdo crítico reconociendo la legitimidad del otro en cuanto expresión de la diferencia que enriquece la convivencia social democrática y permite la liberación de la creatividad, de la capacidad indagativa, crítica y reflexiva, de la capacidad de resolución de problemas en un colectivo social bajo la interacción dialogizante.

Paulo Freire nos muestra un tipo de educación en la cual confluyen una serie de características que pueden ser trasladadas a cualquier curriculum que se plantee la formación de un hombre crítico, reflexivo y creativo. A esta educación él le llama liberadora o problematizadora en oposición a la educación bancaria u opresora. Según Freire :

“El diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres (Freire, 1988).

La relación pedagógica es de carácter dialógica y la pedagogía crítica es en sí una práctica de la libertad que no solo se produce en el encuentro entre los sujetos que intervienen en el aprender-enseñar, sino que está basada en una intensa fe en los hombres y en el contenido del diálogo. Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. El proceso de enseñanza aprendizaje no pone su acento en un polo ni en el otro, muy por el contrario, el centro es el tipo de interacción y la calidad de ésta. Una relación horizontal, dialógica y confiada.

En una cultura del silencio no existe el diálogo intersubjetivo. La educación democrática y liberadora requiere transformar el silencio en palabra, en voz y diálogo que es la base de toda transformación humana y social.

Otro aporte importante a la comprensión del tema del curriculum y la pedagogía para el abordaje de la mediación social del curriculum proviene de lo expresado por Basil Beristaín (1988) sociólogo crítico inglés, quién plantea que la forma como una sociedad selecciona, distribuye y evalúa el conocimiento educativo refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social de una sociedad organizada en clases. Según Berstein:

“El conocimiento educativo es el principal regulador de la estructura de la experiencia. Desde este punto de vista, se puede preguntar ¿De qué modo la transmisión formal del conocimiento educativo y de las sensibilidades evoca, mantiene y cambia las formas de experiencia, identidad y relación? Se puede considerar que el conocimiento educativo formal se expresa por medio de tres sistemas de mensajes: Curriculum, pedagogía y evaluación. El curriculum define lo que se considera como conocimiento válido, la pedagogía valida la transmisión y la evaluación define lo que se considera como expresión válida de este conocimiento por parte del discente” (Berstein, 1988).

En palabras de este autor, existen códigos que están referidos a principios subyacentes que configuran el curriculum, la pedagogía y la evaluación. Los conceptos de clasificación y marcos de referencias que están determinando la estructura subyacente de los tres sistemas de mensajes, son hechos sociales. La estructura de la socialización no es un conjunto de normas, sino un conjunto de relaciones de clasificación y marcos que actúan como reguladores del conocimiento.

Desde este punto de vista, el poder y el control se sustentan en la clasificación y el marco, los cuales generan formas distintas de relaciones sociales y, por tanto, de comunicación y por medio de esta última inicialmente, pero no necesariamente, moldea la estructura señalada.

3.1.2. El Curriculum en Educación Parvularia.

La educación parvularia en Chile ha ido gradualmente mejorando su fundamentación teórica y estructura curricular, de manera de ir resguardando la calidad de las prácticas pedagógicas y los derechos de los niños y niñas.

De acuerdo a los informes preliminares de los países miembros de la OCDE² y otros materiales reunidos, la OCDE (2001) explora siete tendencias políticas relacionadas con la Educación Parvularia, entre las cuales se cita “*el desarrollo de marcos de referencia pedagógicos apropiados para los niños pequeños*”. Estos marcos curriculares presentan las siguientes características:

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

- La mayoría de los países participantes han desarrollado marcos pedagógicos nacionales de referencia para promover un nivel uniforme de calidad en los servicios a diversos grupos de edad, ayudar a guiar y apoyar al personal profesional en su trabajo y facilitar la comunicación entre personal, padres y niños.
- Existe una tendencia a utilizar marcos de referencia que abarquen un amplio grupo de edades y diversos tipos de entornos para apoyar la continuidad del aprendizaje de los niños.
- En la mayoría de los casos, estos marcos de referencia se centran en el desarrollo y bienestar global del niño, más que en objetivos concretos de capacidad de lectura y aritmética.
- Un curriculum flexible desarrollado en cooperación entre el personal, padres y niños, permite a los profesionales experimentar con diferentes metodologías y prácticas y adaptar los objetivos globales de ECIT³ a las necesidades y circunstancias locales.
- La puesta en práctica con éxito de marcos de referencia requiere de inversión para apoyar al personal, incluyendo formación en el empleo, asesoramiento pedagógico, así como condiciones estructurales favorables (por ejemplo, ratios, tamaño de clase, etc.).

En Chile, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, constituyen la política curricular para el nivel y se define como un marco amplio y flexible que permite distintas formas de aplicación. A su vez, la organización curricular se orienta por tramos etarios llamados ciclos de aprendizaje.

3.1.2.1. *Bases Curriculares para la Educación Parvularia.*

³ Educación y Cuidado de la Infancia Temprana

La educación parvularia se rige por las Bases Curriculares para la Educación Parvularia que es el marco orientador de la práctica pedagógica en los jardines infantiles que imparten educación en Chile. Este marco plantea una serie de definiciones y concepciones que están a la base de los procesos educativos en los distintos programas educativos.

En este documento *“Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra. Se considera también una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana” (BCEP, 2001)*

Se agrega además a este concepto, una visión de ser humano como *“un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia ya no es un valor fijo sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica sensible a la intervención de un mediador eficiente”.* (BCEP, 2001).

Entendida así la inteligencia, todos los niños y niñas pueden desplegar el máximo del potencial. No toda experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y de aprendizajes: son especialmente efectivas en términos de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños, los hace avanzar más allá de sus posibilidades iniciales. Los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos, y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo.

La tríada desarrollo, enseñanza y aprendizaje es fundamental para la educación, en la medida en que sus tres componentes se articulen y lleven a cabo en forma adecuada. El aprendizaje activa el desarrollo especialmente si lo que se propone a los niños se relaciona con sus experiencias previas. A su vez, las posibilidades de ir más allá en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo. Paulatinamente adquiere mayor incidencia el medio, y por tanto la enseñanza, lo que implica que aumentan las diferencias entre unos niños y otros como resultado de una creciente sensibilidad a los efectos externos, y a los efectos de su propia experiencia (BCEP,2001).

Cuando esto ocurre, los perfiles del desarrollo empiezan a ser diferentes entre unos niños y otros y se hace cada vez más difícil describir el desarrollo en términos de estadios universales, siendo más fácil identificar los cambios en el desarrollo como efecto de los aprendizajes.

De esta manera, la dirección del proceso de desarrollo avanza hacia una mayor complejidad, organización, internalización y diferenciación a medida que el niño crece, flexibilizándose además los procesos de aprendizaje en sus puntos de partida, en su secuenciación y formas de llevarse a cabo.

3.1.2.2. Objetivos generales de la Educación Parvularia.

Todo marco curricular establece objetivos generales que orienta y direcciona las expectativas de logros para el nivel. En el caso de la las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, son los siguientes:

- Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la

confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.

- Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.
- Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.
- Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.
- Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.
- Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.
- Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.
- Generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza, y el sentido de

nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.

3.1.2.3. Principios pedagógicos para la Educación Parvularia.

Es fundamental también tener presente como orientaciones centrales de la teoría pedagógica, y para la construcción y práctica curricular, un conjunto de principios que configuran una educación eminentemente humanista y potenciadora de las niñas y niños como personas que aprenden confiados y capaces.

Los principios pedagógicos que se ofrecen provienen tanto de los paradigmas fundantes de la educación parvularia como de las construcciones teóricas que han surgido de la investigación del sector en la última década, en la búsqueda de la formulación de una pedagogía más enriquecedora de los aprendizajes de los niños. Su formulación por separado no debiera hacer olvidar que su aplicación en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas debe ser integrada y permanente.

Principio de bienestar: Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.

Principio de actividad: La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y

comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora.

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

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

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

Principio de unidad: El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada

experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.

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

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

3.1.2.4. Interacciones en el contexto de las comunidades educativas.

En el documento de las Bases Curriculares para la educación parvularia, se hace mención al tipo de interacciones que favorecen las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas, asumiendo este factor como central en la conformación de las comunidades educativas.

Las educadoras de párvulos tienen el rol de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificando, implementando y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos. Para esto, deben reflexionar constantemente con sus pares sobre su práctica y conformar redes permanentes de comunicación y trabajo con la comunidad y, en especial, con la familia, sobre las necesidades, fortalezas e intereses de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños. Junto con esto es responsabilidad del educador, promover con otros profesionales, técnicos de

educación parvularia y colaboradores de su centro, jardín o unidad educativa, la conformación de un equipo de trabajo para reflexionar, diseñar y evaluar la implementación de estas Bases Curriculares.

La mutua consideración, coordinación y cooperación, unidos a la reflexión y diálogo permanente que se desarrolle entre los educadores, la familia y otros miembros de la comunidad, son centrales para favorecer que las diversas experiencias y oportunidades educativas de los niños, sean más consistentes y efectivas. (MINEDUC, 2001).

3.1.2.5. Las interacciones de los adultos con los niños.

Más allá de las características de los planes y proyectos que cada comunidad educativa se proponga, éstos necesitan de un sustento de interacciones que está dado principalmente por el tipo de relaciones que promueven los adultos en el trabajo cotidiano con los niños.

La educadora y los distintos agentes educativos deben velar por que las interacciones que se presentan entre ellos y los niños constituyan un escenario favorable para el aprendizaje, para el logro de los propósitos que plantean estas Bases Curriculares y aquellos sentidos que de manera particular cada comunidad educativa se ha propuesto imprimir a su proyecto educativo. Hay algunas condiciones que son particularmente importantes para crear un clima favorable de interacciones entre los adultos y los niños que se recomienda considerar:

- Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, permite una mejor comunicación con ellos y una mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje.

- Es importante que las interacciones entre adultos y niños sean espontáneas y fluidas, conjugando las distintas necesidades y modos de ser tanto de los niños como de los adultos, en un clima de respeto
- En el contexto de jardines, centros u otras unidades educativas, las relaciones de los adultos con los niños -sin perder su naturalidad- deben estar dotadas de intención educativa, tendiendo a potencia en todo momento los aprendizajes esperados.
- En la relación de los adultos con los niños se debe ver reflejado el espíritu, los principios y valores que se hayan definido en el proyecto o plan de las diferentes unidades educativas y aquellos que se enfatizan en estas Bases Curriculares.
- El adulto debe velar para que las dificultades que surgen en la convivencia cotidiana con los niños se resuelvan en un clima de buen trato y no violencia, considerando en todo momento su calidad de sujetos de derechos y velando por que éstos sean promovidos, cautelados y respetados por los distintos adultos que forman parte de la comunidad educativa

3.1.2.6. *La interacción de los niños entre sí.*

Tan importante como las relaciones que se crean entre los adultos y los niños son las relaciones de los niños entre sí. Los pares actúan como grupo de referencia, sirviendo de modelos para orientar las formas de actuar. Por ello, y en función de favorecer los aprendizajes esperados que postulan las Bases, se recomienda:

- Organizar los grupos de niños en forma permanente, analizando las ventajas que ofrecen los diferentes tipos de agrupaciones (familiares, homogéneas o mixtas), cuidando que en todas ellas se favorezca el establecimiento de vínculos afectivos, las relaciones de cooperación y el

sentido de pertenencia de acuerdo al desarrollo y características personales de ellos.

- Promover los conocimientos, saberes y experiencias que tienen las niñas y niños en diferentes temáticas, actividades o contenidos, de manera que ellos aporten también a los aprendizajes de los demás, favoreciendo a la vez la valoración de sí mismos.
- Independientemente del tipo de organización más permanente, promover paulatinamente actividades en grupos pequeños y más amplios, que permitan alternar con niños de la misma edad con diferentes fortalezas, intereses y habilidades y con niños de edades heterogéneas. Esta última situación es propicia para otras relaciones sociales y para un mayor conocimiento y respeto de las diversidades personales. (MINEDUC, 2001).

3.1.2.7. Marco de la Buena Enseñanza.

En respuesta a la necesidad de profesionalizar la función docente, el Ministerio de Educación en el año 2008 elabora el Marco de la Buena Enseñanza, un instrumento orientador que permite a cada docente y a la profesión en su conjunto, enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

En el Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) se entregan algunas orientaciones que dicen relación con los dominios de la enseñanza que precisan algunos aspectos que se vinculan con el valor de las interacciones en el aprendizaje de los estudiantes. En dicho documento se definen cuatro dominios de la enseñanza: A-B-C-D.

En este documento se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuan bien lo hace cada uno en el aula y

en la escuela. Este marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y la variedad de contextos culturales en los que estos ocurren. No pretende ser un recetario rígido sino más bien orienta la evaluación de si mismo y su profesionalización.

Respecto de las interacciones, este documento señala en el Dominio B que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

Dentro de este dominio se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre los docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, equidad, confianza y respeto entre las personas y cuando se establecen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido, la creación de espacios organizados y enriquecidos que invite a indagar, a compartir y a aprender.

En el Dominio C se releva las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y socialización del aprendizaje. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles los recursos adecuados y apoyos pertinentes. Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree de forma permanente, los aprendizajes con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en los alumnos.

Finalmente en el dominio D se señala la importancia de que el docente reflexione críticamente en relación a las estrategias desarrolladas y los efectos en los aprendizajes de los alumnos, evaluando como se cumplieron los objetivos propuestos y si los alumnos se comprometieron con los objetivos de aprendizaje.

La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de profesionales del establecimiento constituyen un elemento fundamental que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de los alumnos, así como sus propios conocimientos. En este sentido, promueve y participa activamente en actividades de reflexión de sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas para implementar el proyecto educativo de la escuela, contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza.

Existe consenso en la centralidad que tiene la mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje y su vinculación con la calidad educativa. Esta mediación pedagógica ocurre en un contexto socio histórico y cultural desde donde se construye el currículum, como una plataforma en la que subyacen concepciones de hombre, sociedad, educación, enseñanza y aprendizaje. Son las políticas curriculares las que abren o cierran espacios para generar un tipo de interacción y no otra. Son los marcos curriculares, los parámetros orientadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje que definen en lo específico la mediación pedagógica en curso, como así también, la práctica de retroalimentación que profesionaliza su quehacer pedagógico.

3.1.2.8. Los derechos de los niños/as.

En Chile, los derechos de los niños/as están a la base de las decisiones políticas, razón por lo cual sustentan las políticas curriculares del nivel, constituyéndose a su vez en un verdadero marco legal que guía las decisiones pedagógicas más específicas, como lo es la mediación pedagógica.

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño, que es el tratado relativo a los derechos humanos más ampliamente ratificado en el mundo entero. En su calidad de instrumento

jurídico vinculante, la Convención ha inaugurado una nueva era de los derechos de la infancia en la que las nuevas normas internacionales deben plasmarse en las leyes y prácticas nacionales.

La Convención se basa en cuatro principios fundamentales interdependientes: el derecho a la vida, la salud y el desarrollo (Artículos 6 y 24); la no discriminación (Artículo 30); la atención al interés superior del niño (Artículo 3); y el derecho a ser escuchado (Artículo 12). La Convención hace hincapié en el bienestar y desarrollo del niño y pide a todos los Estados Partes que velen por que las opiniones del niño se tengan debidamente en cuenta, en función de su edad y madurez (Artículo 12).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001) se enmarcan en una serie de principios y valores entre los cuales están los declarados en la Convención sobre los Derechos del Niño. En este marco curricular está de manera implícita y explícita la mayoría de los derechos universales que tienen los niños y niñas.

Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva.

Entre los derechos fundamentales se encuentran directamente relacionados con el ámbito de la educación parvularia se encuentran los siguientes:

I. A la educación...

Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender todo aquello que desarrolle al máximo sus capacidades intelectuales, físicas, sociales y emocionales en

contextos bien tratantes, compatibles con la dignidad humana del niño y la niña y los derechos que ellos/as tienen.

II. A tener una familia y disfrutar de ella ...

La familia tiene la responsabilidad y el derecho de entregar a sus hijos/as la orientación adecuada a su edad, intereses y necesidades. La familia es la primera educadora y principal soporte de relaciones e interacciones afectivas, es el espacio de confianza, protección y contención más importante. La familia cumple la función formativa, valórica y afectiva más trascendente en la vida de las personas.

III. A tener una opinión...

Los niños y niñas tienen derecho a opinar, a ser escuchado y ser tomados en cuenta en las decisiones que les afectan, a que participen en sus propios asuntos, a ser valorado por sus aportes. Sus ideas y opiniones nos ayudan a conocerlos y responder a sus intereses y necesidades.

IV. A ser bien tratado ...

Los niños y niñas tienen derecho a ser cuidados y protegido de malos tratos proveniente de la madre, padre o cualquier persona responsable de su cuidado. Los niños y niñas deben ser respetados, protegidos y resguardado de todo tipo de agresión física o psicológica.

V. A tener un nombre y una nacionalidad...

El nombre y la nacionalidad ayudan a los niños y niñas a construir su identidad personal y sentido de pertenencia. Es importante llamarlos por su nombre ,

evitando el uso de apodosos o diminutivos peyorativos que afecten su imagen , autoestima personal y sentimientos de pertenencia a un territorio y cultura .

VI. A no ser discriminados ...

Ningún niño o niña puede ser discriminado por el solo hecho de ser diferente a los demás. Todos los niños y niñas tienen los mismos derechos en igualdad de oportunidades y no pueden ser excluidos por razones de género, religión, raza, cultura, capacidades diferentes, características individuales u otros. Las personas son únicas y diferentes entre si y eso enriquece la convivencia.

VII. A descansar, jugar y practicar deportes....

La actividad y el juego es la forma natural que tienen los niños y niñas de vivir, crecer y desarrollarse. Ellos y ellas se sienten libres y felices jugando, se divierten, crean, aprenden y ponen a prueba sus capacidades disfrutando de lo que hacen. También necesitan descansar para recuperar sus energías y seguir aprendiendo a través de la actividad y el juego.

VIII. A crecer sanos física, mental y espiritualmente...

Todos los niños y niñas deben tener una vida adecuada, disfrutar de una alimentación saludable, vivienda, vestuario, cuidados y protección. Son los padres o cuidadores los responsables de proveer estas condiciones de vida o el estado deberá adoptar las medidas que correspondan para cumplir con estas condiciones.

IX. A recibir atención y cuidados especiales...

Cuando los niños y niñas sufren algún impedimento físico, mental o social, tienen derecho a recibir la ayuda y cuidados necesarios para lograr su autonomía y acceder en igualdad de oportunidades a la integración activa en las actividades correspondiente a su edad.

X. A ser protegido contra la explotación....

Los niños y niñas son protegidos contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

3.2. APRENDIZAJE Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.

El tema central a la base de esta Tesis, es la mediación pedagógica, su conceptualización y enfoques teóricos que orientan su caracterización en la práctica pedagógica propiamente tal. En este contexto, el desarrollo de algunos contenidos pertinentes es de suma relevancia.

Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia declaran el rol de la educadora de párvulos como: *diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial (MINEDUC , 2001 p. 14).*

Una de las teorías más aceptadas para explicar la mediación social o el impacto de la interacción entre el niño o la niña y su medio en el desarrollo, es la que se basa en el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) para quien el desarrollo humano supondría una progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo (en proceso de desarrollo) y las propiedades cambiantes de los entornos

inmediatos en los que este vive. Acomodación mutua que se va produciendo en un proceso continuo, que también es afectado por la relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más amplios en los que esos entornos están incluidos.

Lo más importante de las experiencias sensoriales y motoras tempranas es que lleguen a tener para el niño o la niña un significado social, no solo le generen sensaciones de placer, relajación o activación sino que, su propia respuesta a estos estímulos tenga la capacidad de inducir cambios en otra u otras personas, es decir, que produzca interacción humana. (Bronfenbrenner, 1972)

En esta tesis el concepto de mediación, es entendido como un estilo de interacción pedagógica que implica establecer un vínculo pedagógico, socio afectivo y cognitivo con otro, cuyo foco es movilizar un cambio positivo en el niño/a lo que se traduce en un aprendizaje. El mediador actúa como un puente entre lo que el niño o niña sabe realizar por sí solo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de un guía. El mediador interviene para que el niño o niña construya los aprendizajes que le permitirán avanzar en su desarrollo y lograr hacer por sí mismo aquello para lo cual antes requería apoyo.

Gutiérrez y Prieto (1995), expresan que la mediación pedagógica, consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje. Es un proceso que sirve para animar, orientar, continuar y facilitar una situación dada. Lo que se busca con éste, es satisfacer necesidades y para el efecto se hace necesario regular el proceso mismo de comunicación y conducción por medio de unos sencillos pasos que permitan que los interesados se sientan motivados en lo que se trata, lo cual permite significados importantes.

Ambos autores aseguran que ningún ámbito en la educación puede prescindir de un acto de mediación pedagógica. Ellos coinciden en destacar la importancia de la

comunicación en lo pedagógico, afirman que todo lo que el hombre hace está mediado, por lo tanto hay que reconocer la mediación educativa como un campo amplio de reflexión y de trabajo. Desde esta perspectiva es acto comunicativo.

Prieto (1995), comenta sobre su trabajo con Gutiérrez que lo pedagógico en la educación nace en el sentido de la preocupación por el otro. Expresan que toda mediación es capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, de promover en los educandos la tarea de construir el conocimiento y de apropiarse de los saberes.

Afirman que toda práctica educativa, en cualquier instancia o ciclo, puede ser llevada al campo de la mediación pedagógica, con el objetivo de llevar a los estudiantes con materiales atractivos, dinámicos a no centrarse en el tema a desarrollar, sino en la construcción paralela que hagan los educandos a partir de los contenidos.

Todos los medios que se utilizan en educación, desde la pizarra hasta los más sofisticados, deben ser cuidadosamente analizados por las personas que se encargan del diseño y evaluación del material educativo, a través de la óptica de mediación pedagógica.

Para De Latorre (2008), la mediación pedagógica sería, por tanto, un proceso comunicativo, conversacional, de co-construcción de significados, cuyo objetivo es abrir y facilitar el diálogo y desarrollar la negociación significativa de los procesos y contenidos para ser trabajados en los ambientes educativos así como para incentivar la construcción de un saber relacional, contextual, generado en la interrelación profesor alumno.

En el desarrollo humano, las interacciones sociales tienen un valor determinante, más aún en la primera infancia. La actividad del niño/a es tempranamente

significada por el entorno social adulto, por los “sistemas de conducta social” en los que su vida se implica Baquero (1997). Por consiguiente, los medios para la comunicación social son centrales para formar las complejas conexiones psicológicas que surgen cuando estas funciones se convierten en individuales, en una forma de comportamiento de la propia persona (Vigotsky, 1930).

La mediación pedagógica incluye el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Permite que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje al interactuar entre la información y otros estudiantes, con la organización (profesores, tutores, personal de soporte técnico, administradores) y con los medios técnicos.

En un estudio de la U. Concepción (2008), se define como una categoría emanada de la discusión y reflexión interinstitucional de manera consensuada, el concepto de “interacción pedagógica” de la siguiente manera:

Interacciones adulto niño/a: Se refiere a la capacidad del educador para generar instancias de aprendizaje, en el que se promuevan interacciones afectivas y cognitivas, en las que en forma recíproca los participantes resuelven problemas, evalúan actividades, clarifican conceptos, extienden la narrativa, entre otras.

Rol del niño/a y adulto: Se refiere a la capacidad mediadora del educador de generar el equilibrio entre la iniciación de actividades y el desarrollo de éstas, posibilitando al niño/a la iniciativa y protagonismo en relación al cómo, qué, con qué, etc.

Según lo señalado en un estudio del CEDEP (2011), un buen mediador/a crea condiciones para un entorno interesante, agradable y seguro, motiva a la niña o el niño a intercambiar con el medio, observa las señales que ella o él va entregando

en este proceso, las interpreta adecuadamente, responde apropiada y oportunamente, sin interferir en su ritmo, sin hacer por él/ella lo que ya puede hacer por sí mismo, celebrando sus logros y desafiándolo a nuevas experiencias

El buen mediador/a está atento/a al nivel de desarrollo de los niños y niñas y les provee oportunidades de aprendizaje pertinentes ampliando sus posibilidades de acción.

Para Paniagua (2005), cuando se habla del peso de las interacciones se hace referencia a las que vive el niño de forma cotidiana. Lo que pesa en el desarrollo del menor no son actos aislados, sino la suma de las interacciones y el estilo predominante en las mismas. La continuidad —para bien o para mal—es la que deja huella. Los trabajos de investigación demuestran que la interacción positiva entre el niño y el personal encargado de cuidarle es el factor de predicción más importante de la mejora del bienestar de los niños (UNESCO 2007).

Desde otra perspectiva se podría señalar que la forma de relacionarse con los pequeños está condicionada por las ideas que los adultos tienen sobre cómo aprenden los niños y su rol educativo como adulto y de forma especial, por la propia experiencia como hijos o alumnos. Por ello es esencial apoyarse no solo en todo lo que se ha aprendido a través de la propia experiencia, sino también, contrastarlo con el conocimiento basado en evidencias. Las interacciones más estimulantes no son aquellas en las que el adulto dice a los niños qué tienen que hacer ni aquellas en las que se limita a «dejar hacer», sin intervenir. La actuación más enriquecedora es de ida y vuelta, no invasiva, donde el adulto sobre todo observa y escucha para actuar en consecuencia. Son las interacciones en las que se «acompaña » al niño en sus iniciativas y en sus intereses, enriqueciéndolos.

El acompañamiento asegura la intervención en el escalón siguiente a lo que el niño ya sabe hacer, en lo que está a punto de conquistar con pequeñas ayudas.

Esta labor de apoyo y de andamiaje de lo que ya domina potencia un aprendizaje sólido, significativo, bien fundamentado.

No en todos los centros de educación inicial se da este acompañamiento ni se reconoce la importancia decisiva que tiene, por lo que en muchas ocasiones no se explota suficientemente y se da más valor a las interacciones masivas. De acuerdo a los resultados del estudio realizado por el CEDEP (2011) se señala que en los niveles Medios, los niños y niñas necesitan oportunidades de aprendizaje más variadas y desafiantes, y en las “salas buenas”⁴ (45% en Medio Menor y 31% en Medio Mayor), las agentes educativas se las proveen. Algunas actividades grupales en que los párvulos tienen libertad de movimiento y de elección son apropiadas pero aún necesitan de actividades individuales, que favorezcan un involucramiento personal de cada menor en la tarea y la incorporación de “la tía”⁵ en el proceso de descubrimiento de cada uno/a.

3.2.1. Concepto de mediación desde la perspectiva de R. Feuerstein⁶

La mediación pedagógica utilizada en la investigación que se sistematiza en esta tesis, se enmarcó en la teoría de R. Feuerstein. Dicha mediación es coherente con los criterios definidos para la aplicación del programa y apoyada con materiales específicos.

Según Feuerstein R. el aprendizaje mediado es definido:

“como una interacción humano-entorno que tiene características estructurales especiales, producto de los cambios introducidos en esta interacción por mediador humano, que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, enmarca, organiza y planifica la aparición de los estímulos,

⁴ Concepto utilizado por CEDEP en el informe citado

⁵ Concepto utilizado por CEDEP en el informe citado

⁶ Nació el 21 de agosto de 1921 en Botosani Rumania. Es psicólogo clínico, su campo de estudio es la psicología cognitiva del desarrollo. Conocido por su teoría de modificabilidad cognitiva estructural

variando su amplitud, frecuencia e intensidad, acentuando unos e ignorando otros en concordancia con la situación y la meta de la interacción, transformándolos así, en poderosos determinantes del comportamiento.”(Feuerstein, 1988)

La mediación pedagógica planteada por Feuerstein no se centra en el valor del contenido ni el mensaje que comunica el mediador, sino en la especial cualidad de la interacción con el fin de afectar el sistema cognoscitivo del niño y producir un alto nivel de modificabilidad en él.

La EAM⁷ no se refiere al qué, dónde y cuándo toma lugar la interacción, es decir, no depende del contenido ni del lenguaje en que se lleva a cabo. Lo que la caracteriza es la naturaleza y calidad de la interacción, el cómo interactúa, con el propósito de afectar el sistema cognoscitivo del sujeto y producir altos niveles de modificabilidad en él.

El acto de la mediación puede expresarse a través de distintos lenguaje que actúan como soporte, tales como; gestual, verbal simbólico o imitativo. Según este autor, a la base de las operaciones mentales están las funciones cognitivas, que son condición o pre-requisito de la operación y determinan la respuesta cognitiva. Todas las personas pueden responder cognitivamente con éxito, si estas funciones están activas y operan adecuadamente a través de la mediación pedagógica.

3.2.2. Criterios de mediación.

La mediación propuesta por Feuerstein se enmarca en los siguientes criterios:

- a) Mediación de la Intencionalidad y reciprocidad.

⁷ Experiencia de Aprendizaje Mediado

La intencionalidad se manifiesta poniendo en ejercicio una serie de acciones conscientes y voluntarias por parte del mediador que apuntan a preparar al niño para asumir un proceso de aprendizaje. Entre estos aspectos están la proximidad, el contacto visual, la claridad y precisión del mensaje, la organización de la experiencia, entre otros.

La intencionalidad implica reciprocidad en tanto el niño o niña entrega “señales” o elementos que la mediadora recoge como estructuras previas de conocimientos y comienza partir de ese momento una construcción conjunta.

b) Mediación del Significado.

El significado es el componente afectivo que tiene la experiencia y que permite conectarse con los sentimientos de los niños y niñas, que le otorga sentido, tanto en lo personal como familiar o cultural, que les proporciona goce vivencial, alcance cognitivo y atractivo como experiencia.

Cuando las experiencias son significativas, la motivación se transforma en el motor del aprendizaje.

c) Mediación de la trascendencia.

La mediación de la trascendencia apunta a transformar la experiencia de aprendizaje mediado en patrones de comportamientos a través de los cuales el niño aprende y aplica principios, es decir, traslada pautas de comportamiento a distintas situaciones de vida, estableciendo relaciones entre sucesos, yendo más allá de la situación inmediata.

La trascendencia se vincula también con la comprensión de una relación sistémica, de una mirada más integradora y holística de las experiencias. La visión de que la experiencia en curso es sólo un eslabón en una sucesión de hechos futuros.

d) Mediación de la complejidad y el desafío.

Los niños y niñas deben enfrentar situaciones de desafío y complejidad que constituyan un auto estímulo, que generen motivación intrínseca y les permita descubrir sus propias posibilidades. La mediación del desafío y la complejidad aumenta la seguridad en sí mismo.

No obstante, es necesario crear las condiciones de aprendizaje para que ellos y ellas puedan exponer estas capacidades y tener alcance a la respuesta.

e) Mediación del compartir.

La mediación del acto de compartir, responde a la naturaleza social del aprendizaje, a la necesidad de compartir que se presenta desde muy temprano. Promueve el intercambio, la búsqueda del otro, la identificación y reconocimiento. Fortalece la participación social, el contacto, la ayuda mutua, la reciprocidad, el respeto por el trabajo del otro.

f) Mediación de la competencia

La mediación de la competencia está orientada a fortalecer el nivel de confianza y seguridad de niños y niñas en sus propias capacidades y los niveles de motivación que le genere la tarea o experiencia. La mediación del sentimiento de competencia apunta a asegurar y potenciar las capacidades del niño y la niña en un contexto de real posibilidad de respuesta.

Es muy difícil evaluarse respecto de sí mismo, de manera que se hace muy necesario ayudarlos a fortalecer esta opinión positiva y optimista de sí mismo.

g) Mediación de la individualización y diferenciación psicológica

La mediación de la individualización implica atender a las diferencias individuales, a respetar la unicidad de cada individuo y su particular proceso. La individualización permite también, al mismo tiempo, el reconocimiento de la unicidad de otro.

El demostrar el interés por el trabajo de cada uno, el escuchar sus requerimientos y estar observando lo que hacen y cómo lo hacen y lograr que los niños y niñas lo perciban como un interés hacia “su persona” aumenta su autoestima, la cercanía y confianza con el mediador.

h) Mediación de la autorregulación

La autorregulación está orientada a controlar la impulsividad, a disminuir los niveles de control externo, a lograr que los niños y niñas hagan más conscientes sus actos y encuentren la causa en sus propias acciones.

Requiere de mucha concentración en la experiencia y una gran capacidad de observación de los procesos que los niños y niñas despliegan. Atender a la diversidad es una condición que favorece la autorregulación del comportamiento.

i) Mediación de la búsqueda y planificación de metas

Esto implica mediar experiencias que ayuden a los niños y niñas a organizar metódicamente el trabajo a realizar, a comprender y expresar con claridad la idea

global del proyecto a realizar e identificar los distintos pasos de una experiencia o tarea.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia plantean como aprendizaje esperado para el segundo ciclo el “perseverar en la realización de sus actividades, buscando los medios adecuados que le permitan concluir los proyectos que inicia” (BCEP, 2001, p 42).

j) Mediación de una alternativa optimista

Este tipo de mediación enfatiza el modo en que el individuo ve el futuro y es una determinante importante de la modificabilidad cognitiva. Confrontando con un número de alternativas una situación dada, el individuo puede escoger una alternativa optimista o una pesimista. Una variedad de factores determinan una elección.

El mediador ayuda al niño a elegir una alternativa de entre varias. El efecto de mediación al elegir una alternativa pesimista puede ser muy dañino para el funcionamiento cognitivo del individuo

k) Mediación de la conciencia del ser humano como identidad cambiante

Es la forma mediante la cual nuevas estructuras cognitivas se hacen activas en el individuo capacitándolo para producir cambios en sí mismo sobre una base instruccional. Existir significa tener una identidad que permanece igual intacta, y vivir por otro lado, es estar en un proceso de cambio. Estas dos necesidades antagónicas existir es decir, permanecer igual y vivir, es decir cambiar, requieren de un acto de equilibrio que necesita que el individuo reconcilie una de estas dos necesidades antagónicas con el propósito de lograr éxito.

3.2.3. Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico (PEI-Básico).

El programa de Enriquecimiento Instrumental Básico elaborado por Reuven y Rafi Feuerstein & col. del International Center for the Enhancement of Learning Potential de Jerusalén, está basado en la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado (Feuerstein, 1979) y dirigido a niños y niñas en los períodos iniciales de su desarrollo. Dicho programa considera 7 instrumentos para la estimulación de diversos procesos y habilidades cognitivas, dos de los cuales se aplicaron en la investigación que se sistematiza en esta tesis. Los instrumentos aplicados en esa oportunidad son: Organización de punto y Comparando lo absurdo.

Los objetivos que se propone el Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico se formulan como sigue:

- 1) Enriquecer el repertorio cognitivo del niño
- 2) Incrementar el conjunto de conceptos, vocabulario, contenidos básicos y estrategias de aprendizaje
- 3) Desarrollar las funciones cognitivas que se encuentran a la base del aprendizaje
- 4) Prevenir y anticipar las dificultades de aprendizaje provocadas por el desarrollo insuficiente o inadecuado de las funciones que lo sostienen
- 5) Remediar aquellas funciones del pensamiento insuficientemente desarrolladas, dándoles mayor estabilidad y fortaleciendo su manifestación
- 6) Sensibilizar a los niños respecto a sus propios procesos de aprendizaje y a los recursos cognitivos que pueden utilizar para mejorar su condición de aprendices
- 7) Desarrollar motivación intrínseca por el aprendizaje
- 8) Favorecer la imagen de competencia frente a los desafíos del aprendizaje.

La idea fundamental de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado radica en el convencimiento de que todo ser humano es un organismo abierto al cambio y con una inteligencia dinámica, flexible y receptora a la intervención positiva de otro ser humano (R. Feuerstein, 1988). Esto quiere decir que la inteligencia no es un constructo fijo o estático, sino que la respuesta cognitiva del individuo varía conforme a las características del ambiente y al efecto de la exposición y acción de un mediador eficiente y a las experiencias de aprendizaje que se promuevan.

Esta teoría afirma que todo ser humano que no responde cognitivamente a los requerimientos de las diferentes instancias educativas y sociales, no puede ser atribuida necesariamente a la falta de madurez o a la carencia de capacidades, sino a la no utilización o a la utilización inadecuada del repertorio cognitivo, producto de insuficientes experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1988). Es decir, todas las personas pueden responder cognitivamente con éxito y desarrollar un potencial mayor a las capacidades manifiestas, en la medida que reciban el beneficio de una adecuada interacción mediada.

De acuerdo a R. Feuerstein todo el acto mental lo constituyen tres etapas: entrada (ingresa la información) elaboración (elaborar y procesar la información) y salida (comunicar o expresar lo aprendido)

A la base de estas etapas o momentos del acto mental están las funciones cognitivas. Estas se entienden como las estructuras básicas que sirven de soporte a todas las operaciones mentales. Son componentes básicos para la actividad intelectual, capacidades que permiten, percibir, elaborar y expresar la información.

Las funciones cognitivas son el armazón del pensamiento y permanecen invariable y se van estructurando, adaptando y acomodando en los modos

diversos de interacción con el ambiente físico y social. Su origen está en las conexiones cerebrales. Estas funciones cognitivas determinan la calidad del acto mental y la experiencia de aprendizaje mediado, determina la calidad de la interacción educativa y por lo tanto, los aprendizajes.

Las funciones cognitivas, están a la base del acto mental y se pueden identificar en cada una de ellas. En el caso del uso de los instrumentos del PEI Básico, se identifican y activan las siguientes:

I. Funciones cognitivas de entrada:

- Percepción clara y precisa
- Exploración planificada y sistemática
- Instrumentos verbales y conceptos que afectan la discriminación e identificación de los objetos
- Orientación espacial.
- Constancia y permanencia del objeto.
- Precisión y exactitud en la recopilación de datos
- Consideración de dos o más fuentes de información.

II. Funciones cognitivas de elaboración:

- Conducta comparativa
- Pensamiento hipotético inferencial
- Planificación de la conducta
- Definición del problema
- Establecimiento de relaciones virtuales
- Conducta sumativa.

III. Funciones cognitivas de salida:

- Proyección de relaciones virtuales
- Instrumentos verbales adecuados para comunicar la respuesta
- Precisión y exactitud
- Disminuir el ensayo y error
- Disminuir la conducta impulsiva.

3.3. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TRES A CUATRO AÑOS.

El grupo de niños y niñas a los cuales se les aplicó el programa PEI-Básico en la investigación que aquí se sistematiza, correspondían al nivel medio mayor, cuya edades eran de 3 a 4 años. De ahí la relevancia que tiene el conocer las características del desarrollo que presentan los párvulos en este periodo y particularmente sus potenciales de aprendizaje.

El desarrollo psicosocial es un proceso integral, gradual, continuo, progresivo y acumulativo. El desarrollo implica un complejo proceso de cambios ordenado en etapas, que ocurren en distintos niveles, mediante los cuales, el niño y la niña adquieren conocimientos, habilidades y comportamientos cada vez más complejos. Los cambios físicos (sistema nervioso central, músculo-esquelético, etc.) se van produciendo en armonía con los cambios cognitivos, del lenguaje y de la capacidad de relacionarse con su entorno, lo que da paso a emociones y sentimientos. El desarrollo involucra siempre todos los aspectos de la vida humana —biológicos, psicológicos, emocionales, cognitivos y conductuales— que hacen posible la interacción con la sociedad y con el ambiente (Bronfenbrenner, 1972).

Es fundamental considerar que el desarrollo es siempre un proceso social, es decir, involucra todos los aspectos de la vida humana- biológicos, psicológicos,

emocionales, cognitivos y conductuales - que hacen posible la interacción con la sociedad y con el ambiente.

El significado social de estas experiencias, constituyen la base de las relaciones con figuras significativas, con otras personas y con las instituciones a lo largo de la vida, determinando la tendencia de usar o no la violencia, el respeto o no de las diferencias y la equidad o inequidad en las relaciones entre hombres y mujeres.

3.3.1. El marco psicológico del niño de 3 a 4 años.

Los niños y niñas menores de 4 años presentan una estructura psicológica que se manifiesta en conductas asociadas a comportamientos obstinados, gran dispersión de intereses, impulsividad, entre otras expresiones. Rempelin (1971) se refiere a este periodo de la vida como “la edad de la terquedad”.

Piaget (1946), particularmente lo caracteriza por algunos fenómenos psicológicos definidos como animismo, artificialismo y egocentrismo, de manera que, no es raro encontrar en ellos frecuentes pataletas, obstinaciones o interferencia psicológica dada su alta contaminación con experiencias fantasiosas o mentalidad mágica. Le atraen fuertemente las actividades lúdicas y libres de reglas, son pre-cooperativos. Sobre los cuatro años, su interés se va centrando con más claridad en la realidad, en la existencia de los otros, en el acto de compartir y socializar sus juegos, son capaces de definir y cumplir reglas.

Otros autores como M. Garrido y otros (2006), definen el pensamiento a esta edad como en una fase intuitiva, influido por la percepción, a través de los sentidos y la experimentación. Su pensamiento sigue una sola dirección, irreversible. Su atención se fija en un sólo aspecto del problema, desentendiéndose de otros. Aún no logra comprender en profundidad relaciones causa y efecto, su pensamiento es preoperacional y no profundiza en relaciones y

consecuencias lógicas. Continúa utilizando estrategias de ensayo y error. Discrimina colores, formas, tamaños y es capaz de agrupar por uno de estos criterios.

En torno a los tres años aumenta significativamente el interés por los otros, aunque muchos de los juegos se desarrollan en paralelo: juntos, pero sin apenas coordinarse. Es en los últimos años de la educación inicial cuando las relaciones con los otros pasan a primer plano (Paniagua, 2005).

3.4. SISTEMATIZACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

La presente tesis corresponde a la sistematización de una investigación realizada, de la cual existen suficientes evidencias y datos para ser revisados, analizados y reinterpretados a la luz de nuevas miradas teóricas aumentando su valor comprensivo. Su objetivo central es construir conocimiento como contribución a la temática a la base de este trabajo.

En relación a la sistematización, existen distintos planteamientos, objetivos y métodos. No obstante, el enfoque que interesa en este trabajo es el investigativo, en tanto se orienta a la construcción de conocimiento a partir del análisis crítico reflexivo de los procesos en los cuales se focaliza dicho análisis.

Barnechea y Morgan (2007) definen la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Ello permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontarlo con otros y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. En este contexto, la sistematización de experiencias, justamente, pretende explicitar, organizar y por tanto hacer comunicables los saberes adquiridos en dicha experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica.

La sistematización, por definición, alude a un ordenamiento y reconstrucción de una experiencia, integra la revisión, interpretación y análisis crítico para producir conocimiento a partir de la experiencia. Dicho proceso requiere de un diseño metodológico que no es unívoco ni universal, sino que se adecúa al contexto de la experiencia objeto de la sistematización. La sistematización también debería permitir la creación, experimentación y evaluación de herramientas metodológicas que mejoren la comprensión de los procesos y resultados

Como afirma Diego Palma (1992), las propuestas de sistematización vigentes hoy en América Latina tienen un sustrato teórico-epistemológico común: la concepción de que las prácticas sociales son fuente de conocimiento cuando se las pone en diálogo o interrelación dialéctica con la teoría. También se comparte el objetivo fundamental: comprender la experiencia vivida al participar en una intervención que busca intencionadamente el cambio social, con el propósito de aprender de ella y de transmitir esos aprendizajes a otros.

La sistematización surge en oposición al conocimiento clásico y positivista orientado a explicar la realidad desde una relación de causa y efecto, lineal y constatable desde una lógica experimental y objetiva. La sistematización se sustenta en bases epistemológicas que cuestionan y alteran los fundamentos centrales de la concepción clásica del conocimiento

La sistematización según Francke y Morgan *“se distingue de la investigación por su objeto de conocimiento: ésta se propone conocer un aspecto o dimensión de la realidad social frente al cual el investigador se sitúa externamente, mientras que el objeto de conocimiento en la sistematización es una práctica social o experiencia de intervención en la cual se ha jugado roles protagónicos. La persona o equipo que sistematiza forma parte de su objeto de conocimiento, que es una experiencia en la que ha participado y con la cual está involucrado afectivamente. Este factor hace más complejo el proceso de producción de conocimientos, ya que exige tomar*

distancia, objetivar los juicios. De otro lado, la investigación es independiente de la acción y no siempre tiene el objetivo de orientar directamente las intervenciones. La sistematización, en cambio, es posterior a la intervención, y su objetivo es aprender de ella para mejorarla (Francke y Morgan, 1995, p. 11).

La sistematización es el arte de hacer hablar los datos, de organizarlos para relacionarlos, de volver a pensar en ellos desde otros marcos para analizarlos, abrirlos, valorarlos, tensionarlo y volver a comunicarlos. Se sistematiza para enriquecer las reflexiones y propuestas teórico-conceptuales brindando la oportunidad para revisar, profundizar en la comprensión de los datos, ampliar, sustituir conceptos y enfoques teóricos que han sustentado los proyectos. Así, contribuye a acercar la teoría a la realidad, en permanente transformación.

El investigador cualitativo debe cumplir un perfil que no acomoda a todas las personas que les interese investigar. Necesitan habilidades personales, ya que todo tipo de investigación requiere el involucramiento personal del investigador; sus recursos individuales para la observación y la sistematización; su capacidad para el análisis, la introspección y la reflexión; la única, personal y peculiar manera de conseguir, obtener, perseguir, procesar e interpretar la información.

Por un lado, se asume que quienes producen conocimientos sobre una práctica son, a la vez, actores/as de la misma. Por lo tanto, se parte de la unidad entre sujeto y objeto del conocimiento: el/la sistematizador/a pretende producir conocimientos sobre su propia práctica, sobre sí mismo/a y su acción en el mundo (que transforma su entorno y lo transforma a él/ella); forma parte, entonces, de aquello que quiere conocer y desarrolla ahí una acción intencionada que busca la transformación (Barnechea y Morgan, 2007). Este proceso, requiere de habilidades específicas, de disciplina metodológica, de cierta tolerancia a la ambigüedad y vaguedad necesaria para enfrentar la tensión que genera cualquier proceso de análisis de la conducta humana.

El marco metodológico de la sistematización como investigación es acotado y explicitado, pero a la vez intelectualmente abierto para incorporar datos, información, lecturas, interpretaciones, ideas que surgen del trabajo de campo y que no era posible aventurar o prever. Según Barnechea y Morgan (2007), todo método debe adaptarse a las características propias de la experiencia que se sistematizará, así como también a las de las personas que están desarrollando el proceso. Por consiguiente, todo método debe ser asumido con flexibilidad, entendiéndolo como orientaciones que ayudan a transitar por el proceso de sistematización y no como un “recetario” a seguir de manera exacta.

El rigor metodológico en la sistematización proviene, por un lado, de hacer explícitos los sustentos (teóricos o no) de la práctica que se está reflexionando y, por otro, de la capacidad del/la sistematizador/a para mirarla críticamente, comprender lo que sucedió y fundamentar los conocimientos producidos al hacerlo (Barnechea y Morgan, 2007). El trabajo de campo, es el arte de interrogar y escuchar, de saber cuándo fiarse de un instinto o una corazonada.

La sistematización debe estar en constante proceso de revisión y adecuación a la realidad que se investiga.

3.5. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EDUCACIÓN.

Reflexionar acerca de las propias prácticas para mejorarlas, es el eje central de la investigación acción. De ahí la importancia de profundizar en la comprensión de esta temática que subyace con centralidad en esta tesis y que compromete las funciones de los educadores que asumen el ejercicio docente directamente con niños y niñas.

La expresión “investigación acción” fue acuñada por Kurt Lewin en 1947 (en J. Elliot, 1990) para describir una forma de investigación emprendida por un grupo o comunidad con el objeto de modificar sus circunstancias a través de una práctica reflexiva.

Es así como las Bases Curriculares para la Educación Parvularia definen funciones para la educadora de párvulos como: *formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (BCEP, 2001, p.14).*

La investigación-acción es sencillamente una forma de indagación auto reflexiva que emprenden los participantes de instituciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas (Wilfred y Stepen, 1986). En lo concerniente al método, en este enfoque investigativo lo esencial es una espiral autoreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Esta espiral recursiva supone relacionar el entendimiento retrospectivo con la acción prospectiva.

El proceso de investigación acción se inicia con una idea general asociada al logro de un objetivo. La idea es analizada detenidamente a la luz de los recursos disponibles dando lugar al primer paso del plan de acción general que se irá ejecutando paso a paso producto de la reflexión y replanteamiento de la planificación.

Según Kurt Lewin (en: Wilfred y Stephen, 1986) la investigación-acción consiste en el análisis, la concreción de los hechos y la conceptualización de los problemas; la planificación de los programas de acción; la ejecución de los mismos, y la nueva concreción y evaluación de los hechos, con lo que se repite otra vez el ciclo de actividades, o mejor dicho, la espiral cíclica.

La investigación acción como práctica social, posee un rasgo inherente que es la participación, mientras que los objetivos esenciales son; mejorar e interesar. En cuanto a la mejora la investigación-acción apunta a tres sectores: el mejoramiento de una práctica, a la mejora del entendimiento de esa práctica por parte de quienes la realizan, al mejoramiento de la situación en dicha práctica tiene lugar.

El objetivo de interesar va de la mano con el de mejorar. Los que intervienen en la práctica tienen que participar durante todo el proceso y sus fases (planificación, acción, observación y reflexión). A medida que se desarrolla el proyecto y avanza la mejora se prevé que irá interesándose un número mayor de involucrados en la práctica. Lo importante es mantener un control colaborativo del proceso.

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo a una concepción compartida de valores por sus miembros. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el bien común, en vez de conseguir el bien exclusivamente individual.

En el campo de la educación, la investigación acción es una alternativa viable, aconsejable y coherente con el fin último de la educación que es la mejora, el cambio, la transformación de los procesos sociales. Este proceso se orienta a través de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia cuando se señala que “Para esto, deben reflexionar constantemente con sus pares sobre su práctica y conformar redes permanentes de comunicación y trabajo con la comunidad y, en

especial, con la familia, sobre las necesidades, fortalezas e intereses de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños” (MINEDUC, 2001, p.95).

Así mismo, los estándares para la formación de educadoras de párvulos señala que la educadora de párvulos que ha finalizado su formación inicial comprenden que su desempeño profesional requiere de una dedicación a su aprendizaje continuo. Es capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de las niñas y niños de su responsabilidad. Puede proponer cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros educadores, y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional. Está preparado para resolver problemas pedagógicos y de gestión y, a la vez, comprometer a múltiples actores en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes (MINEDUC, 2012, p. 35).

La dinámica educativa como proceso social es en sí misma cambiante, única y compleja, de manera que es poco generalizable, razón por lo cual, los educadores deben desarrollar constantemente conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes, proceso en que el conocimiento que se posee debe ajustarse al nuevo contexto y revisarlo a su luz.

Un estudio de Schnellert et al (2008, citado en Avalos, 2011), señala que los cambios en las prácticas docentes, más que estar relacionadas a los años de experiencia, estarían gatillados por el grado de involucramiento de los docentes en una indagación reflexiva y colaborativa. Así, la reflexión docente pareciera ser el factor clave en la transformación de las prácticas: un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella, no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula.

En este contexto, la investigación acción consiste en revisar la práctica con miras a mejorarla, analizarla desde una perspectiva amplia, holística, sistémica, indagando sobre explicaciones y causas. La práctica pedagógica investigada siempre está atravesada por campos de dominio político, social, institucional, es contextualizada, histórica y cultural.

El desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación. La necesidad observada a la que hay que responder consiste en la mejora de la capacidad de los docentes para generar conocimiento profesionales, en vez de aplicar los conocimientos de cualquier otro, por ejemplo, los conocimientos de investigadores especializados (Ebbutt y Elliot, 1985).

Investigar la práctica de manera activa y rigurosa requiere de ciertas condiciones fundamentales. Las características críticas de la profesionalidad ampliada esencial para una investigación y desarrollo bien fundamentado son: el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades (Stenhouse, 1991).

Una de las dimensiones más conocidas para la mejora de las prácticas es la del análisis de las interacciones pedagógicas. Flander ha definido el análisis de la interacción en el aula en los siguientes términos:

“El análisis de la interacción en el aula no se refiere a un solo sistema, sino a múltiples sistemas destinados a codificar la comunicación verbal espontánea, ordenando los datos en una disposición útil y analizando luego los resultados a fin de estudiar patrones de enseñanza y aprendizaje” (Flander, 1970, en Stenhouse 1991).

Hamilton y Delamont (1974, en Stenhouse, 1991)) señalan algunas restricciones en cuanto al uso del análisis de las interacciones. Entre estas observaciones están:

- La mayoría de los sistemas de análisis de las interacciones ignoran el contexto dentro del cual son recogidos los datos. No consideran espacio, equipo, periodo, número de niños.
- Habitualmente los sistemas de análisis de la interacción solo se preocupan del comportamiento observable y manifiesto. No tienen en cuenta las intenciones que existen tras dicho comportamiento.
- Los sistemas de análisis de las interacciones se interesan expresamente por aquello que puede ser categorizado y medido. Los sistemas pueden muy bien ocultar, distorsionar o ignorar los rasgos cualitativos que afirman estar investigando.
- Los sistemas de análisis de las interacciones están más centrados en ámbitos reducidos de acción o comportamiento que sobre conceptos globales
- Los sistemas utilizan, por definición, categorías prespecificadas.
- Los sistemas crean una desviación de la que es difícil escapar

El foco central de la investigación acción en educación, es la transformación y mejora de las prácticas, siendo los educadores los llamados a investigar y transformar sus prácticas. En algunos casos, los investigadores se han preocupados más de construir una teoría de enseñanza y comunicar lo investigado que en mejorar el trabajo del aula, fin último de la investigación acción, el cambio o transformación. El “objeto” de la investigación acción son las propias prácticas y el entendimiento de dichas prácticas, así como el contexto en que ocurren.

Hamilton ofrece ocho propuestas que son de interés para cuantos estudian, mediante la observación, el modo de enseñar (Hamilton, 1973, en Stenhouse, 1991).

- Dentro del contexto del aula, tanto los estudiantes como los profesores siempre aprenden algo.
- Los estudiantes (y así mismo los profesores) nunca son ignorantes o no saben nada
- El conjunto de los ocupantes de un aula constituye un complejo social interactivo.
- Ya que en el aula el conocimiento está desigualmente distribuido (y redistribuido), la vida en ésta es inherentemente inestable.
- Dentro del contexto del aula, la relación entre el docente y lo enseñado ha de considerarse más como un medio refractante que como un medio transmisor. (Así por ejemplo, distintos individuos aprenden cosas diferentes a partir de un mismo acontecimiento)
- El medio ambiente de aprendizaje, no es un marco preordenado, sino, socialmente construido.
- Dentro del contexto del aula, el tiempo ejerce una poderosa influencia que impregna cuanto sucede.
- Dentro del contexto del aula, la comunicación no es meramente verbal. Tanto el participante como los objetos son transmisores de una gama de mensajes adicionales.

Según Stenhouse (1991), la actitud investigadora corresponde a una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica. Toda investigación debe ser aplicada por el educador del aula. Desde el punto de vista metodológico, existen dos problemas: la objetividad y el aseguramiento de los datos.

En relación a lo primero, es imposible eludir el hecho de que la percepción subjetiva del profesor es lo crucial para esta práctica, interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva, sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad alcanzable. Respecto de lo último, el material se analiza en busca de tendencias generales.

En relación a lo segundo, como alternativa deseable, si bien no esencial, se requiere de una disposición para permitir que otros profesionales observen la propia labor. Un docente que desee apostar por investigar y desarrollar un propio modo de enseñanza, puede aprovecharse, en determinados estadios del desarrollo de su investigación, de la presencia de un segundo observador en el aula

Según Sthenhouse (1991), el modelo de objetivos de aprendizaje deforma la naturaleza del conocimiento educativo, dado que las principales ideas y conceptos de una disciplina del conocimiento son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes. Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes, deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo más que objetos inertes que deben ser dominados.

Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje.

“Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales de aprendizaje. La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano, supone la deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados “cognitivos” definidos con

independencia del proceso lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en ese proceso (Elliot, 1990, p.84).

Los investigadores críticos, adoptan una noción de racionalidad dialéctica, es decir, tratan de identificar la interacción entre las limitaciones supuestamente “objetivas” y las supuestamente “subjetivas” que intervienen sobre el conocimiento y la acción. Lo teórico y práctico o el pensamiento y la acción, se construye en lo social y se incorporan en lo histórico (Wilfred y Stepen 1986).

3.5.1. Procesos críticos reflexivos.

Reflexionar críticamente supone una disposición actitudinal, además de comprender la dinámica cognitiva que tiene este proceso. El análisis crítico reflexivo que está a la base de esta sistematización, implica profundizar en esta temática específicamente con el fin de manejar las características que tiene este proceso metodológico.

La reflexión como actividad mental del ser humano se articula con la estructuración de representaciones del mundo, punto de partida de la abstracción. Es decir, el proceso reflexivo está en la base de la generación de nuevas ideas, categorías y aproximaciones. Se produce cuando se articulan operaciones mentales con la realidad para construir nuevas interpretaciones de ella. Actividades mentales tales como análisis, hipótesis, síntesis, relación, proposición, constituyen formas de aproximación a una realidad particular.

La condición de la reflexión implica poner en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, hecho o idea. Significa para los educadores alejarse, distanciarse, objetivar sus propias visiones y las de los otros. En este sentido, la reflexión crítica marca la diferencia entre la opinión y el juicio; en tanto la primera aparece vinculada a las impresiones personales y, por tanto subjetivas y el

segundo lo hace desde la opinión fundamentada y avalada en las evidencias que presenta el quehacer pedagógico. En consecuencia, la experiencia compartida que se recoge es enriquecida con los juicios sistemáticos respecto de los diferentes estilos de práctica pedagógica.

El eje metodológico de todo proceso de sistematización es el análisis de los datos desde una perspectiva más amplia y compleja que permita establecer nuevas relaciones, que superen la práctica en sí misma. No basta documentar, ordenar, organizar y/a categorizar datos, sino también, establecer relaciones distintas orientadas a comprender la dinámica social objeto de la sistematización.

Respecto de análisis crítico, reflexivo Gadamer (1975, en Elliot, 1990) señala que no hay posibilidades de captar el significado objetivo de un texto histórico. El intérprete aporta al texto un marco particular de referencia-creencias, valores y actitudes- desarrollados en su experiencia en un tiempo y contexto social determinado. Es imposible para el intérprete evitar estos sesgos o prejuicios subjetivos para captar lo que significa el texto en un sentido objetivo. Según este autor, las intuiciones se desarrollan en un espacio que media entre el texto objetivo y el marco subjetivo de referencia que el intérprete adopta.

De acuerdo con Matthew Liman (1980), el pensamiento crítico facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. Se entiende que una persona con pensamiento crítico es aquella que indaga, cuestiona, discierne, verifica y tiende a someter todo a examen riguroso (López, 2001).

Por su parte el académico Edison Otero (En López, 2001) describe el pensamiento reflexivo a través de las siguientes habilidades:

- Reconocimiento de la propia ignorancia.

- Suspensión de las conclusiones cuando no se dispone de suficiente evidencia.
- Capacidad para evaluar información compleja.
- Revisión crítica de las propias ideas.
- Manejo simultáneo de ideas o alternativas diferentes.
- Sensibilidad para los matices.
- Flexibilidad para las experiencias nuevas.

La sistematización está ligada o vinculada fuertemente con la reflexión crítica de la práctica. La sistematización está al servicio de la reflexión en el sentido que *“Sistematizar es pensar lo no pensado y desde donde esto ocurrió...es preguntar a la pregunta desde dónde, para qué, qué y a quién se le pregunta”* (Messina, 2001).

Queda claro que la reflexión crítica se relaciona con preguntas, conjeturas planteadas por los investigadores docentes y la posibilidad de establecer relaciones causales entre diferentes acontecimientos. A su vez, la teoría interpela al educador en relación a cómo el conjunto de acciones de mediación que desarrolla, van conformando un particular quehacer pedagógico. Así entendida la reflexión es una teorización sobre la enseñanza que, al ser crítica, potencia cambios respecto a la práctica pedagógica.

La reflexión crítica como base de la sistematización es uno de los caminos que puede llevar a los educadores a investigar su práctica, puesto que releva los pequeños detalles que pueden estar cambiando el curso de la acción, hace visible lo invisible, reconstruye a partir de las huellas y evidencias. La sistematización revela las zonas mudas de la realidad mediante la descripción multidimensional, a través de los registros visuales y otras evidencias.

El conocimiento generado en la experiencia es propio de cada educador (no existe fuera de él) en este sentido lleva implícita su diversidad y es indisociable de él y de la situación o contexto que lo produjo. Por el contrario, el conocimiento académico o saberes disciplinarios se enraízan en un conocimiento formal. La reflexión sobre la experiencia posibilita explicitar el conocimiento que emerge de ella con el propósito de trascender el dominio de lo privado y permitir su circulación y apropiación por otros. Este primer paso experiencial requiere de una profundización incorporando referentes teóricos que interpelan a la reflexión pedagógica y se relacionan con el saber que aportan las teorías pedagógicas.

En los estándares de formación para la Educadora de Párvulos, se plantea como necesidad el que la profesional sea “capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de las niñas y niños de su responsabilidad. Puede proponer cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros educadores, y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional. Está preparado para resolver problemas pedagógicos y de gestión y, a la vez, comprometer a múltiples actores en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes” (MINEDUC, 2012, p.35).

En el proceso de reflexión crítica de la práctica el referente teórico que deseamos considerar no debe entenderse como una transferencia mecánica y acrítica a un hacer determinado; se trata de integrar en la teoría la complejidad y heterogeneidad del quehacer pedagógico cotidiano permitiendo reconfigurar, reinterpretar y resignificar dicho quehacer para volver a una práctica con nuevos aportes. Ambas dimensiones permiten vincular la teoría con práctica, proceso que va adquiriendo connotaciones diferentes que responden a las visiones de cada Comunidad Educativa en diferentes momentos de su historia particular (JUNJI, 2007).

El curriculum como construcción cultural, está permeado por campos de dominio político, económico y social, por un contexto histórico que sitúa la mediación pedagógica en coherencia con las concepciones curriculares definidas por las políticas del nivel y las teorías implícitas propias de la cultura docente.

Los actuales enfoques de educación y declaraciones políticas que sustentan las prácticas educativas, reconocen el valor de la mediación pedagógica y la profesionalización docente orientada a una mejora continua de su práctica, desarrollando actitudes reflexivas, críticas y creativas a través de las cuales los educadores se plantean su propio cambio, como así también el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas a través de una mediación pedagógica pertinente y efectiva .

De acuerdo a lo señalado en las marcos curriculares vigentes, los educadores deberían ser investigadores en la acción, prácticos reflexivos, que analizan permanentemente los procesos de enseñanza aprendizaje y la mediación pedagógica a la luz de la experiencia para ser mejorada y retroalimentada permanentemente.

Los contenidos desarrollados en este marco conceptual permiten comprender desde una perspectiva más clara y con mayor profundidad las características y relaciones existentes entre la práctica de mediación pedagógica realizada durante la investigación que se sistematiza en esta tesis y los marcos teóricos existentes para la Educación Parvularia en Chile. Así también, es posible comprender el ejercicio de prácticas crítico reflexivas enmarcadas en un enfoque investigativo de investigación acción.

4. MARCO METODOLÓGICO.

4.1. DISEÑO CUALITATIVO: SISTEMATIZACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.

En este trabajo se asume la sistematización como un proceso que integra teoría y práctica para producir conocimiento a partir de la experiencia, así también como una forma de investigación cuyo objeto de conocimiento es una experiencia en la cual se ha participado (CELATS, 1985). Quienes producen conocimientos sobre una práctica son, a la vez, actores/as de la misma. Esta tesis se orienta en esta dirección, en tanto busca construir conocimiento a partir del análisis de una experiencia de investigación sobre mediación pedagógica.

El concepto de sistematización diferida utilizado en este trabajo se refiere a la generación de conocimientos fundamentados a partir de la recuperación de una experiencia de investigación y su posterior análisis crítico reflexivo de los procesos llevados a cabo, desde nuevas perspectivas teóricas y metodológicas.

En esta oportunidad, se recuperará aquello que se vio, registro y comunicó, aquello que se observó y no se registró, aquello que no se vio ni se registró, pero existe y es relevante. El disponer de datos organizados como insumos para una sistematización diferida, permite su análisis desde una perspectiva más amplia y profunda, reportando quizás, no solo un nuevo constructo como conocimiento, sino un proceso de la transformación del propio investigador y mediador, robusteciendo así su profesionalización.

La sistematización diferida abre múltiples posibilidades para relacionar y analizar los hechos desde perspectivas más amplias, complejas, profundas y sólidas, y por sobre todo, interesantes. Sistematizar después de un periodo, es como haber dejado “decantar” los datos para observar con mayor transparencia y cercanía el

orden y significado que en su momento se les otorgó. Dicho proceso requiere de un diseño metodológico que no es unívoco ni universal, sino que se adecúa al contexto de la experiencia objeto de la sistematización.

Esta sistematización diferida permite volver a lo documentado e identificar las características y relaciones que existen en el tipo de mediación pedagógica con la que se operó en la experiencia objeto de esta sistematización, desde los actuales marcos curriculares para la educación parvularia, así como describir el rol del investigador a partir del enfoque de investigación acción.

4.2. COMPONENTES DEL DISEÑO METODOLÓGICO.

- a) Revisión, organización y selección de información para el análisis.

En un primer momento de la sistematización se recurre a la revisión y organización de toda la información contenida en los distintos registros a fin de seleccionar aquellos más pertinentes con los objetivos de esta tesis.

- b) Definición de las unidades de análisis.

En un segundo momento se definen como unidades de análisis los siguientes documentos: Los registros de campo, Guía de Apoyo a la mediación e informe de resultados. Los criterios considerados en dicha selección fueron la pertinencia y relevancia de los documentos respecto del contenido o foco de la sistematización.

- c) Análisis de la información

El proceso de análisis de datos se realizó con un procedimiento inductivo, utilizando como técnica el análisis de contenido, cuyo primer paso consiste en la codificación de los datos obtenidos, para luego construir la matriz de sistematización (Coffey y Atkinson, 2003) (Gibbs, 2012).

Esta técnica ayuda a interpretar objetiva y sistemáticamente en contenido manifiesto en el diálogo que se despliega desde el discurso de los propios protagonistas de la comunicación. Los datos corresponden a las unidades de análisis. Estas no son generalmente las palabras, sino sus vínculos cruzados y sus significados manifiestos. Los documentos contienen y preservan un acto lingüístico que es funcional, generativo y vivencial para los sujetos.

La técnica de análisis supone contrastar los registros disponibles ya enunciados, con Marcos Curriculares vigentes y características de la Investigación-Acción. Es el análisis de la información, lo que permitirá responder a los objetivos planteados en esta investigación y por tanto, sus resultados.

4.3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

De acuerdo a lo descrito por Barnechea y Morgan (2007) es en este momento que se privilegia la reflexión sobre la experiencia para extraer de ella los nuevos conocimientos producidos viviéndola y sistematizándola. Las relaciones entre la teoría y la práctica.

Es el marco conceptual y las preguntas ejes del proceso, las que movilizan el establecimiento de relaciones y vuelven a focalizar dicho proceso. El análisis se vive con discontinuidades, certezas y ambigüedades, hasta llegar al “sosiego cognitivo”.

Los pasos o momentos identificados en este proceso son:

- ❖ Revisión y selección de todos los registros que documentan la experiencia
- ❖ Análisis de registros y contenidos definidos como unidades de análisis
- ❖ Revisión de marcos conceptuales: Marcos Curriculares, Mediación Pedagógica, Investigación-Acción, Sistematización, Procesos Crítico Reflexivos.
- ❖ Definición de categorías de análisis y definición de los aspectos a partir de los cuales se examinará el rol del investigador: Formulación del problema, método, objetividad y aseguramiento de datos, modelo curricular, mejora y participación.
- ❖ Elaboración del informe final

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS.

5.1. ANÁLISIS Y RESULTADOS FINALES.

El análisis en sí mismo, implicó descomponer los procesos en sus elementos constituyentes para descubrir su lógica y comprender las relaciones establecidas entre estos elementos, para volver a integrarlos o ampliarlos en nuevas relaciones, lo que finalmente se constituye en el constructo o resultado.

Las categorías de análisis definidos en coherencia con los objetivos y preguntas de la mediación fueron:

- Característica de la mediación: entendida como un estilo de interacción pedagógica que genera una condición óptima para acceder al aprendizaje a partir del establecimiento de un vínculo pedagógico.
- Principios pedagógicos: entendidos como un marco orientador específico para la práctica pedagógica.
- Aspectos de la investigación acción: (Formulación del problema, método, objetividad y aseguramiento de datos, mejora y participación).

Los contenidos sobre el cual se trabajó tanto para el análisis de la mediación pedagógica como para el enfoque del investigador, corresponden a episodios seleccionados en las tres unidades de análisis definidas para esta tesis: Registros de campo, Guía de apoyo a la mediación e Informe de resultado.

- 1) **Registros de campo**: (observaciones y entrevistas).

Los registros de campo disponible para ser analizados en esta tesis, fueron elaborados en su momento, siguiendo el siguiente proceso:

Durante y al final de las sesiones de trabajo, se registran notas de campo, entendidas como apuntes, con apoyo de diagramas, textos de habla y otros que apoyaron la reproducción de la práctica.

En el transcurso del mismo día, se elaboran los registros ampliados, formalizando la nota de campo e incorporando el máximo de los detalles y hechos relevantes.

SESIÓN N° 9
Pag. N° 1
08-05-2008

Primer grupo

La sesión se inicia poniendo a prueba los aprendizajes de los niños y niñas. Esto se plantea como un desafío ante la presencia de la supervisora.

M: Queridos niños/as, hoy le vamos a mostrar (mediación de la complejidad y el desafío) a la tía Gladys lo que hemos aprendido.

N1: las líneas
N2: la vertical
M: A ver, Cristhofer ven a la pizarra. Yo te voy a "dictar" una línea y tu la dibujaras ¿puedes hacerlo? (Estrategia)
/el niño avanza a la pizarra muy contento. (Cristhofer era muy inquieto, desconcentrado y desinteresado por los ejercicios)
M: "Dibuja la línea vertical" /El niño la dibuja sin ningún problema/ Excelente, muy bien, felicitaciones. Ahora dibuja la línea horizontal /El niño la dibuja correctamente/ Maravilloso, has aprendido mucho. Ahora dibuja la oblicua /El niño intenta dibujarla, pero no le resulta/ ¿Alguien puede dibujar la línea oblicua?

Varios intentan hacerla, pero no les resulta. La tendencia era a dibujar la línea vertical, lo que era reconocido y validado por la mediadora. En oportunidades, existe una mediación más cercana y focalizada.
"A ver Michel, si yo dibujo los puntos y tú los unes ¿aparecerá la línea oblicua? "

M: Mariana no pudo hacer la línea oblicua, pero hizo la línea vertical muy bien, felicitaciones. Valía no logró hacer la línea oblicua, pero hizo la línea horizontal, muy bien. (Siempre hay un reconocimiento de lo positivo del resultado)
Hasta que uno de ellos, se aproxima.
M: A ver, acá hay una línea oblicua, muy bien, es muy difícil hacerla.
Felicitaciones. Benjamín, ven a mostrar lo que tu sabes. Cristhofer, tú observa bien atento lo que hace tu compañero para que lo puedas ayudar si es necesario.
Benjamín, dibuja una línea vertical. /Benjamín dibuja sin problemas/
Cristhofer lo observa y dice "excelente", los demás lo aplauden.

Figura 5.1. Registro de campo.

2) Guía de apoyo a la mediación:

Documento que da respuesta a las tres preguntas a la vertiente cualitativa de la investigación. Se presentan principales contenidos desarrollados a partir del análisis de la información recogida a través de distintas fuentes.



Figura 5.2. Guía de apoyo a la mediación.

3) Informe de resultado final:

El informe final incorpora una síntesis de los principales resultados obtenidos en la investigación, considerando, cuatro dimensiones: Respecto de la aplicación de instrumentos, (IEP institucional- Instrumento Child Behaviour Check List (CBCL), LPAD.) resultados de las funciones cognitivas, resultados de procesos cognitivos y afectivos, resultados cualitativos.

Informe de resultados finales:	
<p>a) Respeto de la aplicación de evaluaciones: (IEP institucional- Instrumento Child Behaviour Check List (CBCL), LPAD.)</p> <ul style="list-style-type: none"> En las cuatro evaluaciones realizadas, los niños y niñas que pertenecen al grupo que recibió la intervención, muestran mejores resultados de logros respecto de los niños y niñas del grupo no intervenido, lo que indica claramente el impacto del programa. Los resultados de la evaluación de aprendizajes son claramente superiores en las variables asociadas al efecto del programa, es decir, conocimiento de sí mismo, del entorno, comprensión, expresión y manejo de la lengua, lo que explica la coherencia de la intervención. Los resultados del instrumento CBCL muestran coherencia respecto de la percepción que tienen tanto los padres como las educadoras en relación a los resultados que muestran el cambio, los cuales son asociados a la intervención, por las características del contenido. <p>b) Respeto de las funciones cognitivas</p> <p>Las funciones cognitivas con mayor impacto de la intervención son:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aumento de la habilidad para focalizar la atención sin interferencia de distractores externos. Aumento del número de unidades verbales Comportamiento exploratorio planificado y sistemático Utilización de etiquetas verbales apropiadas Capacidad para considerar dos o más fuentes de información Secuenciar pasos para resolver un problema Transición de lo concreto a lo abstracto y generalización. Capacidad de diferenciar datos relevantes de los irrelevantes Precisión y exactitud Restricción de la conducta de ensayo y error 	<p>c) Respeto de los procesos cognitivos y afectivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Procesos meta cognitivos, manifestados en una mayor toma de conciencia de los propios procesos implicados en el aprendizaje Motivación intrínseca, manifestada en un incremento de la curiosidad por aspectos novedosos Necesidad de aprender, expresado en el deseo explícito de hacerlo y en la conciencia de los propios avances en el aprendizaje Lenguaje expresivo y comprensivo, manifestado en una mayor fluidez y amplitud del repertorio verbal Individualización y socialización, expresado en el conocimiento e interiorización de su comportamiento y en la comprensión de la actuación de los otros Sistematización y evaluación, manifestado en la actuación regida por un plan y objetivos que rigen un proceso Potenciación y confianza en sí mismo, incrementando la imagen de la propia competencia, y en la valoración de sí mismo y del otro Ejercicio de sus derechos, expresado en el uso de la palabra para demandar sus requerimientos Reconocimiento de límites, expresado en una mayor regulación interna del comportamiento Aumento de la conducta impulsada por el desafío, manifestada en la búsqueda de lo novedoso y lo complejo Pensamiento crítico reflexivo, expresado en la mayor emisión de juicios respecto a su propia actuación y a la de los otros <p>d) Resultados cualitativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Uno de los objetivos del proyecto de investigación fue "Construir conocimiento sistematizado a partir de la ejecución de una experiencia de aprendizaje mediado". Este logro es el aspecto cualitativo de la experiencia y se construye a partir de las descripciones, revisión y análisis de la información cualitativa organizada en registros de campos, entrevistas, carpetas de trabajos. Los datos cualitativos dan cuenta de avances significativos como efectos del PEI-BÁSICO y la mediación pedagógica. La alumna en práctica a cargo del grupo durante el periodo de Abril a Octubre, al término de su experiencia señala: "Los niños/as del proyecto atienden más, participan comentando los temas, logran los objetivos de las actividades, ellos trabajan solos, por eso me enfoco hacia los demás niños/as, a ellos los tengo que apoyar, tengo que sentarme para que trabajen. Los niños del proyecto son más autónomos, eligen, opinan, guardan, etc. Permanecen sentados hasta que terminan el trabajo. Son más críticos entre

Figura 5.3. Informe de resultados finales.

El primer objetivo de esta investigación dice relación con caracterizar la mediación pedagógica realizada en la experiencia objeto de esta sistematización. Es importante señalar como contexto, que la mediación realizada se enmarca en los planteamientos teóricos establecidos en el programa PEI⁸ Básico, fundamentado en la teoría de Feuerstein. Para este autor, la mediación es *"el acto de seleccionar, enmarcar, organiza y planifica la aparición de los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad, acentuando unos e ignorando otros en concordancia con la situación y la meta de la interacción, transformándolos así, en poderosos determinantes del comportamiento"*

No obstante, de acuerdo a los análisis realizados, la mediación pedagógica que se llevó a cabo presenta las siguientes características particulares, quizás equivalente o complementarias a lo planteado en la definición anterior asociada al PEI Básico:

⁸ Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico

- a) **Es creativa.** Permanentemente la mediadora introduce adecuaciones e innovaciones y flexibiliza cada una de las decisiones del curriculum en coherencia con las necesidades que presentó la práctica de mediación pedagógica y el desarrollo de aprendizajes emergentes. Así también plantea un estilo desafiante ante la complejidad y la novedad.
- b) **Es interactiva.** La mediación pedagógica activó la naturaleza social y cognitiva del aprendizaje por parte de los niños y niñas mediados en un proceso de interacción y mutuo aprendizaje. El proceso de aprendizaje es comprendido en una relación dinámica con otros.
- c) **Es bidimensional.** La mediación atendió a la individualidad y colectividad de acuerdo a la dinámica de los procesos en curso. La dimensión individual se orientó a la identificación de las necesidades e intereses de cada niño en particular y la dimensión grupal, atendió a las características de la identidad grupal y sus demandas.
- d) **Es inclusiva.** La mediación consideró la identificación de cada niño y niña en particular, asumiendo sus diferencias y generando las oportunidades de aprendizaje correspondientes. Interviene adecuando su modo de interrelación conforme a la diversidad de los párvulos, sin descuidar o postergar a ninguno de ellos.
- e) **Es comprometida.** La mediación pedagógica se orientó hacia el logro del aprendizaje esperado, la sistematización y la perseverancia en la búsqueda de resultados, utilizando todas las estrategias necesarias, optimizando los recursos y manteniendo altas expectativas de aprendizaje con los niños/as hasta concluir el proceso satisfactoriamente.
- f) **Es respetuosa.** La mediación pedagógica se enmarcó en un estilo de interacción y comunicación afectiva, cercana, interesada, atenta y cuidadosa en el uso de las palabras y gestos asociados. El dialogo abierto fue el eje de la mediación pedagógica.

- g) **Es lúdica.** La mediación consideró permanentemente la naturaleza infantil caracterizada por el sentido de juego que presenta la actividad infantil, como un “hábitat” que permitió un fluido desenvolvimiento emocional y cognitivo de los niños y niñas favoreciendo el aprendizaje.
- h) **Es efectiva.** La mediación pedagógica se orienta hacia el logro y la comprobación del aprendizaje. Se identifican y precisan los cambios producidos durante la experiencia de aprendizaje, asociándolo a una acción o proceso realizado. El informe de resultados finales es claro en señalar el impacto del programa y la mediación pedagógica realizada. Se movilizaron funciones cognitivas y operaciones mentales que se encontraban inactivas o en un proceso incipiente, además de otras competencias transversales.
- i) **Es constructivista.** La mediación pedagógica consideró permanentemente los aprendizajes previos, el protagonismo y la acción del propio niño/a en la experiencia de aprendizaje y el desarrollo de sus procesos cognitivos, afectivos y sociales orientados hacia el logro de aprendizajes significativos.
- j) **Es vinculante.** La mediación pedagógica se orientó hacia el establecimiento de vínculos pedagógicos, es decir, intencionó cierta disposición, conexión y compromiso con la experiencia de aprendizaje y la reciprocidad durante el proceso.
- k) **Es focalizada.** La mediación pedagógica define o delimita el foco de mediación y lo monitorea durante el proceso de aprendizaje. Selecciona el contenido o proceso a mediar con mayor cercanía y profundización a fin de que se produzca el aprendizaje, la interiorización o construcción del conocimiento.
- l) **Es evaluada.** De manera sistemática se realiza un proceso crítico reflexivo orientado a retroalimentar la mediación pedagógica realizada considerando los distintos elementos del curriculum.

- m) **Cooperativa.** Considera la participación de los párvulos en la toma de decisiones, en la construcción de significados compartido, incorpora la autoevaluación y co – evaluación por parte de los niños y niñas.
- n) **Es pertinente.** La mediación pedagógica responde a una visión clara de tres factores que afectan el aprendizaje y el curriculum: El conocimiento de cada uno de los niños y niñas (estilo, ritmos de aprendizajes, motivaciones, estructuras previas, intereses, etc.). El conocimiento y manejo de la tarea o experiencia de aprendizaje (claridad, precisión, complejidad, atractivo, etc.) y el conocimiento y autorregulación de sí misma como mediadora (cercanía, proximidad, lenguaje, claridad, oportunidad, control, entre otros.

Si bien la mediación se centró fuertemente en los contenidos y objetivos del PEI Básico, asimilándose a los criterios de mediación definidos en la propuesta, fue posible traspasar los límites y ampliarse hacia otros aspectos o ámbitos del proceso pedagógico y despliegue en los aprendizajes de los niños y niñas. Entre estas características se encuentran: Creativa, bidimensional, inclusiva, lúdica, evaluada, cooperativa y comprometida. Mientras que las más afines o fieles al PEI Básico son: Focalizada, constructivista, vinculante, respetuosa, efectiva, interactiva y pertinente

Respecto del segundo objetivo de esta tesis “Identificar aspectos o elementos de la mediación pedagógica realizada, que son coherentes con los marcos curriculares vigentes en la educación parvularia”, es importante señalar que la investigación que se sistematiza en esta tesis, considera un marco teórico específico, concepciones y criterios inherentes a la aplicación misma. No obstante, en el proceso de análisis de la información se observan aspectos y/o elementos enmarcados en el dominio de otros referentes conceptuales, actitudinales y procedimentales que se caracterizaron anteriormente y que podrían haber incidido en el positivo impacto.

Para responder el segundo objetivo se consideró en un primer momento, un riguroso proceso de revisión e identificación de la práctica de mediación pedagógica descrita en las unidades de análisis. Posteriormente se define el marco curricular desde donde se analiza la información documentada y finalmente se diseña una matriz que permite organizar la información relevante y pertinente, logrando relacionar algunos episodios de mediación pedagógica documentada, con lo establecido en el marco curricular vigente desde una perspectiva crítico reflexivo.

Matriz de resultados:

Esta matriz considera como marco de análisis para los episodios de la práctica de mediación pedagógica, lo definido en las Bases Curriculares para la educación parvularia como “principios pedagógicos”.

Tabla 5.1. Matriz de resultados.

Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.	Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.
<p>Principio de actividad</p> <p>Implica considerar que los niños aprenden actuando,</p>	<p><i>M : Bueno, ahora cada uno de ustedes vendrá a la pizarra a dibujar un cuadrado grande o chico, ustedes eligen que hacer y el color del plumón.</i></p> <p><i>Ns: Yo quiero ir ¡!!!! /todos quieren ir , se levantan hacia la pizarra/</i></p> <p><i>M:Como siempre nos ordenaremos para participar, todos vendrán a la pizarra. Comenzaremos por Vania que está muy atenta</i></p> <p><i>/Vania dibuja un cuadrado chico/</i></p> <p><i>M: Miren, el cuadrado que dibujó Vania, ¿es chico o grande?</i></p> <p><i>Ns:Chico /gritan todos/as</i></p>

Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.	Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.
<p>sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora</p>	<p><i>M: Bien, ahora vendrá Benjamín y hará uno más grande o más chico</i></p> <p><i>B: Más grande</i></p> <p><i>M: Bueno, hazlo</i></p> <p><i>/Benjamín dibuja uno más chico/</i></p> <p><i>M: ¿Cómo es el cuadrado que dibujó Benjamín?</i></p> <p><i>N2: Está más chico</i></p> <p><i>M: ¿Es más chico verdad?, pero está muy bien hecho, muy bien Benjamín. Ahora puede venir, Fernanda ¿podrás hacer un cuadrado más grande?</i></p> <p><i>F: Sí</i></p> <p><i>B: Bien, entonces hágalo</i></p> <p><i>/Fernanda dibuja un cuadrado muy grande/</i></p> <p><i>M: Observen el cuadrado que dibujó Fernanda ¿cómo es?</i></p> <p><i>N2: Muy grande</i></p> <p><i>M: Es más grande que todos ¿verdad?</i></p> <p><i>Ahora borraremos la pizarra y vendrán los que faltan. Tú Nancy dibujarás uno grande o uno chico?</i></p> <p><i>N: Chico</i></p> <p><i>M: Muy bien. (Sesión 17)</i></p> <p><i>En la pizarra dibuja 4 puntos con azul y luego , tomando el 25% de esta superficie, dibuja 4 puntos rojos y les pide a los niños/as que cuenten los puntos. Luego traza las líneas contando los lados de cada cuadrado.</i></p> <p><i>M: ¿Cuántos puntos tiene un cuadrado</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>N1: 4, uno, dos, tres, cuatro /señala los puntos de un cuadrado en la mesa muy exactamente/ Martina marca los puntos en la mesa: Así se hace el cuadrado :uno, dos, tres, cuatro</i></p> <p><i>M:Muy bien Martina, eso es, tiene cuatro puntos que al unirlos con cuatro líneas forman un cuadrado. Ahora todos van a ir a la pizarra a realizar el mismo ejercicio que hice yo. Dividiré la pizarra en dos espacios para que trabajen dos compañeros al mismo tiempo. Los niños y niñas observan con mucha atención y todos quieren ir (sesión 14)</i></p> <p><i>M: Bueno, ahora cada uno de ustedes vendrá a la pizarra a dibujar un cuadrado grande o chico, ustedes eligen</i></p> <p><i>Ns: Yo quiero ir ¡!!!! /todos quieren ir , se levantan hacia la pizarra/</i></p> <p><i>M:Como siempre nos ordenaremos para participar, todos vendrán a la pizarra. Comenzaremos por Vania que está muy atenta</i></p> <p><i>Vania dibuja un cuadrado chico</i></p> <p><i>M: Miren , el cuadrado que dibujó Vania, ¿es chico o grande?</i></p> <p><i>Ns:Chico /gritan todos/as</i></p> <p><i>M:Bien, ahora vendrá Benjamín y hará uno más grande o más chico</i></p> <p><i>B:Más grande</i></p> <p><i>M:Bueno, hazlo</i></p> <p><i>/Benjamín dibuja uno más chico/</i></p> <p><i>M:¿Cómo es el cuadrado que dibujó Benjamín?</i></p> <p><i>N2:Está más chico</i></p> <p><i>M:¿Es más chico verdad?, pero está muy bien hecho, muy bien Fermín. Ahora puede venir, Fernanda ¿podrás hacer un cuadrado</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>más grande?</i> <i>F: Si</i> <i>B: Bien, entonces hágalo</i> <i>/Fernanda dibuja un cuadrado muy grande/</i> <i>M: Observen el cuadrado que dibujó Fernanda ¿cómo es?</i> <i>N2: Muy grande</i> <i>M: Es más grande que todos ¿verdad?</i> <i>Ahora borraremos la pizarra y vendrán los que faltan. Tú Nancy dibujarás uno grande o uno chico?</i> <i>N: Chico</i> <i>M: Muy bien. (sesión 17)</i></p>
<p>Principio de unidad</p> <p>El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo</p>	<p><i>Se intenciona el desarrollo del lenguaje. Los niños/as observan una lámina.</i></p> <p><i>M: ¿Qué expresión tiene sus caras?</i> <i>B: Los niños están felices</i> <i>M: ¿Por qué estarán felices?</i> <i>N2: Yo creo que están enojados</i> <i>M: Por qué</i> <i>N2: Porque vieron al gigante</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis.</p>	<p><i>N3: El gigante está triste porque quiere ser pequeño</i> <i>N4: Está triste porque tiene pena</i> <i>M: ¿Ustedes han sentido pena? ¿Cuándo sienten pena?</i> <i>Los niños/as opinan libremente</i> <i>M: Muy bien, como ustedes se dan cuenta, pensamos distinto, se nos ocurren ideas distintas, entregamos respuestas distintas, Javier dice una cosa, Baltazar dice otra, porque somos distintos y tenemos que respetarnos. En algunas cosas somos iguales y en otros distintos (Sesión 36)</i></p> <p><i>Tomy ¿cuál es la diferencia entre las pelotas?/Tomy piensa, otros niños/as responden/</i> <i>N2: Es cuadrada</i> <i>N3: Es redonda</i> <i>M: Dejemos que Tomy piense, dejémoslo pensar...esperemos su respuesta.</i> <i>EL niño espera un poco y luego responde:</i> <i>T: Es cuadrada</i> <i>M: Muy bien “esta pelota tiene la forma de un cuadrado” y “esta otra” /señala con un puntero electrónico la redonda/ ¿cómo es?</i> <i>T: Redonda, es un círculo</i> <i>M. Muy bien, la pelota tiene la forma de un círculo. Aplauso para Tomy que observó y pensó antes de dar su respuesta. (Sesión 46)</i></p> <p><i>M: Siempre es muy importante la participación de todos y todas. Cuando alguien desee hablar levanta la mano y los demás</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>escuchamos. La idea es que todos y todas puedan opinar. ¿Qué observan en la lámina?</i></p> <p><i>N1: Veo un caballo</i></p> <p><i>N2: No, es un burro</i></p> <p><i>M: Muy bien, hay dos opiniones que vamos a discutir.</i></p> <p><i>M: Por qué dices que es un burro Benjamín</i></p> <p><i>N2: Porque el burro es de ese color</i></p> <p><i>N1: El caballo tiene pelito aquí</i></p> <p><i>N2: El burro es muy chiquitito como ése</i></p> <p><i>M: Benjamín tiene razón, en la lámina hay burros. Pero la opinión de Tomy también nos permitió darnos cuenta que es un burro. ¿Cuántos burros hay? (Sesión 26)</i></p>
<p>Principio de significado</p> <p>Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y</p>	<p><i>La mediadora ejercita lúdicamente la identidad, los saluda uno a uno, los toca y señala: Cristhian es un niño buen mozo, miren la Fernandita, es preciosa . Los niños juegan a que tienen trompa con la mano extendida.</i></p> <p><i>M: Hoy vamos a jugar a “la pregunta de colores” que nos ayudará a comprender las diferencias que hay en las imágenes de la lámina. Cada uno de ustedes podrá seleccionar una pregunta de color ... Los niños/as responden entusiasmados, todos y todas quieren elegir una pregunta, están expectante .Uno a uno selecciona una pregunta y la responde, los demás escuchan</i></p> <p><i>M. Bueno comienza el juego de la pregunta verde o amarilla.</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras.</p>	<p><i>Fernanda ¿qué pregunta quieres elegir? /La niña elige la pregunta amarilla/</i></p> <p><i>M. ¿Cual es la posición de los niños? Están sentados, de pie, acostados, de rodilla ¿Cuál es la posición?</i></p> <p><i>N3:Están parados.</i></p> <p><i>M. Muy bien están parados, de pie. ¿qué aplauso quieres? (sesión 36)</i></p> <p><i>Daniel termina la página con muy poca mediación y se manifiesta muy entusiasmado por continuar trabajando en las páginas.</i></p> <p><i>D: Tía yo quiero hacer otra página</i></p> <p><i>M: Daniel me parece excelente que hayas terminado muy bien tu trabajo, pero tenemos que esperar a tus compañeros y compañeras para continuar con la otra página.</i></p> <p><i>D: Pero yo quiero seguir trabajando</i></p> <p><i>M: Está bien , puedes pasar a la pizarra y realizar los ejercicios que quieras con distintas formas, tamaños, líneas, puntos, etc. (sesión 44)</i></p> <p><i>M: “Ahora nos vamos a dar cuenta de todo lo que han aprendido. Les va a sorprender lo que han aprendido, lo que ustedes son capaces de hacer.</i></p> <p><i>/Invita a cuatro niños, cada uno de ellos tiene que unir dos puntos en la pizarra y forma una línea/</i></p> <p><i>M: Miguel haga dos puntos, muy bien. Ahora yo voy a hacer dos puntos / hace otra línea paralela/ Ahora Benjamín; une los otros</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>puntos con una tercera 83línea y ahora tu Cristhian unes los últimos puntos (se le ayuda un poco) y vemos..... que apareció ...jjj un cuadrado!!!!</i></p> <p><i>Los niños/as y niñas miran con asombro. Sus expresiones son de gozo y alegría, se miran entre ellos sin palabras (sesión 9).</i></p>
<p>Principio de potenciación</p> <p>El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades</p>	<p><i>N2: Tía yo no puedo, yo no sé.</i></p> <p><i>M: Sí puedes, sólo necesitas un poco de ayuda, espérame que yo te acompañaré.</i></p> <p><i>N3: Tía, yo no puedo (Como quejándose).</i></p> <p><i>M: Luego te ayudaré a ti, recuerda que tú eres muy capaz y vas a resolver el ejercicio, ya verás. ¿Dónde están los tres puntos del triángulo?</i></p> <p><i>N2: Aquí /los muestra con el dedo/.</i></p> <p><i>M: Excelente ¿ves que podías?</i></p> <p><i>/Mientras tanto, otros niño trabajan en el ejercicio/</i></p> <p><i>N3: Yo lo logré, cerré el cuadrado que encontré.</i></p> <p><i>M: Qué bien, Javiera, yo sabía que tú podrías.</i></p> <p><i>N2: Tía, mira, un punto, chao pescado (se refiere a un punto adicional).</i></p> <p><i>M: ¡lo lograste! (Sesión 27)</i></p> <p><i>M. ¿Miguel y Vania, están avanzando? Ustedes son muy capaces y seguro que resolverán los ejercicios.</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.</p>	<p><i>N3: Tía ¿qué me falta?</i> <i>M: Mira ese punto ¿está ocupado?</i> <i>N3: No</i> <i>M: ¿Cuáles son los puntos libres?</i> <i>N3: Aquí están / une los puntos libres/</i> <i>M. Muy bien, vez que lo puedes hacer. Excelente. Miguel</i> <i>¿Cuántos puntos libres tienes ahí?/Muestra otros puntos disponibles/</i> <i>Mi: /Cuenta/ uno, dos, tres</i> <i>M: ¿qué figuras puedes formar con tres puntos?</i> <i>Mi : Un triángulo</i> <i>M: Eres muy inteligente Mguel (Sesión 40)</i></p> <p><i>M:¿Cuántos puntos necesitamos para formar un cuadrado?</i> <i>N1:4</i> <i>M: Márcalo en la pizarra /El niño dibuja/</i> <i>M: Ahora, cuéntalos/El niño los cuenta uno a uno al tiempo que los señala/</i> <i>M: Excelente, ahora te preguntaré otra cosa ¿Cuántos lados tiene?</i> <i>, cuéntalos /El niño cuenta uno a uno/ Muy bien , Benjamín ya sabe todo de un cuadrado.</i> <i>N2:4</i> <i>N3: 4</i> <i>M: Los niños/as ya saben que un cuadrado se forma con 4 puntos</i> <i>M: Observen el trabajo de Andrea, ¿está completo? ¡Un siete para Andrea!</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>M: Estoy muy contenta, miren, Tomy va logrando su objetivo</i> <i>M: Felicitaciones Matías ¿cómo lo lograste? ¡Un siete para Matías!</i> <i>Los niños/as y niñas expresan su alegría, saltando, sonriendo o abrazando a la mediadora</i> <i>Todos y todas terminaron su trabajo con muy buenos resultados</i> (sesión 39)</p>
<p>Principio de Juego</p> <p>Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es</p>	<p><i>M: Miren en la pizarra hay varios puntos, la idea es que ustedes puedan encontrar los cuadrados que hay, contando los puntos.</i> <i>Contemos</i> <i>/Los niños/as cuentan/</i> <i>Ns: ¡Yo tía, yo tía!</i> <i>N1: Tía así se hacen los cuadrado / arma el cuadrado con los dedos de las manos/</i> <i>M: Muy bien Nandini, ella nos está mostrando el cuadrado con sus manos.</i> <i>N2: Tía yo quiero ir.</i> <i>M: Como todos quieren ir, haré el juego de la nariz /Se levanta y a tientas toca la nariz de un niño/a/ Es la Andrea, ya usted va a dibujar el cuadrado ¿Cuál va hacer, el grande o el chico?</i> <i>A: El grande</i> <i>M: Muy bien.</i> <i>M: Excelente muy bien. Ahora hay que encontrar el otro, el chico.</i> <i>N2: Yo tía</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad</p>	<p><i>M: Ahora será este que está aquí /toca a otro niño a tientas/</i></p> <p><i>El niño va a la pizarra y dibuja el cuadrado chico con mucho éxito.</i></p> <p><i>M: ¡Muy bien, excelente! Pero miren lo que ocurre acá, hay un punto ¿es del cuadrado?</i></p> <p><i>Ns: Nooo</i></p> <p><i>M:¿ Lo necesitamos para el cuadrado?</i></p> <p><i>Ns: Nooooo</i></p> <p><i>M: No verdad, ese punto está de más, no lo necesita el cuadrado, así es que ¡¡chao pescado ¡!/lo marca con una cruz/ Ahora haremos de nuevo otro ejercicio y voy a tocar la nariz de... ¡la Martina!</i></p> <p><i>Mientras resuelven el ejercicio, los niños/as se divierten encerrando en el círculo el punto adicional diciendo ¡¡chao pescado!!</i></p> <p><i>(sesión 19)</i></p> <p><i>Antes de iniciar el ejercicio con el grupo se juega un poco. “A mi me gusta salta! A mi me gusta¡cantar! “ cada niño/a va respondiendo en turno”A mi me gusta....¡comer! A mi me gusta ¡jugar! A mi gustan ¡los cuadrados! A mi me gustan ¡los triángulos! ..., Luego se explica el ejercicio sin referencias ni demostraciones en la pizarra. Los niños y niñas escuchan muy interesados.</i></p> <p><i>M: Hoy tenemos que encontrar los errores que tiene la página. ¿Podrán hacerlo?</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>Ns: Siii</i></p> <p><i>M: Los errores son: cuadrado más grande que el modelo, cuadrado más chico que el modelo y un punto de más. ¿podrán encontrarlos?</i></p> <p><i>Los niños/as asienten con la cabeza, otros lo expresan con fiados.</i></p> <p><i>N1: Yo sí tía</i></p> <p><i>N2: Yo puedo tía. (sesión 22)</i></p> <p><i>M: Muy bien, ahora, ustedes van a trabajar en la página, es difícil, pero ustedes son capaces y como siempre lo van a lograr. Marcelo celebra cada ejercicio logrado, levanta las manos y golpea con los pies</i></p> <p><i>M: ¡¡¡Uuuuuuhhhh, yo lo hice, Uhhhhhh !!!!</i></p> <p><i>Los demás niños y niñas lo imitan, todos expresan su alegría al resolver los ejercicios. La mediadora impulsa esta manifestación.</i></p> <p><i>M: Bien, cuando se termina un ejercicio, lo celebraremos ¡Uhhhhhhhhh!</i></p> <p><i>(sesión 16)</i></p>
<p>Principio de bienestar</p> <p>Toda situación educativa debe</p>	<p><i>Miguel, un niño muy tímido sale a la pizarra</i></p> <p><i>Miguel: Es difícil /Se paraliza/</i></p> <p><i>M: Si, es difícil pero entre todos te ayudaremos ¿Cuántos puntos tiene que hacer Michel niños/as?</i></p> <p><i>Ns: Tres</i></p> <p><i>M: Bien Miguel , hagamos los puntos: Uno, dos. Tres /El niño</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello,</p>	<p><i>dibuja con la ayuda de la mediadora/ ¡Muy bien! Ahora tu tienes que unir los puntos. Niños miren Miguel puede hacer un triángulo, nosotros esperamos que lo haga para felicitarlo, pongamos mucha atención , creo que lo está haciendo muy bien (como en suspenso) /El niño/a comienza a unir y termina con éxito/</i> <i>M: Miren ¿ cómo está el triangulo que hizo Miguel?</i> <i>Ns: Biennn</i> <i>M. Entonces se merece un aplauso ¿de palmas o mesa Miguel?</i> <i>Miguel: De mesa /Los niños golpean las mesas y se levantan a felicitarlo, lo abrazan/</i> <i>M:Que bien, ustedes están felicitando a Miguel por su esfuerzo, para él era difícil y fue capaz de lograrlo. (Sesión 33)</i> <i>M: ¿Por qué no quieres integrarte al grupo?</i> <i>N. Porque estoy enfermita</i> <i>M. De qué estás enfermita</i> <i>N. No sé</i> <i>M. Estás enfermita de la pena</i> <i>N. Si. / se tiende en el hombro con los ojos muy vidriosos /(la niña se ve triste , está el antecedente de que los padres se están separando)</i> <i>M: Si tiene pena y quiere estar sola y tranquila, está bien, trabajemos solas entonces. Nancy ¿cómo se ven los niños de la lámina?</i> <i>N. Tristes</i> <i>M. ¿por qué?</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas.</p>	<p><i>N. Por qué si.</i> <i>M. Van saliendo o van entrando</i> <i>N. Saliendo</i> <i>M: Muy bien . Nancy, mientras tu te encuentres con pena, trabajaremos solas. Sigamos...(Sesión 36)</i> <i>Cristhian se cambia de lugar y se distrae mirando sus compañeros</i> <i>M: Cristhian , termine su trabajo, venga yo le ayudaré</i> <i>C: Quiero ir a la pizarra</i> <i>M: Primero tenemos que terminar, quiero que me muestres qué tienes que hacer en la página.</i> <i>C:Esto, ya lo hice /Une los puntos arbitrariamente , sin pensar/</i> <i>M. Cristhian piensa en lo que vas a hacer, mira el resultado de lo que hiciste ¿formaste un cuadrado y un triángulo?</i> <i>C:Los voy a hacer a la pizarra</i> <i>M: El ejercicio es para que lo hagas en la página. Si terminas el ejercicio de la página, puedes ir a la pizarra ¿te parece bien?</i> <i>C: Si, voy a hacer la página</i> <i>M: Muy bien Cristhian, siempre hay que terminar los trabajos. Uno primero, otro después.</i> <i>C. Yo voy a terminarlo, Voy a hacerlo bien ¿y después voy a la pizarra?</i> <i>M: Así es (Sesión 44)</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>Principio de relación</p> <p>Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las</p>	<p><i>M: Alguien me puede ayudar con Bastian, necesitamos enseñarle lo que hemos aprendido.</i></p> <p><i>Martina se ofrece, toma una silla y se sienta a su lado. Al comienzo le hace el trabajo y luego de explicarle que solo lo debe ayudar a qué el lo realice, comienza a explicarle, le señala que tiene que unir los puntos, le precisa con el dedo la unión, le orienta en el orden del trabajo, llama la atención de aquellos pasos que no ha dado. “une ese, con ese, con ese” Bastián termina “yo lo hice muy bien, ella me ayudó.</i></p> <p><i>La mediadora lo toma en brazos : “Bastián , te felicito por todo lo que hiciste, por qué pusiste atención, porque pediste ayuda, porque respetaste el orden. Muy bien.(sesión9)</i></p> <p><i>M: Cristhian, ¿sabes hacer el triángulo?</i></p> <p><i>C: No</i></p> <p><i>M: Bueno con tus compañeros te vamos ayudar. ¿qué tiene que hacer Cristhian?</i></p> <p><i>Ns: Puntos</i></p> <p><i>M. ¿Cuantos puntos?</i></p> <p><i>Ns: Tres</i></p> <p><i>M: Bien Cristhian, comienza, uno, muy bien , dos, excelente y tres ¡¡hizo tres puntos!!! Ahora los tienes que unir. Todos estamos observando a Cristhian que está haciendo su triángulo. Miren niños/as está uniendo los puntos, un lado, otro lado, y otro lado ¡¡¡lo logro!!! Lo pudo hacer./Daniel y Martín se levantan y lo</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje.</p>	<p><i>abrazan / (Sesión 33)</i></p> <p><i>M: Ahora Viene Fernanda /Ella hace un cuadrado/ Miren lo que hizo Fernanda ¿qué es?</i></p> <p><i>Ns: Un Cuadrado</i></p> <p><i>M: La ayudaremos a hacer el triángulo. Veamos , ella ha dibujado un punto, ahora dos puntos y tres puntos. Ahora va a unir los puntos. Miren Fernanda está uniendo los puntos y logrará un cuadrado, muy bien, excelente .Luego sale Tomás , lo hace bien y sus compañeros lo abrazan</i></p> <p><i>(sesión 33)</i></p>
<p>Principio de singularidad</p>	<p><i>M: Que bien Jaime , estás aprendiendo muchísimo, haz avanzado increíble, miren lo que Jaime ahora es capaz de hacer. Ahora el atiende, permanece sentado, realiza el ejercicio igual que los compañeros/as, es muy bonito lo que pasa con él,</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje</p>	<p><i>/Jaime mira como complacido y continúa en actitud de alerta./ (sesión 19)</i></p> <p><i>M: ¿Qué pasó hoy? Manuel, ¿qué pasó con tu trabajo? Vamos hacerlo de nuevo a la pizarra.</i></p> <p><i>N: Tengo mucho frío/ rompe la punta del lápiz/</i></p> <p><i>M: ¿Qué vas a hacer con el lápiz?</i></p> <p><i>C: No, le voy a sacar punta.</i></p> <p><i>N: Toma aquí tienes un sacapuntas. Cuando termines me avisas y continuamos ¿te parece?</i></p> <p><i>N: Sí, tía.</i></p> <p><i>La mediadora continúa trabajando con él reforzando cada logro "bien, muy bien, excelente, muy bien , tu sabes y puedes hacerlo bien" Ahora vas hacerlo solo, tú cuenta. Poco a poco avanza con menos apoyo. (Sesión 18)</i></p> <p><i>M: "¿ Qué pasó Ignacia?¿- lo hice mal tía- ¿Qué hicistes mal? –Se me pasó la raya y este no es rojo - ¿quieres hacerlo de nuevo? ¿lo quieres borrar y corregir? –Si . La niña, lo corrige con tranquilidad. (sesión 15)</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>propios.</p>	
<p>Principio de problematización *9 El desafío, la búsqueda de soluciones, las preguntas y la necesidad de conocimiento, son manifestaciones naturales del niño y la niña que aprende. Las experiencias de aprendizaje deben abrir posibilidades de cuestionar, inferir, hipotetizar y complejizar</p>	<p><i>M: ¿Será posible que encuentren los errores de la página? Yo no sé dónde están, pero ustedes seguro que lo encontrarán.</i> <i>N1: Nosotros los vamos a encontrar.</i> <i>M: Es muy difícil, pero ustedes siempre resuelven los ejercicios con mucha atención. (Sesión 44)</i> <i>M: Aquí hay algo extraño, hay un problema ... ¿cuál será el problema? ¿cómo solucionamos el problema? /muestra una lámina/</i> <i>M: ¿Cómo es esa casa?</i> <i>N2: Chica</i> <i>M: Es pequeña verdad?. Y esta otra casa ¿cómo es?</i> <i>N2: Grande</i> <i>M: ¿Y aquí, qué hay?</i> <i>N3: Unos niños/as</i> <i>M. Y la casa de estos niños ¿cómo es?</i> <i>N6: Grande</i> <i>N2: /Se levanta y va hacia la lámina/ Que el caballero grande viva ahí en la casa grande y los niños/as en la casa chica. (sesión 34)</i> <i>M: Muy bien; ahora les voy a explicar. Hoy tenemos que encontrar los errores de la página. ¿Dónde estará el error? ¿cuáles son los</i></p>

⁹ *Principios pedagógicos propuestos

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>gradualmente los procesos cognitivos para ampliar el desarrollo de sus capacidades.</p>	<p><i>errores que puede tener la página? /señala los errores que están dibujados en la pizarra/</i></p> <p><i>M: ¿Cómo nos daremos cuenta de los errores?</i></p> <p><i>N1: Un cuadrado más grande</i></p> <p><i>N2: Un cuadrado más chico</i></p> <p><i>M: Más grande que cual.. y más chico que cual...</i></p> <p><i>N3: Que el que está en el modelo</i></p> <p><i>M: Muy bien, excelente. Tenemos que observar permanentemente el modelo</i></p> <p><i>N3: Un punto</i></p> <p><i>M: ¿podemos encontrar un punto de más?</i></p> <p><i>N1: Si</i></p> <p><i>M: ¿cuántos puntos necesitamos para hacer un cuadrado?</i></p> <p><i>Ns: Muestran los dedos (4)</i></p> <p><i>M: cuatro verdad ¿y si encontramos 5? Existe uno de más</i></p> <p><i>¿Podemos cometer errores?</i></p> <p><i>N1: No</i></p> <p><i>N2: Si</i></p> <p><i>M: Si, podemos cometer errores ¿qué hacemos si cometemos errores?</i></p> <p><i>/Los niños/as no responden/</i></p> <p><i>M: Corregimos. ¿qué hacemos para encontrar el error? ¿En qué nos fijamos?</i></p> <p><i>N!: En el modelo.</i></p> <p><i>M: Muy bien</i></p> <p><i>Mientras esperan el lápiz, lo dibujan con el dedo uniendo los</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>puntos. Pía y Vania resuelven con menos ayuda de la mediadora. El resto necesita mediación logrando resolver casi la totalidad del ejercicio.(sesión 22)</i></p>
<p>Principio de autorregulación* La autorregulación está orientada a controlar la impulsividad, disminuir los niveles de control externo, a identificar los límites, lograr que los niños y niñas hagan más conscientes sus procesos y resultados, identificando por si mismo, tanto la causa como las</p>	<p><i>Alberto, trabaja desconcentrado, traza las líneas sin pensar en lo que hace y luego las quiere borrar.</i></p> <p><i>M: A ver Alberto ¿cómo está tu trabajo? ¿Está bien lo que hiciste?</i></p> <p><i>N:Voy a borrar</i></p> <p><i>M: ¿Por qué lo vas a borrar?</i></p> <p><i>N:/Borra en silencio/</i></p> <p><i>M: Alberto , yo te voy ayudar. No te vas a ir con el grupo a la sala, pues tienes que terminar bien tu trabajo. /La mediadora se va a despedir al grupo y queda solo, luego vuelve/</i></p> <p><i>M: Ya Alberto, ahora trabajaremos y terminaremos el trabajo. Si usted pone atención y se dedicar a realizar el ejercicio junto con sus compañeros, no tenemos por qué quedarnos hasta el final solo ¿a ti te gusta estar solo hasta el final?</i></p> <p><i>N:No</i></p> <p><i>M: Entonces ponga atención y trabaje , no se ponga a jugar con otras cosas.</i></p> <p><i>El niño termina el trabajo y se sienta en la falda. (El no reclama por quedarse, más bien lo asume, tampoco renuncia al ejercicio, no hace pataletas, se dispone a realizar el ejercicio) (Sesión 20)</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
<p>consecuencia en sus propias acciones.</p>	<p><i>Ismenia como siempre trae juguetes a la sesión. Juega en la mesa con algunos elementos personales y distrae la atención de sus compañeros.</i></p> <p><i>M: Ismenia, recuerda que los juguetes los tienes que guardar, ahora vas a ocupar tus manos con otros materiales.</i></p> <p><i>I: No los quiero guardar</i></p> <p><i>M: Entonces me los tienes que entregar mientras trabajemos. También es posible que te retires si no quieres estar acá. ¿Quieres guardarlo y quedarte?</i></p> <p><i>I: Yo lo voy a guardar /los guarda/</i></p> <p><i>M. Muy bien Ismenia, gracias por comprender (sesión 17)</i></p> <p><i>Durante la sesión de trabajo los niños y niñas se inquietan , comienza a levantarse y no escuchan.</i></p> <p><i>M: Martina , creo que dejaremos hasta aquí , porque los niños y las niñas están muy inquieto/as, parece que no les importa tu pregunta. Está bien, ya pueden retirarse, no escucharemos la pregunta de Martina ¿o quieren escucharla?</i></p> <p><i>Los niños/as están como avergonzados y no hablan</i></p> <p><i>M: ¿Quieren quedarse y escuchar a Martina, así cómo ella los escuchó a ustedes?</i></p> <p><i>Ns: Siiiiii</i></p> <p><i>M. Muy bien, entonces vamos a leer la pregunta de Martina . Tu pregunta dice: ¿Cómo son las casas?</i></p> <p><i>M: Una grande y una pequeña</i></p> <p><i>M. Excelente Mariana, ese es el tamaño, una casa es grande y la</i></p>

<p>Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.</p>	<p>Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.</p>
	<p><i>otra pequeña. Era muy importante escuchar a Mariana (Sesión 36)</i></p>
<p>Principio de Creatividad*</p> <p>La creatividad es un tema transversal y permanente en la experiencia educativa.</p> <p>Los niños y niñas disfrutan de las sorpresas, los cambios, la innovación, la libre expresión, elección opinión y todo aquello que les abre posibilidades de ejercitar el pensamiento divergente, la flexibilidad,</p>	<p><i>Hoy voy a elegir tocando “la nariz” con los ojos cerrados. A ver acá hay una nariz /toca a un niño/ ¡ah , es el Javier! Ya Javier, dibuja una línea vertical .</i></p> <p><i>El niño dibuja la línea correctamente</i></p> <p><i>M: Excelente Javier ¡Bravo! Muy bien. Ahora vas a buscar en la sala, algún objeto que tenga una lía vertical , un mueble , un material, cualquier cosa, por ejemplo este /Señala unas barras de madera/ Ahora tú ¿dónde hay una línea vertical?</i></p> <p><i>N1: /Muestra la arista de una silla en sentido vertical en silencio//</i></p> <p><i>Otro niño toca el canto de una puerta/</i></p> <p><i>M: Pero maravilloso, es increíble!!</i></p> <p><i>M: Ahora trabajaremos con la línea horizontal /Se tiende en la mesa, Yo estoy tendida, acostada, como una línea horizontal. /Se levanta / Ahora voy a dibujar una línea horizontal /la dibuja / ¿quién quiere dibujar una línea horizontal? (sesión 8)</i></p> <p><i>Ahora les presentaré la “preguntas con imágenes”. Eso si vamos a poner las reglas : Estas figuras las vamos a observar, nadie las puede tomar todavía. /Comienza a poner las imágenes al momento que los niños/as las van identificando/</i></p> <p><i>Ns: Un auto, un tren, un avión, un barco, etc.</i></p> <p><i>M: Ahora que están todas a la vista, cada uno de ustedes puede elegir la que quiera</i></p>

Marco Curricular Principios Pedagógicos BCEP.	Episodios de mediación pedagógica orientados por el PEI Básico.
<p>recrear sus percepciones y perspectivas de las cosas .</p>	<p><i>Todo ocurre con mucho orden e interés por parte de los niños/as. Conversan entre ellos , muestran las láminas y comentan contentos. M. Ahora tenemos que contestar la preguntas . Cada uno tiene una pregunta con imágenes que debe contestar. /Los niños/as están expectantes/ (sesión 47)</i></p> <p><i>M : Ahora aprenderemos a hacer preguntas ¿ quién quiere hacer preguntas a los compañeros?</i></p> <p><i>N1: Yo tía</i></p> <p><i>M. Muy bien Marta. Te paso el puntero y haz la pregunta /la niña recorre la lámina con el puntero y pregunta /</i></p> <p><i>N1: ¿Qué caballo es más grande?</i></p> <p><i>M: Muy bien, excelente, ahora haz otra</i></p> <p><i>La niña comienza a describir la lámina de manera muy correcta, casi imitando a la mediadora</i></p> <p><i>Todos los niños y niñas van respondiendo las preguntas</i></p> <p><i>M. Ahora nos vamos a despedir. ¿ algunos de ustedes quiere aprender a formular preguntas?</i></p> <p><i>D: Yo tía</i></p> <p><i>M. Muy bien David , entonces yo te enseñaré.</i></p> <p><i>/Le pasa el puntero y David comienza a realizar una descripción de la lámina muy fluida e interesada...(Sesión 48)</i></p>

En la matriz anterior se puede apreciar la coherencia que existe entre los principios pedagógicos definidos en el marco curricular para la educación

parvularia y los episodios de mediación llevada a cabo en el marco de la aplicación del PEI Básico a niños y niñas de 3 y 4 años.

Existe una clara correspondencia entre los principios pedagógicos en análisis y la mediación pedagógica realizada, especialmente en lo que dice relación con ciertos criterios de mediación que caracterizan el PEI- Básico: Mediación del acto de compartir, Mediación de la individualización y diferenciación psicológica, Mediación de una alternativa optimista. Lo anterior corresponde a competencias transversales posibles de abordar en cualquier instancia o espacio educativo a partir de lo cotidiano, independiente del contenido.

Así también en los episodios de mediación pedagógica, se expresan otros criterios del PEI Básico que no se observan con la misma relevancia o correspondencia con los principios pedagógicos establecidos en el marco curricular vigente. Entre estos están: Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta, mediación del desafío y búsqueda de la innovación y complejidad y mediación de la regulación y control de la conducta, aspectos centrales en la aplicación del PEI- Básico.

Considerando lo expuesto anteriormente, en esta tesis se proponen tres nuevos principios pedagógicos que integran o representan episodios de mediación pedagógica relevantes en el ejercicio docente. Los principios propuestos son:

Problematización: El desafío, la búsqueda de soluciones, las preguntas y la necesidad de conocimiento, son manifestaciones naturales del niño y la niña que aprende. Las experiencias de aprendizaje deben abrir posibilidades de cuestionar, inferir, hipotetizar y complejizar gradualmente los procesos cognitivos para ampliar el desarrollo de sus capacidades.

Autorregulación: La autorregulación está orientada a controlar la impulsividad, disminuir los niveles de control externo, identificar los límites, lograr que los niños y niñas hagan más conscientes sus procesos y resultados, identificando por sí mismo, tanto la causa como las consecuencias en sus propias acciones.

Creatividad. La creatividad es un tema transversal y permanente en la experiencia educativa. Los niños y niñas disfrutan de las sorpresas, los cambios, la innovación, la libre expresión, elección opinión y todo aquello que les abre posibilidades de ejercitar el pensamiento divergente, la flexibilidad, recrear sus percepciones y perspectivas de las cosas.

No se registran aspectos disidentes o excluyentes respecto de lo establecido en la política curricular del nivel y cosmovisiones subyacentes.

De acuerdo a lo señalado en el análisis respecto de los episodios de la mediación pedagógica, es posible inferir de manera indirecta, que existe coherencia entre la propuesta teórica de Feuerstein con la concepción que las Bases Curriculares para la Educación Parvularia plantean respecto al ser humano, como *“un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia ya no es un valor fijo sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica sensible a la intervención de un mediador eficiente”* (BCEP, 2001)

Así también, la visión de niño/a que subyace en los episodios de mediación, es coherente con lo planteado en la política curricular para el nivel cuando señala que *“en cada niño hay un potencial de desarrollo y de aprendizaje que emerge con fuerza en condiciones favorables. A la educación le corresponde proveer de experiencias educativas que permitan a la niña o el niño adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa, especialmente en los primeros años* (BCEP, 2001).

Respecto del tercer objetivo de la tesis, que dice relación con “Describir procesos centrales del enfoque de investigación acción, presentes en el rol del investigador en la investigación realizada” se utilizó como material de análisis los registros de campo que documentaron el proceso y determinan las dimensiones que desde una perspectiva teórica caracterizan la investigación acción.

Los aspectos o dimensiones del enfoque de investigación acción definidas como marcos de análisis son: Formulación del problema, Método de espiral crítica, La objetividad y el aseguramiento de los datos, La mejora de la Práctica y la Participación.

En el marco de la investigación, objeto de esta tesis, el proceso o rol del investigador fue el siguiente:

a) Aspecto : Formulación del Problema.

Los objetivos de la investigación acción intencionan la mejora de la práctica, la acción y reflexión sobre la realidad propiamente tal, no se orienta a explicarse la realidad o comprenderla simplemente. El objetivo es la transformación positiva de una realidad determinada.

En el marco de una investigación , *la formulación de la pregunta y la comprensión de la estructura múltiple de la pregunta, nos lleva a preguntarnos por el lugar desde dónde preguntamos, desde que sistema de creencias y prácticas* (G.Messina 2008)

Las preguntas planteadas en la experiencia analizada en su dimensión cualitativa, están orientada a recoger información para comprender la realidad, más que a modificarla. Sin embargo, durante el desarrollo de la experiencia, se instaló una práctica de retroalimentación y mejora, lo que queda reflejado en una

serie de reflexiones y decisiones que van moldeando la práctica, aspectos que revelan una intervención en la línea de la investigación acción.

Otro elemento de análisis se relaciona con la formulación de la pregunta. En el caso de la investigación acción, *“ se debe delimitar al máximo el problema para clarificar el qué y el para qué. La pregunta de investigación debe expresar descripción, asociación o intervención” (Buendía, Colás y Hernández; 1998).*

La investigación realizada fue orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Qué factores, elementos, o condiciones presentes en la conducta del mediador facilitan el aprendizaje de los niños y las niñas?
- ¿Qué factores, elementos, o condiciones presentes en la conducta de los niños y niñas que facilitan su aprendizaje?
- ¿Qué factores, elementos o condiciones están en el material que facilitan el aprendizaje del niño y la niña?

Este aspecto es relevante, dado que la cantidad de preguntas y su formulación determinan el nivel de focalización y profundización de la intervención y por tanto, los resultados. Desde esta perspectiva el planteamiento de las preguntas difiere de lo señalado para el enfoque de investigación acción, dado que, se consideran varias preguntas que no están precisando del todo o exactamente el proceso de intervención que se llevará a cabo y “que es” lo que en definitiva hay que transformar y/o mejorar a partir de la intervención .

b) Aspecto: Método espiral cíclica.

En lo concerniente al método, en este enfoque investigativo lo esencial es una espiral auto reflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión.

Los registros de campo describen la dinámica de relaciones, recogen la textualidad de los diálogos y el contexto de las interacciones. En el marco de la sistematización de este proceso, orientado a la construcción de conocimiento a través de la reflexión crítica de los mismos, cabe preguntarse ¿cómo ocurre o partir de qué reflexiones se realizan los ajustes o retroalimentación de la práctica? ¿Qué procesos críticos reflexivos se llevaron a cabo?

De acuerdo con Matthew Liman (1980) el pensamiento crítico facilita el juicio porque se basa en criterios, es auto correctivo y sensible al contexto. Se entiende que una persona con pensamiento crítico es aquella que indaga, cuestiona, discierne, verifica y tiende a someter todo a examen riguroso(López, 2001).

Este paso experiencial requiere de una interpelación a la reflexión pedagógica y a la profundización en marcos teóricos que se relacionan con el saber que aportan las teorías pedagógicas. Algunos registros de campo integran breves e interesantes reflexiones que dan cuenta del establecimiento de relaciones teórico prácticas. Así por ejemplo :

“La página me sigue pareciendo con demasiada información, no les permite focalizar.” (registro N° 8 -10-04-2008)

“La principal dificultad para el mediador fue lograr atender a las necesidades de mediación de cada uno de ellos y ellas simultáneamente” (registro N° 1 -8-04-2008)

“La aplicación de criterios de mediación, no sé si fue tan clara y visible”. (Registro N°1 8-04-2008)

“No fue suficiente, debí reiterar o reducir la información, el concepto de lado es muy anticipado y abstracto”(registro N° 2 -10-04-2008)

“Aquí faltó hacer ejercicios en la pizarra en relación a la línea oblicua. Era necesario” (Registro N° 7 29-04 2008)

Esta espiral recursiva supone relacionar el entendimiento retrospectivo con la acción prospectiva. Los profesionales profundizan su comprensión de las normas que profesan mediante la reflexión de las estrategias concretas que emplean para llevarlas a la práctica. En otras palabras, la teoría normativa, se desarrolla a través de la reflexión sobre los medios, y como esta hace surgir nuevas posibilidades para la selección de los mismos, se lleva a cabo en forma de teoría práctica. La teoría y la práctica son dos dimensiones de una misma realidad, una no existe sin la otra (Grundy, 1991).

La práctica de mediación realizada estuvo circunscrita predominantemente a los marcos teóricos específicos del programa aplicado, no obstante, permanentemente, se desarrollaron procesos reflexivos a la luz de otros marcos teóricos de análisis que permitieron en cada jornada enfrentar los desafíos de los días siguientes: tomando decisiones, aplicando estrategias, cambiando metodologías, todo en función de una evaluación de procesos “in situ” que va realizando el docente en la revisión y reflexión .

Es así como en los registros se expresan algunas decisiones; tales como:

“Próxima sesión formaré un nuevo grupo: Manuel, Carla y Javiera” (registro N° 2 -10-04-2008)

“Tengo la impresión que la experiencia se saturó y la dificultad de la página requería de una mediación individual, de lo contrario no se lograría...” (Registro N° 31 19-08-2008)

“Podría remplazarse por el uso de papelógrafo que permite mayor número de niños y niñas simultánea y cooperativamente ”.(registro N° 24 06-07-2008)

“La página de errores la ampliaré y dividiré en tres ejercicios independientes manteniendo el modelo. (Registro N° 44 27-10-2008)”

“Incorporaré el concepto de modelo como un elemento que hay que “repetir o reproducir, para que accedan a su comprensión”(Registro N°8 06-05-2008)

“Entregaré la página doblada dejando visible solo la primera fila” (Registro N° 7 29-04-2008)

“A propósito de la perseverancia de Alberto, citaré a entrevista a su madre para el Martes 16.” (Registro N° 36 26-10-2008).

En este proceso crítico reflexivo también se permite el error como fuente de aprendizaje y profundización del conocimiento en ejercicio. Así se refleja en el siguiente texto:

“En esta oportunidad, la mediadora se da cuenta en el Jardín Infantil que la página de trabajo no corresponde al ejercicio graduado, de manera que resuelve intentar la experiencia y observar los resultados. El ejercicio se suspende, explicándoles a los niños/as que por error se trajo un ejercicio muy difícil...”(Registro N° 20 19-06-2008)

“Por los inconvenientes de las página de pre-organización y el orden correlativo en su aplicación, sentí la “obligación” de cambiar lo planificado y asumí sin preparación la página pre-organización para observar que pasa“(Registro N° 3 15-04-2008)

c) Aspecto: La objetividad y el aseguramiento de los datos.

Según Stenhouse (1991) la actitud investigadora corresponde a una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica. Como alternativa deseable, si bien no esencial, se requiere de una disposición para permitir que otros profesionales observen la propia labor. Un docente que desee apostar por investigar y desarrollar un propio modo de enseñanza, puede aprovecharse, en determinados estadios del desarrollo de su investigación, de la presencia de un segundo observador en el aula.

Al igual que el educador y el poeta, el científico también es un hacedor de preguntas inocentes. Sabe que sus "verdades" nunca son universales, sino sólo un intento particular para explicar misterios profundos que ni su rigurosidad metodológica ni su sistematización lógica son capaces de desentrañar. El científico sabe que sus "verdades particulares" son sólo chispazos de luz ante su inconmensurable ignorancia inocente (C. Calvo, 2008)

Durante la investigación se contó con la eventual participación de otros profesionales como observadores quienes grabaron las sesiones con fines académicos. En esas oportunidades y a requerimiento de la mediadora-investigadora, se recibe retroalimentación externa como estrategia de objetivación y validación de lo realizado. Así lo refleja el texto siguiente:

Primer registro: (Registro N° 3 17-04-2008)

“Después de compartir con Marta y Gabriela, quiénes entregaron algunos elementos para retroalimentar la mediación, se prepara la segunda sesión con algunas estrategias nuevas:

- *Se dobla la página focalizando solo el primer modelo.*
- *Sea aumenta la mediación en la pizarra respecto de la formación de la*

línea, tipos de línea, número de líneas que conforman el modelo, concepto de modelo.

- *Se invita a los niños a realizar líneas y reproducir el modelo con distintas orientación en el espacio.*
- *Se refuerza el conteo de líneas”.*

Segundo registro: (Registro N° 3 17-04-2008)

“Retroalimentación de la segunda profesional :

- *Graduación de la experiencia: focalizar el ejercicio, trabajos previos: pizarra, papelógrafo.*
- *Regulación del comportamiento en algunos*
- *Cierre de la mediación*
- *Entrega solo de la hoja , el lápiz posteriormente “*

Tercer registro: (Registro N° 5 22-04-2008)

“Retroalimentación de la segunda profesional.

- *Introducción línea vertical*
- *Contorno de la línea con el dedo, concepto de lado, delinear.*
- *Reconocer siempre lo bueno realizado por cada niño(caso Sofía)*
- *Dejar la línea débil como evidencia comparativa”*

Participaron también en este proceso de campo, especialmente en la recogida de información, otras profesionales Educadoras de Párvulos, por tanto, se dispuso de registros de campo con sus propias interpretaciones. Sin embargo, esta integración al proceso de investigación se realizó desde una perspectiva más “colaborativa” que indagativa o crítica. No obstante, sus descripciones y comentarios constituyeron un insumo para la reflexión crítica de la mediadora-

investigadora.

-Observaciones en registro de Raquel Torres*¹⁰ : (registro N° 4 -17-04-2008)

El ejercicio les presenta dificultad, inician motivados, pero algunos desisten y se les entrega apoyo. A mi parecer la tarea es compleja ya que requiere habilidades motrices, nociones de espacio que entiendo según Piaget, la estructuración de formas geométricas se logra después de los 4 años, una vez que se consolidan nociones de espacio topológico (arriba, abajo, etc.)

Se observa que con apoyo y motivación logran persistir en la tarea, realizar la tarea, corregir los errores, permitir realizar la tarea con éxito. El apoyo con un elemento más concreto y cercano (el cuerpo) parece resultar mejor recurso de mediación.”

-Observaciones den registro de Carmen Ríos*: (Registro N°18 12-06-2008)

“Se observa mayor autorregulación y requieren menos indicaciones iniciales, muy buenos resultados, se aprecia que han aprendido la dinámica de la actividad y desarrollo de actividades y desarrollo de habilidades de organización espacial. “

-Observaciones en registros de Cristina Rojas*: (Registro N° 26 31-07-2008)

“M: ¿Quieren aprender?

Ns: Siiii (siempre responden que sí, la pregunta es cómo una amenaza y se acomodan en sus asientos, se concentran de nuevo)”

“Llama la atención la participación de algunos niños en el grupo , quienes participan de manera muy distinta al comportamiento demostrado en la sala, tal

¹⁰ *Nombre ficticio

es el caso de Javier y Carla, quienes están muy activos y concentrados en la sesión”

La experiencia no consideró el uso de pautas o escala de valoración de las interacciones para ser aplicadas por un tercero, por considerar que el contenido de las mismas ameritaba una capacitación específica. Por otra parte y según lo que señala Hamilton y Delamont (1974, en Stenhouse, 1991) existen algunas restricciones en cuanto al uso del análisis de las interacciones a partir de pautas pre determinadas, entre las cuales se encuentra el hecho de que habitualmente los sistemas de análisis de la interacción solo se preocupan del comportamiento observable y manifiesto. No tienen en cuenta las intenciones que existen tras dicho comportamiento, aspecto que no necesariamente es considerado en la categorización de la pauta o escala.

d) Aspecto :La transformación o mejora.

Según Carr, S. Kemmis (1986) las condiciones de éxito de la investigación acción estriban en el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora del entendimiento de quienes intervienen en el proceso educativo y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan estas prácticas.

El objeto de la investigación acción, son las propias prácticas educativas de los maestros y el entendimiento de dichas prácticas, así como las situaciones en que estas se practican, pues no son independientes del investigador practicante. La interacciones pedagógicas suponen valores en conflicto y complejidades entre personas que obran en función de diferentes entendimientos de la situación común y que obedecen a diferentes valoraciones acerca de cómo deberían conducirse tales interacciones.

La mejora se hizo evidente no solo en los resultados de la medición a través de

pruebas estandarizadas, sino que también desde la percepción de la educadora alumna en práctica quién señala:

“Los niños/as del proyecto atienden más, participan comentando los temas, logran los objetivos de las actividades, ellos trabajan solos, por eso me enfoco hacia los demás niños/as, a ellos los tengo que apoyar, tengo que sentarme para que trabajen. Los niños del proyecto son más autónomos, eligen, opinan, guardan, etc. Permanecen sentados hasta que terminan el trabajo. Son más críticos entre ellos/as, por ejemplo se dicen” eso no se hace así, aportan cosas nuevas que están relacionadas con el tema, pero que yo no las he dicho, a veces me sorprenden....”(Entrevista 27 de Octubre 2008)

Por su parte la Educadora del grupo, quién participó eventualmente en la recogida y registro de información, señala que *“A nivel de respuestas fueron cambiando de menos a más. Ellos preguntan más, son más exigentes, dan respuestas que uno no se imagina. Se logró que ellos se interesaran en aprender, ellos son niños abiertos a aprender, ellos te dan ideas, hablan más”* (Entrevista 23-12-2008)

“Me sorprendieron sus respuestas, sobre todo la resolución de la página, hasta para uno es difícil y ellos fueron resolviendo. Me sorprendió como fueron avanzando. Los ejercicios eran difíciles pero ellos “querían” resolverlos. Las respuestas eran las esperadas, las correctas, eso me sorprendió mucho” (Entrevista 23-12-2008)

Respecto de la motivación de los niños/as por participar en las sesiones de trabajo, ambas profesionales señalan verlos *“ entusiasmados, se toman la leche rápido, esperan en la puerta, tienen ganas de ir por el trato que reciben, la potenciación que se produce, las cosas nuevas e interesantes para ellos, son más difíciles, tienen más interés”* (Entrevista 23-12-2008)

La Educadora titular del grupo manifiesta su conformidad y satisfacción respecto del éxito del proyecto: *“Los resultados de los niños/as lo demuestran, ellos ganaron, van mejor preparado, ellos ejercitaron procesos y funciones, a ellos les hizo bien”*. (Entrevista 23-12-2008)

Esta apreciación también es compartida en cierta forma por la supervisora del establecimiento, quién ocasionalmente apoyó la recogida de información y pudo observar el comportamiento de los niños/as. Respecto de la experiencia señala: *“Si se hace un proceso bien pensado, graduado se pueden obtener logros, ellos son capaces de lograr niveles de abstracción que no me imaginaba que era posible. Veo que existen recursos para apoyar los procesos cognitivos, como los que presenta el material y otras estrategias que agrega el mediador”*. (Entrevista 19-08-2008)

Respecto de la visibilidad del impacto en las respuestas de los niños y niñas ella plantea que *“si existe, porque yo creo que con todas las estrategias que usa el adulto, más las que tiene el material, el niño va desarrollando capacidades que se expresan en los ejercicios del material. Esto se pudo observar más claramente cuando un niño/a falta o ingresaron otros nuevos, ahí la diferencia fue clara”*. (entrevista 19-08-2008)

Las Educadoras de Párvulos a cargo del grupo de niños y niñas, identifican los cambios experimentados en cada uno de ellos/as con mayor precisión. Los avances conductuales referidos a aspectos sociales o emocionales corresponden o son asociados justamente a los niños y niñas que presentaban mayores debilidades en dichos aspectos, razón por la cual los cambios son más evidentes o visibles, lo que no hace excluyente un despliegue de las funciones cognitivas en juego durante los ejercicios realizados.

e) Aspecto : La participación.

Si bien la mejora del desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas se vio reflejado en el impacto generado a partir de la aplicación del programa PEI-Basico enmarcado en la teoría de Feuerstein, la intervención no tuvo un carácter participativo activo en la toma de decisiones y ejecución del proyecto. Tampoco hubo iniciativas e involucramiento interesado por parte de quienes habitualmente asumen la función educativa con el grupo de niños y niñas objetivo del proyecto. En la experiencia realizada, la aplicación del programa se llevó a cabo en otra dependencia, de manera que no se mantuvo el contexto natural y cotidiano de los niños y niñas, es decir, su sala.

El programa fue aplicado por una profesional externa, Educadora de Párvulos, capacitada en la propuesta de R. Feuerstein y acreditada por el ICELP como mediadora. Los beneficiarios del programa fueron un grupo de 15 niños, entre los 3 y 4 años, asistentes a un Jardín Infantil de la JUNJI. La intervención se realizó durante 7 meses (abril – noviembre del 2008), a razón de dos sesiones por semana, cubriendo un total de 45 horas, aproximadamente.

Las educadoras a cargo de los niños y niñas, quedaron fuera de esta intervención, su participación se limitó a colaborar eventualmente en la recogida de información y responder a las entrevistas que se realizaron a fin de triangular algunos datos y constatar el impacto.

A la base de la Investigación- Acción está la participación de los protagonistas y su interés sentido por la mejora. Desde esta perspectiva, la toma de conciencia, los sentidos, atribuciones y significados son posible únicamente cuando es entendida por los actores sociales o las personas que desarrollan las prácticas cotidianamente.

No obstante, la experiencia en análisis devela que pese a que la participación fue muy indirecta y eventual en el registro de observaciones, fue posible que los profesionales se conectaran con su interés por el aprendizajes de los niños/niñas y sus avances , los que no son percibidos cuando existe mecanización y/o rutinización de la enseñanza . *“El hecho de poder trabajar de mediadora te obliga a aprender más, a interesarte más, a disfrutar más , es más dinámico el trabajo. A través de los registros yo me di cuenta que tenían algunos aprendizajes que yo no sabía. Me di cuenta que eran participativos y solidarios entre ellos”.* (Entrevista 23-12-2008)

“Me ha ayudado a observar procesos y comprender que existen niños/as que requieren mas apoyo que otros, observar las diferencias en sus procesos y respuestas. Me ha inspirado en algunos temas, me ha permitido recordar experiencias, descubrir estrategias. Siento que ha sido muy oportuno.” (Entrevista 19-08-2008)

La Investigación-Acción , es profesionalización y formación continua en tanto el docente debe aportar con estrategias que les ayuden a aprender a dialogar internamente y con los colegas, activando, auto-regulando y co-regulando sus representaciones y prácticas, por lo tanto, es posible lograr cambios en el profesorado, si se desarrolla en ellos capacidad para reflexionar sobre su propia práctica (Pérez, 2003).

En rigor, en la experiencia analizada objeto de esta sistematización, no fue participativa, el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional de las profesionales que participaron fue colateral o indirecto, pues no protagonizaron directa y participativamente la mejora, solo tomaron conocimiento , se sensibilizaron y conectaron con intereses particulares del curriculum y/o la pedagogía.

6. CONCLUSIONES.

La experiencia de investigación objeto de esta sistematización, se llevó a cabo en el año 2008 en dos Jardines Infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con niños y niñas de 3 a 4 años pertenecientes a la comuna de Estación Central. Analizar desde nuevas perspectivas una experiencia de investigación realizada, documentada y acotada a un contexto pasado, se transforma en un doble desafío.

Llegar a los resultados expuestos, implicó el desarrollo de una serie de etapas o pasos constitutivos de un largo proceso. El punto inicial fue la problematización, definiendo las preguntas ejes que orientaron la focalización del contenido y marcos teóricos coherentes, seleccionar la información pertinente para su posterior análisis en concordancia con los objetivos de la tesis

Los resultados surgen a partir de un riguroso proceso de análisis y triangulación de información relevante proveniente de distintas fuentes y contenida en los Registros de campo, Guía de apoyo a la mediación e Informe de resultados.

El trabajo de sistematización como construcción de conocimiento permitió efectivamente “Generar conocimiento a partir de la sistematización y análisis de la experiencia de mediación pedagógica realizada en el marco de una investigación”, objetivo general de esta tesis.

- De acuerdo a los resultados expuestos en el capítulo precedente, la mediación pedagógica puede ser entendida como un estilo de interacción pedagógica que genera una condición óptima para acceder al aprendizaje, a partir del establecimiento de un vínculo pedagógico que incide en el logro de un aprendizaje de calidad y puede ser caracterizada conforme a su despliegue.

- Las características de la mediación pedagógicas definidas en este trabajo, no solo están asociadas al marco teórico “específico y restringido” del PEI-Básico y los instrumentos aplicados, sino también, a otros marcos conceptuales y contenidos presentes en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y referentes teóricos universales para la educación de hoy, ampliando la profundización en la comprensión de esta práctica.
- La mayor afinidad en las características de la mediación pedagógica analizada respecto de los marcos curriculares en Chile, se logra en aspectos transversales del desarrollo infantil, posibles de abordar en cualquier instancia o espacio educativo a partir de lo cotidiano, independiente del contenido. En este sentido, toda experiencia puede ser llevada al campo de la mediación pedagógica, con el objetivo de que los párvulos puedan acceder a aprendizajes de calidad.
- Existe una clara correspondencia entre lo declarado en los principios pedagógicos y la práctica de mediación pedagógica analizada. No obstante, los resultados abren la posibilidad de ampliar el análisis hacia otras dimensiones o contenidos que no se encuentran considerados explícitamente en los principios pedagógicos definidos en los marcos curriculares vigentes. En este contexto se proponen nuevos principios pedagógicos que claramente podrían aportar al mejoramiento de las experiencias educativas y por tanto, a la calidad de los aprendizajes. Los principios pedagógicos propuestos, son coherentes con el contexto social, cultural y nuevas demandas que presenta la sociedad actual. La autorregulación, la creatividad y la problematización, pueden ser asumidos como temáticas transversales en la educación de hoy, dada la implicancia que estas áreas de aprendizaje tienen en la vida de las personas.

- Los principios que se amplían o enriquecen la mediación pedagógica más allá de lo definido en los marcos curriculares vigentes de manera explícita, se reflejan también en las características atribuidas a la mediación pedagógica realizada durante la investigación objeto de esta sistematización.
- Educar, mediar e investigar al mismo tiempo no es una tarea fácil, menos aún cuando no está el conocimiento del “como” se desarrolla una práctica enmarcada en un ciclo definido por una espiral recursiva de la planificación, observación, acción y reflexión. Los cinco aspectos definidos para analizar la experiencia objeto de esta sistematización, permiten ilustrar comprensivamente esta práctica ya sea de manera incipiente o avanzada.
- Si bien la investigación objeto de esta tesis, no corresponde exactamente a una investigación acción, ni contempló predeterminadamente la incorporación de procesos crítico reflexivos orientados a retroalimentar las decisiones pedagógicas y curriculares en el marco del programa, se identifican claramente aspectos distintivos de este enfoque investigativo, predominado la reflexión crítica, la apertura a la retroalimentación de terceros y el replanteamiento de la práctica pedagógica realizando los ajustes necesarios en función de la mejora de los aprendizajes.
- Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia declaran a la profesional educadora de párvulos como “Investigadora en Acción” y según los estándares para la formación de esta profesional, la educadora está en condiciones de proponer cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros educadores, y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional. Está preparada para

resolver problemas pedagógicos y de gestión y, a la vez, comprometer a múltiples actores en el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes (MINEDUC, 2012)

El proceso crítico reflexivo llevado a cabo se dio de manera espontánea y guiado por la necesidad profesional y formación de la mediadora – investigadora. Lo anterior abre la posibilidad de instalar esta práctica en coherencia con lo declarado para la función de la Educadora de Párvulos en la política curricular para el nivel y los estándares para su formación.

- Sistematizar lo documentado de manera diferida, más allá de los resultados, permite efectivamente tomar distancia y objetivar los datos desde un lugar distinto, con otro acervo de conocimientos, con mayor madurez investigativa, con la perseverancia recurrente y reflexiva de la sistematización como un gran camino de profesionalización.

La complejidad de la sistematización como construcción de conocimiento puede radicar en la dificultad para que efectivamente se genere un aporte al conocimiento teórico o metodológico existente o complementar de manera fundada lo existente. En este caso, se logra lo primero y lo segundo. Por una parte, la sistematización en sí misma, reporta conocimiento metodológico particular de dicho proceso y por otro, se entregan nuevos aportes a la comprensión de la mediación pedagógica desde otras perspectivas, como sí también se construyen referencias claras para el cumplimiento de la función de la Educadora de Párvulos como “Investigadora en Acción”.

7. BIBLIOGRAFÍA.

1. Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*
2. Baquero (1997) *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Aique Grupo Editor S. A.
3. Buendía L, Colas P, Hernandez F (1998) Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid. Mc Graw-Hill.
4. Bronfenbrenner, U (1985) Contextos de crianza del niño, problemas y perspectivas.
5. Barnechea M et al (2007) El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Pontificia universidad católica del Perú escuela de graduados maestría en sociología.
6. Bernstein Basil. "Clases, código y control". Editorial Akal, S. A., 1988
7. Bernstein, B. (1998): Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Ediciones Morata.
8. Blanco R , Delpiano E (2005) La Educación de Calidad para todos empieza en la primera infancia. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
9. CEDEP (2009) Estudio Longitudinal Junta Nacional de Jardines Infantiles Carr, Wilfred y Kemis Stephen (1986) Teoría crítica de la enseñanza. Buenos Aires, Martinez Roca.

10. Coffey, A. Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*
11. Durand Jorge Centro de Investigación y Docencia Económicas, Universidad de Guadalajara El oficio de investigar
12. De La Torre et al (2008) Estrategias didácticas en el aula buscando la calidad y la innovación UNED España
13. Echeverría R. (2005) Ontología del lenguaje. Ediciones Lom Ediciones S.A,
14. Elliot J (1990) La Investigación -acción en educación. Madrid Morata
15. Elliot J (1993) El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid Morata.
16. Feurstein r., *Experiencia de aprendizaje mediado*. The Internacional Center for the Enhancement of Learning Potential. Jerusalén 1993.
17. Feuerstein R. (1988) "Don't Accept as I Am". U.S.A. capítulo 5.
18. Freire Paulo (1997). "La educación como práctica de la libertad ". Siglo XXI editores, S.A. México.
19. Gardner Howard (1995) Mentas Creativas. Ediciones Paidós
20. Gimeno Sacristán J. "La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia "
21. Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. España: Ediciones Morata. Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1995.

22. JUNJI (2008) Informe Nacional de resultados aplicación de Instrumento de Evaluación Pedagógica (IEP)
23. JUNJI (2007) Las Comunidades de Aprendizaje como estrategias de Formación Continua en la Junta Nacional de Jardines Infantiles: Una apuesta institucional.
24. López P. Ricardo. "Prontuario de la Creatividad". Bravo y Allende Editores, Santiago, 1999.
25. López Ricardo. (2001). "Diccionario de la creatividad" Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central. LOM Ediciones, Santiago
26. Lucchini, G. y J. Sanhueza. (2001). "Reflexiones en torno a la educación preescolar: una visión desde los programas de la Fundación Educacional Arauco".
27. Maturana H. (1995) Amor y Juego. Editorial Instituto de terapia Cognitiva
28. Matthew L (1980) La Filosofía en el aula. Ediciones de la Torre
29. Messina G (2001) Texto Guía Magister en investigación educativa). Universidad Academia Humanismo Cristiano.
30. MINEDUC (2005) Educación preescolar : estrategia bicentenario Potenciar el talento de nuestros niños
31. MINEDUC (2001). Bases Curriculares para la Educación Parvularia

32. MINEDUC (2012) Estandares para la formación de la educadora de paárvulos.
33. MINEDUC (2008) Marco para la Buena Enseñanza
34. MINSAL (2008) Manual para el apoyo y seguimiento del desarrollo psicosocial de los niños y niñas de 0 a 6 años. CHCC.
35. Morgan M y Francke M (1985) La sistematización apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción.
36. Vygotski L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Capítulo 6 Grialbo, México.
37. Vygotski L (1930) Sobre sistemas psicológicos. En L Vygotski , Obras escogidas
38. Stenhouse L (1991) ” Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata
39. OCDE (2001) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico Estocolmo, Informe “Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana”
40. Peralta V. y L Hernández. Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid –España
41. Paniagua, G. y Palacios, J. (2005): *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid

42. Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*. 18, 70-74.
43. Universidad de Concepción (2008) Informe de Investigación de prácticas pedagógicas de calidad.
44. UNESCO (2007) Bases Sólidas Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo
45. UNESCO (2009) La Educación encierra un tesoro . Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jack Delors.
46. Revista Infancia y Aprendizaje, N° 29, pp.45-55 (traducido de American Psicólogas, 1979).
47. Taggart Brenda. Proyecto de educación preescolar efectiva (EPPE) Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Gran Bretaña).
48. Stenhouse, L (1991) Investigación y desarrollo del Curriculum. E. Morata , Madrid.
49. Zúñiga R (1996) La sistematización: método, informe y sentido *Escuela de Servicio Social, Universidad de Montreal, Canadá.*

8. ANEXOS

Como anexos se consideran los documentos que contienen mayor información de la experiencia analizada y utilizado como unidad de análisis.

ANEXO N° 1

INFORME DE RESULTADO FINALES

a) Respeto de la aplicación de evaluaciones: (IEP institucional- Instrumento Child Behaviour Check List (CBCL), LPAD.)

- En las cuatro evaluaciones realizadas, los niños y niñas que pertenecen al grupo que recibió la intervención, muestran mejores resultados de logros respecto de los niños y niñas del grupo no intervenido, lo que indica claramente el impacto del programa.
- Los resultados de la evaluación de aprendizajes son claramente superiores en las variables asociadas al efecto del programa, es decir, conocimiento de si mismo, del entorno, comprensión, expresión y manejo de la lengua, lo que explica la coherencia de la intervención.
- Los resultados del instrumento CBCL muestran coherencia respecto de la percepción que tienen tanto los padres como las educadoras en relación a los resultados que muestran el cambio, los cuales son asociados a la intervención, por las características del contenido.

b) Respeto de las funciones cognitivas.

Las funciones cognitivas con mayor impacto de la intervención son:

- Aumento de la habilidad para focalizar la atención sin interferencia de distractores externos.
- Aumento del número de unidades verbales
- Comportamiento exploratorio planificado y sistemático
- Utilización de etiquetas verbales apropiadas
- Capacidad para considerar dos o más fuentes de información
- Secuenciar pasos para resolver un problema
- Transición de lo concreto a lo abstracto y generalización.
- Capacidad de diferenciar datos relevantes de los irrelevantes
- Precisión y exactitud
- Restricción de la conducta de ensayo y error

c) Respeto de los procesos cognitivos y afectivos

- Procesos meta cognitivos, manifestados en una mayor toma de conciencia de los propios procesos implicados en el aprendizaje
- Motivación intrínseca, manifestada en un incremento de la curiosidad por aspectos novedosos
- Necesidad de aprender, expresado en el deseo explícito de hacerlo y en la conciencia de los propios avances en el aprendizaje
- Lenguaje expresivo y comprensivo, manifestado en una mayor fluidez y amplitud del repertorio verbal
- Individualización y socialización, expresado en el conocimiento e interiorización de su comportamiento y en la comprensión de la actuación de los otros
- Sistematización y evaluación, manifestado en la actuación regida por un plan y objetivos que rigen un proceso
- Potenciación y confianza en si mismo, incrementando la imagen de la propia competencia, y en la valoración de sí mismo y del otro
- Ejercicio de sus derechos, expresado en el uso de la palabra para demandar sus requerimientos
- Reconocimiento de límites, expresado en una mayor regulación interna del comportamiento
- Aumento de la conducta impulsada por el desafío, manifestada en la búsqueda de lo novedoso y lo complejo
- Pensamiento crítico reflexivo, expresado en la mayor emisión de juicios respecto a su propia actuación y a la de los otros

d) Resultados cualitativos

- Uno de los objetivos del proyecto de investigación fue “Construir conocimiento sistematizado a partir de la ejecución de una experiencia de

aprendizaje mediado”. Este logro es el aspecto cualitativo de la experiencia y se construye a partir de las descripciones, revisión y análisis de la información cualitativa organizada en registros de campos, entrevistas, carpetas de trabajos.

- Los datos cualitativos dan cuenta de avances significativos como efectos del PEI-BASICO y la mediación pedagógica. La alumna en práctica a cargo del grupo durante el periodo de Abril a Octubre, al término de su experiencia señala: *“Los niños/as del proyecto atienden más, participan comentando los temas, logran los objetivos de las actividades, ellos trabajan solos, por eso me enfoco hacia los demás niños/as, a ellos los tengo que apoyar, tengo que sentarme para que trabajen. Los niños del proyecto son más autónomos, eligen, opinan, guardan, etc. Permanecen sentados hasta que terminan el trabajo. Son más críticos entre ellos/as, por ejemplo se dicen” eso no se hace así, aportan cosas nuevas que están relacionadas con el tema, pero que yo no las he dicho, a veces me sorprenden ...”*
- Por su parte la Educadora del grupo, quién participó eventualmente en la recogida y registro de información, señala que *“A nivel de respuestas fueron cambiando de menos a más. Ellos preguntan más, son más exigentes, dan respuestas que uno no se imagina. Se logró que ellos se interesaran en aprender, ellos son niños abiertos a aprender, ellos te dan ideas, hablan más”*
“Me sorprendieron sus respuestas, sobre todo la resolución de la página, hasta para uno es difícil y ellos fueron resolviendo. Me sorprendió como fueron avanzando. Los ejercicios eran difíciles pero ellos “querían” resolverlos. Las respuestas eran las esperadas, las correctas, eso me sorprendió mucho”
- Respecto de la motivación de los niños/as por participar en las sesiones de trabajo, ambas profesionales señalan verlos *“entusiasmados, se toman la leche rápido, esperan en la puerta, tienen ganas de ir por el trato que*

reciben, la potenciación que se produce, las cosas nuevas e interesantes para ellos, son más difíciles, tienen más interés”

- La Educadora titular del grupo manifiesta su conformidad y satisfacción respecto del éxito del proyecto: *“Los resultados de los niños/as lo demuestran, ellos ganaron, van mejor preparado, ellos ejercitaron procesos y funciones, a ellos les hizo bien”*.
- Esta Apreciación también es compartida por la supervisora del establecimiento, quién ocasionalmente apoyó la recogida de información y pudo observar el comportamiento de los niños/as. Respecto de la experiencia señala: *“Si se hace un proceso bien pensado, graduado se pueden obtener logros, ellos son capaces de lograr niveles de abstracción que no me imaginaba que era posible. Veo que existen recursos para apoyar los procesos cognitivos, como los que presenta el material y otras estrategias que agrega el mediador”*.
- Respecto de la visibilidad del impacto en las respuestas de los niños y niñas ella plantea que *“si existe , porque yo creo que con todas las estrategias que usa el adulto, más las que tiene el material, el niño va desarrollando capacidades que se expresan en los ejercicios del material. Esto se pudo observar más claramente cuando un niño/a falta o ingresaron otros nuevos, ahí la diferencia fue clara”*.
- Las Educadoras de Párvulos a cargo del grupo de niños y niñas, identifican los cambios experimentados en cada uno de ellos/as con mayor precisión. Los avances conductuales referidos a aspectos sociales o emocionales corresponden o son asociados justamente a los niños y niñas que presentaban mayores debilidades en dichos aspectos, razón por la cual los cambios son más evidentes o visibles, lo que no hace excluyente un despliegue de las funciones cognitivas en juego durante los ejercicios realizados.

Existe plena coincidencia en la apreciación de los cambios por parte de la investigadora con los señalados por las Educadoras, son éstos aspectos de la personalidad los que efectivamente se manifiestan de manera más evidente en los niños/as parte de la experiencia.

La evaluación y distinción del grupo del proyecto como colectividad respecto de los niño/as que no participan, corresponden claramente a efectos del programa y sus mecanismos de aplicación (criterios, objetivos, principios, etc.)

Desde la percepción, interpretación y análisis de los datos realizados por la investigadora, existen cuatro aspectos en la dinámica del “aprender” que son optimizados por la mediación y constituyen un permanente desafío.

ANEXO N° 2

INFORME DE RESULTADOS (BASE DE LA GUÍA DE APOYO A LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA)

INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de los resultados cuantitativos y cualitativos del Proyecto de investigación sobre los efectos de un programa de estimulación del potencial cognitivo (Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico, PEI-B), aplicado en un grupo de párvulos de 3 a 4 años, que asisten a un Jardín JUNJI.

El proyecto se desarrolló en el marco de un convenio de colaboración establecido con el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Contó además con el apoyo permanente de la Directora, Educadora de Párvulos, Técnica en Párvulos del nivel, alumna en práctica, Auxiliar de servicios, además de la Supervisora del establecimiento en el registro de la observación y la evaluación pre y post test.

La experiencia de investigación se llevó a cabo durante los meses de Marzo a Diciembre del año 2008 en dos Jardines Infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con niños y niñas de 3 a 4 años pertenecientes a la comuna de Estación Central.

El diseño metodológico corresponde a un estudio cuasi-experimental de carácter cuantitativo. No obstante, se abre una variante **cualitativa** orientada al análisis de los procesos de mediación pedagógica implicados en la experiencia.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo General

1. Evaluar el impacto del Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas de los niños y niñas que asisten al Jardín Infantil de la JUNJI (Jardines de la comuna de Estación Central: 13.106. 010 Villa Portales – 13.106.09 Las Rejas, grupo experimental y control respectivamente)

2. Construir conocimiento sistematizado a partir de la ejecución de una experiencia de aprendizaje mediado. (Aspecto cualitativo de la investigación)
- 3.

Objetivos Específicos

- 1) Aplicar sistemáticamente instrumentos del PEI BÁSICO a niños y niñas que asisten regularmente a un Jardín Infantil JUNJI
- 2) Sensibilizar a la Comunidad Educativa del establecimiento en la propuesta teórica sobre Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado.
- 3) Analizar resultados estableciendo relación de variables asociadas al proceso de aprendizaje mediado
- 4) Sistematizar la experiencia como proceso investigativo en sus distintas etapas, generando conocimiento teórico práctico.

ANTECEDENTES GENERALES

Presentación del programa.

El programa de Enriquecimiento Instrumental Básico elaborado por Reuven y Rafi Feuerstein & col. del International Center for the Enhancement of Learning Potential de Jerusalén, Israel, está basado en la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado (Feuerstein, 1979) y dirigido a niños y niñas en los períodos iniciales de su desarrollo. El programa considera 7 instrumentos para la estimulación de diversos procesos y habilidades cognitivas, de los cuales fue posible trabajar dos de ellos en el período de la intervención, y cuya selección fue evaluada previamente de acuerdo a antecedentes disponibles. Como se ha señalado, el programa se enmarca en principios y criterios operativos que están a la base de la propuesta teórica, cuyo eje central está puesto en el rol del mediador y en la calidad de la interacción

educativa, quién asume intencionadamente la tarea de seleccionar, organizar, enmarcar y planificar la presentación de los estímulos, variando su intensidad, frecuencia, duración, contexto, de acuerdo a la dinámica de la interacción de aprendizaje que presentan los niños y niñas.

La idea fundamental de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado radica en el convencimiento de que todo ser humano es un organismo abierto al cambio y con una inteligencia dinámica, flexible y receptora a la intervención positiva de otro ser humano. Esto quiere decir que la inteligencia no es un constructo fijo o estático, sino que la respuesta cognitiva del individuo varía conforme a las características del ambiente y al efecto de la exposición y acción de un mediador eficiente y a las experiencias de aprendizaje que se promuevan.

*Esta teoría afirma que todo ser humano que no responde cognitivamente a los requerimientos de las diferentes instancias educativas y sociales, no puede ser atribuida necesariamente a la falta de madurez o a la carencia de capacidades, sino a la no utilización o a la utilización inadecuada del repertorio cognitivo, producto de insuficientes experiencias de aprendizaje mediado.*¹¹ Es decir, todas las personas pueden responder cognitivamente con éxito y desarrollar un potencial mayor a las capacidades manifiestas, en la medida que reciban el beneficio de una adecuada interacción mediada.

En este marco es relevante considerar la coherencia de esta propuesta teórica con la concepción que las Bases Curriculares plantean respecto al ser humano, como *“un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia ya no es un valor fijo sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica sensible a la intervención de un mediador eficiente”*¹²

Los objetivos que se propone el Programa de Enriquecimiento Instrumental Básico se formulan como sigue:

¹¹ FEURSTEIN R., *Experiencia de aprendizaje mediado*. The International Center for the Enhancement of Learning Potential. Jerusalén 1993.

¹² Bases Curriculares para la Educación Parvularia. MINEDUC 2001

- 1) Enriquecer el repertorio cognitivo del niño
- 2) Incrementar el conjunto de conceptos, vocabulario, contenidos básicos y estrategias de aprendizaje
- 3) Desarrollar las funciones cognitivas que se encuentran a la base del aprendizaje
- 4) Prevenir y anticipar las dificultades de aprendizaje provocadas por el desarrollo insuficiente o inadecuado de las funciones que lo sostienen
- 5) Remediar aquellas funciones del pensamiento insuficientemente desarrolladas, dándoles mayor estabilidad y fortaleciendo su manifestación
- 6) Sensibilizar a los niños respecto a sus propios procesos de aprendizaje y a los recursos cognitivos que pueden utilizar para mejorar su condición de aprendices
- 7) Desarrollar motivación intrínseca por el aprendizaje
- 8) Favorecer la imagen de competencia frente a los desafíos del aprendizaje

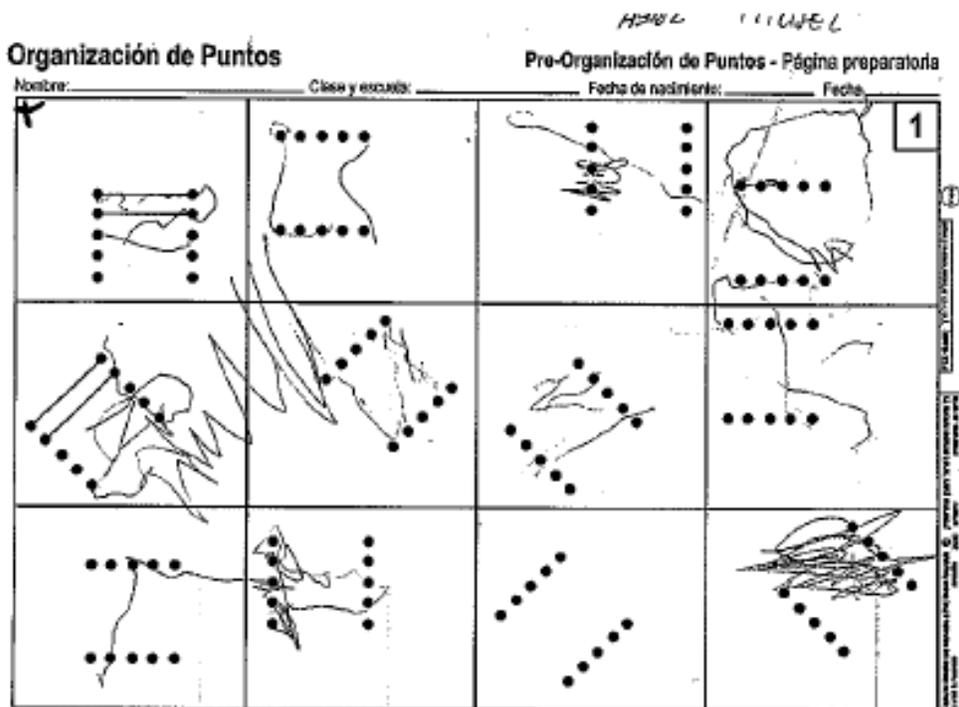
El programa fue aplicado por una profesional externa, Educadora de Párvulos, capacitada en la propuesta de R. Feurstein y acreditada por el ICELP como mediadora. Los beneficiarios del programa fueron un grupo de 15 niños, entre los 3 y 4 años, asistentes a un Jardín Infantil de la JUNJI. La intervención se realizó durante 7 meses (abril – noviembre del 2008), a razón de dos sesiones por semana, cubriendo un total de 45 horas, aproximadamente.

A propósito de las edades de los participantes en la experiencia de intervención, resulta interesante considerar, como marco teórico para la comprensión del desarrollo cognitivo en estas etapas, que los niños y niñas menores de 4 años presentan una estructura psicológica que se manifiesta en conductas asociadas a comportamientos obstinados, gran dispersión de intereses, impulsividad, entre otras expresiones. Algunos autores se refieren a este periodo de la vida como “la edad de la terquedad”. Piaget particularmente lo caracteriza por algunos fenómenos psicológicos definidos como **animismo**, **artificialismo** y **egocentrismo**, de manera que, no es raro encontrar en ellos frecuentes pataletas, obstinaciones o

interferencia psicológica dada su alta contaminación con experiencias fantasiosas o mentalidad mágica. Le atraen fuertemente las actividades lúdicas y libres de reglas, son pre-cooperativos. Sobre los cuatro años, su interés se va centrando con más claridad en la realidad, en la existencia de los otros, en el acto de compartir y socializar sus juegos, son capaces de definir y cumplir reglas.

La evaluación inicial realizada al grupo da cuenta de estas manifestaciones, identificando claramente síntomas de esta caracterización.

A modo de ilustración del tipo de actividades desarrolladas, se ofrece a continuación una muestra de la evolución experimentada en uno de los instrumentos aplicados.



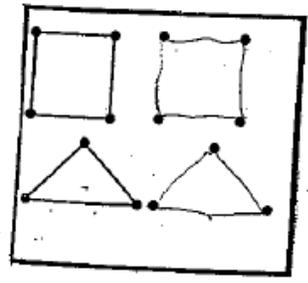
Organización de Puntos

Noviembre (7) Miguel

Nombre:	Clase y escuela:	Fecha:

~~28.11.2008~~

MIGUEL



③

<u>F</u> <u> </u>	<u>P</u> <u> </u>	<u> </u> <u> </u>	<u> </u> <u> </u>

De la selección y aplicación de los instrumentos

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje aplicada al grupo experimental, se decide que el primer instrumento de intervención sea el de **ORGANIZACIÓN DE PUNTOS**, orientado a los procesos de organización y planificación y al desarrollo de las siguientes funciones cognitivas:

FUNCIONES DE ENTRADA (responsables de la calidad de los datos percibidos e ingresados)

- *Percepción clara y precisa*
- Exploración sistemática y planificada
- Utilización de Instrumentos verbales y conceptos pertinentes para describir y discriminar los estímulos
- Uso de referentes para la orientación espacial
- Capacidad para mantener la constancia y permanencia del objeto
- Precisión y exactitud en la recopilación de datos
- Consideración simultánea de dos o más fuentes de información

FUNCIONES DE ELABORACIÓN (responsables de la calidad de la manipulación y transformación de los datos)

- Conducta comparativa espontánea
- Capacidad para percibir y definir un problema
- Capacidad para establecer relaciones virtuales
- Planificación de la conducta
- Establecimiento de relaciones virtuales
- Capacidad para formular hipótesis
- Conducta sumativa

FUNCIONES DE SALIDA (responsables de la calidad de la respuesta ofrecida)

- Capacidad para proyectar relaciones virtuales

- Utilización de Instrumentos verbales y conceptos pertinentes para comunicar la respuesta
- Precisión y exactitud
- Disminuir de las respuestas por ensayo y error
- Disminuir la conducta impulsiva.

En el mes de Agosto, habiéndose afiatado el grupo y logrando comportamientos de mayor autorregulación, se introduce un segundo instrumento de mayor complejidad, destinado a desarrollar los procesos de comparación, análisis y establecimiento de relaciones lógicas, llamado **COMPARAR Y DESCUBRIR EL ABSURDO**, que tiene a la base el desarrollo de las siguientes funciones cognitivas:

FUNCIONES DE ENTRADA (responsables de la calidad de los datos percibidos e ingresados)

- Exploración sistemática y planificada
- Utilización de Instrumentos verbales y conceptos pertinentes para describir y discriminar los estímulos
- Capacidad para mantener la constancia y permanencia del objeto
- Precisión y exactitud en la recopilación de datos
- Consideración simultánea de dos o más fuentes de información

FUNCIONES DE ELABORACIÓN (responsables de la calidad de la manipulación y transformación de los datos)

- Conducta comparativa espontánea
- Capacidad para percibir y definir un problema
- Capacidad para discriminar entre datos relevantes e irrelevantes en un problema
- Capacidad para establecer relaciones virtuales
- Planificación de la conducta
- Capacidad para utilizar simultáneamente varias fuentes de información

- Establecimiento de relaciones virtuales
- Capacidad para formular hipótesis
- Necesidad de buscar evidencias lógicas para explicar hipótesis

FUNCIONES DE SALIDA (responsables de la calidad de la respuesta ofrecida)

- Capacidad para proyectar relaciones virtuales
- Utilización de Instrumentos verbales y conceptos pertinentes para comunicar la respuesta
- Precisión y exactitud
- Superación de la modalidad de respuesta egocéntrica
- Disminuir la conducta impulsiva.

En el formato de láminas de este instrumento se contempla una tabla orientada a recoger información de lenguaje relacional. Los conceptos abordados en la mediación de este instrumento son: tamaño, dirección, edad, forma, peso, función, velocidad, cantidad, expresión de sentimientos, esfuerzo, actividad, pudiendo agregarse otros ;tales como sinónimos, antónimos, etc.

Adecuaciones realizadas a ambos instrumentos

Con el fin de asegurar un buen proceso de desarrollo de hábitos cognitivos y considerando tanto los niveles actuales y potenciales del comportamiento de los niños/as, como las características físico ambientales que acompañaron la implementación del programa, se determinaron algunas modificaciones para tareas y/o implementación de los Instrumentos del Programa, siempre manteniendo las condiciones esenciales para el buen aprovechamiento de éstos.

En Organización de Puntos se realizaron los siguientes cambios:

- Omisión página 2 de pre-organización (tarea de alta complejidad como ejercicio introductorio del programa)
- Parcialización de la página 3 pre-organización (incremento de unidades de información)

- Generación de ejercicios previos y adicionales a las tareas (líneas horizontales y verticales, cuadrados, triángulos, superposición de figuras, etc)
- Ampliación de tamaño para la página 3
- Aislamiento de un modelo en otra página (superposición de cuadrados)
- En páginas de errores: desagregar errores (grande chico-adicional)
- Generación de páginas con más elementos de apoyo o de ayuda explícita
- Uso de recuadros para destacar.
- Uso de colores para señalar

En Comparar y Descubrir el Absurdo se realizaron las siguientes modificaciones:

- Ampliación de las primeras 6 tareas de trabajo con el fin de desarrollar una metodología que favoreciera algunos comportamientos propios del aprendizaje grupal, como:
 - autorregulación y planificación del comportamiento
 - focalización frente a un estímulo único
 - desarrollo de habilidades de participación

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES Y MARCO METODOLÓGICO.

1. Sesiones de trabajo con los niños y niñas

Durante el proceso de aplicación del PEI BASICO y el desarrollo de la investigación, se llevaron a cabo 48 sesiones de trabajo a cargo de un profesional externo, con dos grupos de siete y ocho niños/as respectivamente, lo cual estuvo variando permanentemente de acuerdo a la asistencia del día, o a la dinámica del trabajo. En el primer mes de transcurso del Proyecto, se presentaron dos deserciones: un niño trasladado y un segundo niño por desadaptación. Ambos menores fueron sustituidos por otros dos niños.

Las sesiones de trabajo, se realizaron en un recinto de oficina acondicionado para las actividades. El lugar es cervidumbre de paso para la oficina de la Directora,

oficina de Educadoras y bodega de materiales, de manera que el tránsito de personas fue muy frecuente y con la interferencia lógica de un lugar de circulación. Por otra parte, la Directora veía interferida sus tareas habituales con la dinámica de trabajo de los niños y niñas del proyecto.

Las sesiones se realizaron dos veces por semana, con una duración de 30 minutos cada una. Cada vez que se llevó a cabo la sesión, la Auxiliar de Servicios disponía dos mesas, sillas de párvulos y una pizarra magnética. Dependiendo de la sesión, se utilizaban plumones, lápices grafito, papelógrafos, hojas roneos, gomas y correctores de posición para lápices.

La capacidad de la sala no permitió un trabajo más masivo. Por otra parte el nivel de complejidad del instrumento, requiere de un trabajo de mediación en pequeños grupos.

La selección del grupo respondió sólo a un criterio etario y no de funcionamiento: niños y niñas sobre 3 años 5 meses.

En una primera instancia, el criterio de organización de los grupos fue práctico y funcional, es decir, se trabajó con los niños y niñas que estaban disponibles para trabajar una vez que se terminaba el desayuno. Posteriormente y bajo criterios técnicos, los grupos se establecieron de manera definitiva.

Los criterios técnicos utilizados para esta conformación de los grupos fueron:

- Regulación de la conducta de dos niñas (Andrea e Isidora), quienes presentaban gran interferencia interna de procesos psicológicos (fantasía extrema, aislamiento)
- Regulación del comportamiento impulsivo de Cristhofer
- Mediación entre pares (Matías/Michel; Lía/Isidora; Benjamín/Nandini))

Las sesiones de trabajo se llevaron a cabo de acuerdo a lo planificado dos veces a la semana ininterrumpidamente, exceptuando el periodo de vacaciones de los niños/as, actividades extra programáticas y eventos emergentes del establecimiento.

Durante tres meses una vez a la semana (días martes) se contó con la presencia de dos profesionales Educadoras Diferenciales, candidatas a Magíster en Desarrollo Cognitivo de la U. Diego Portales, lo que permitió la retroalimentación de la mediación y el apoyo permanente a la investigación.

Los días jueves y durante un periodo, se contó con la participación de una Supervisora de la Región Metropolitana en el proceso de recogida de información. Eventualmente en este proceso se incorporó también la Educadora de Párvulos a cargo del grupo.

2. Actividades asociadas al diseño metodológico

- Aplicación de instrumentos de evaluación pre y post test (4)
- Observaciones de campo (48)
- Entrevistas a supervisora (1)
- Entrevista a Educadora de Parvulos del grupo (2)
- Entrevista a Alumna en Práctica(2)
- Entrevista a Técnica en Párvulos (1)
- Entrevista a Directora (1)
- Entrevistas a madres y padres de los niños/as (5)
- Reuniones informativas con la familia (2)
- Reuniones de análisis del proceso y resultado con CDC
- Focus group con la familia (1)
- Revisión de fotografías de los niños/as
- Revisión de trabajos de los niños y niñas.

3. Instrumentos y técnicas empleados

- Registros de campo
- Entrevistas en profundidad
- Focus group
- Análisis de contenido

- Fotografías
- Instrumento de evaluación Pedagógica (IEP)
- Selección de pruebas de la batería de evaluación del potencial de aprendizaje LPAD básico
- Instrumento de valoración de conductas CBCL
- Material PEI-BASICO

4. Procedimiento para el análisis e informe de resultados.

- Sistematización diaria de la información
- Revisión y análisis de la información disponible
- Definición de categorías sociales y analítica
- Elaboración de descripciones analíticas
- Análisis comparativo de la información cuantitativa y cualitativa

Condiciones que acompañaron la experiencia de intervención

La aplicación del PEI Básico en el Jardín debió adaptarse a las condiciones físicas y de funcionamiento interno del local, y asumir limitaciones de tiempo y de experiencia. Éstas actuaron, en un primer momento, como factores limitantes de la intervención, no obstante fueron aprovechadas para manifestar de un modo aún más significativo los cambios experimentados por los párvulos. Las características que definieron el encuadre de la experiencia, se resumen en los siguientes puntos:

1. Espacio
2. Extensión
3. Mediadora

Respecto al primer aspecto, las sesiones tuvieron lugar en un espacio de circulación y acceso a oficinas administrativas; situación que expuso al grupo de niños a un grado de distracción mayor y de parte de la mediadora, a la utilización de estrategias de focalización y de mantención de la atención en la tarea.

Respecto al segundo punto, la intervención se extendió por un período de tiempo limitado e insuficiente para generar cambios cognitivos estructurales, en parte porque, para que esto ocurra, se requiere de una cantidad superior a las 90 horas de intervención y a la utilización de un conjunto más amplio de instrumentos, de manera que la cristalización y transferencia de aprendizajes permita la estabilidad de hábitos cognitivos y una aplicación en ámbitos más diversos de actuación. Pese a la breve extensión de la experiencia y al número limitado de instrumentos del PEI Básico empleados, los cambios observados dan cuenta de su beneficio en la incoación de un conjunto significativo de hábitos del pensamiento en los niños/as.

En relación al tercer aspecto, el proceso de cambio que se buscó movilizar en los niños/as, pasó por el propio proceso de cambio de la mediadora, quien fue incorporando una mayor sensibilidad respecto al tipo de funcionamiento cognitivo de los niños/as, y una mejor regulación de sus interacciones mediadas a medida que la experiencia fue avanzando en el tiempo.

Análisis de los resultados.

El PEI-BÁSICO está orientado a enriquecer el repertorio cognitivo del niño, a incrementar el conjunto de conceptos, vocabulario, contenidos básicos y estrategias de aprendizaje, además de desarrollar las funciones cognitivas que se encuentran a la base del aprendizaje. Lo anterior se ve reflejado en el impacto que muestran los resultados en las variables asociadas al programa y particularmente a los instrumentos trabajados.

Pese a que la intervención fue reducida en término de sesiones de trabajo, existe una clara diferencia en los resultados a favor del grupo que tuvo la intervención.

La diferencia más importante a favor del grupo intervenido se observa en las variables comprensión y expresión de la lengua materna, lo que claramente es mermado en el grupo sin intervención, involucionando en este sentido.

a) Instrumentos de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje (LPAD):

Como método de evaluación del potencial de aprendizaje que poseen las personas para desarrollar procesos cognitivos específicos, requiere un primer nivel de observación de la actuación de los individuos cuando son expuestos a un conjunto de tareas o problemas, que deben abordarlos mediante sus propios esfuerzos independientes. Posteriormente, la exploración y enseñanza de estrategias, a partir de acciones intencionadamente mediadas por el evaluador, permiten, en un tercer momento, observar hasta qué punto esa acción mediada modifica a los individuos en el empleo de capacidades cognitivas, o en la eficacia de éstas, como también en su vinculación con factores afectivos y motivacionales. Para la identificación del comportamiento de las funciones cognitivas, se aplica un modelo de análisis que permite su observación en las tres fases de todo acto de pensar: las funciones responsables de la cantidad y calidad de los datos que son percibidos por el individuo (**Fase de Entrada**); aquéllas que son requeridas para relacionar y manipular la información recogida (**Fase de Elaboración**); y las funciones cognitivas responsables de la calidad del producto o respuesta que se espera del individuo (**Fase de Salida**).

Pruebas

Al igual que en la evaluación previa a la intervención con el PEI Básico, se seleccionaron instrumentos que están contruidos sobre la base de tareas o problemas cuya solución requiere la aplicación de determinadas operaciones mentales. El uso adecuado de las operaciones mentales depende del comportamiento de las funciones cognitivas que actúan como prerrequisitos, como también de factores actitudinales y motivacionales. La modalidad de presentación de la información contenida en los test fue pictórica, variando los niveles de dificultad de ésta, a través del aumento de su complejidad y del nivel de abstracción.

Los sub test aplicados corresponde a la misma prueba empleada en la evaluación pre intervención, con una selección de tareas que introdujo un nivel de mayor complejidad que las utilizadas en el primer proceso, cuyo objetivo es evaluar (1) la

capacidad de razonar estableciendo relaciones de continuidad, de completación y de asociación funcional, y (2) el razonamiento analógico para la elaboración de conceptos por la vía de la eliminación. Se les presentó una selección de tareas de los siguientes sub test:

- Test de razonamiento parte – todo
- Test de razonamiento parte – todo funcional
- Test de razonamiento para la formación de conceptos

Análisis de resultados

A partir del análisis grupal de los párvulos evaluados, es posible sintetizar los resultados observados tomando en cuenta el comportamiento de las principales funciones cognitivas en las distintas fases del acto mental, como también los criterios y estrategias de mediación empleadas, y la distancia en la cual el apoyo fue ofrecido. Este último indicador, el de distancia, resulta especialmente elocuente para valorar el nivel de autonomía de los niños en la realización del acto mental, respecto al grado de contribución del evaluador para el logro de la tarea. El análisis de los procesos cognitivos no sólo comprende la caracterización de las funciones y operaciones del pensamiento, sino también su relación con factores afectivos y motivacionales asociados a la calidad del funcionamiento cognitivo de los niños. Las funciones que se describirán, emergen con mayor compromiso en las tareas de los sub test de relación funcional y de formación de conceptos: el primero, por elevar la complejidad del contenido, por medio del aumento de unidades de información; el segundo, por elevación de los niveles de actuación de los párvulos, exigiendo en ellos una abstracción mayor y menor dependencia de información sensorial. Se valoró el cambio cualitativo en las funciones cognitivas conforme a las siguientes categorías de estabilidad / desarrollo, propuesto por Reuven Feuerstein & Col.:

1. Funciones cognitivas que no están aún desarrolladas y que, por tanto, no se materializan en los diversos ámbitos donde deberían operar.

2. Funciones cognitivas con un nivel de desarrollo, pero que aún no se manifiestan de una manera claramente observable.
3. Funciones cognitivas que se han desarrollado, pero que actualmente presentan una inadecuación
4. Funciones cognitivas que se han desarrollado, pero que se manifiestan frágiles por la escasa o falta de práctica de éstas.
5. Funciones cognitivas que se manifiestan de una manera inapropiada en algunas tareas, pero de modo adecuado en otras.

G con PEI G sin PEI

Funciones cognitivas de la fase de Entrada	PR E	PO ST	PR E	POS T
Ampliación del campo de atención	2	3	2	2
Aumento de la habilidad para focalizar la atención sin interferencia de distractores externos.	1	3	2	2
Aumento de la habilidad para discriminar entre el estímulo principal y lo secundario.	2	3	3	3
Aprender durante una tarea directa, restringiendo la conversación superflua: lo que es pertinente, de lo que no lo es	1	3	1	2
Aumento del número de unidades verbales que pueden ser asimiladas o comprendidas, tanto a nivel de palabras como de conceptos.	1	3	3	4
Agudeza en la habilidad para identificar la causa de una acción v/s atribuirle sólo a una asociación superficial.	2	3	2	3
Comportamiento exploratorio planificado y	2	4	2	2

sistemático				
Utilización de etiquetas verbales apropiadas	3	5	3	3
Capacidad para considerar dos fuentes simultáneamente	2	4	3	3

G con PEI

G sin PEI

Funciones cognitivas de la fase de Elaboración	PR E	PO ST	PR E	POS T
Aprender a secuenciar eventos en términos de una progresión lógica.	2	3	2	3
Aprender a secuenciar los pasos para resolver un problema.	2	4	2	2
Hacer la transición desde la dependencia de lo concreto hacia la independencia, pensamiento abstracto y generalización.	1	3	1	2
Capacidad para diferenciar datos relevantes	1	3	1	2
Capacidad para percibir y definir un problema	3	4	3	4
Conducta comparativa espontánea	2	3	2	2
Planificación de la conducta	2	3	2	2

G con PEI

G sin PEI

Funciones cognitivas de la fase de Salida	PR E	PO ST	PR E	POS T
Superación de modalidad egocéntrica	1	2	2	2
Restricción de conducta por ensayo y error	1	3	2	2
Precisión y exactitud	1	4	2	2

En cuanto a los factores afectivos motivacionales, los indicadores que se consideraron vinculados con el funcionamiento cognitivo de los niños son los siguientes, a los que se les asignó una valoración de intensidad alta (A), media (M) y baja (B):

G con PEI

G sin PEI

Factores afectivos & Motivacionales	PRE	POST	PRE	POST
Curiosidad	M	A	A	A
Búsqueda de lo complejo	M	A	M	A
Necesidad de trabajo independiente	M	A	M	M
Dependencia del adulto	A	M	A	M
Labilidad en persistencia del trabajo	A	M	A	A
Temor al fracaso	M	B	B	B
Imagen personal competente	M	A	M	M
Conciencia de los propios avances	B	M	M	M

Análisis global y conclusiones preliminares

a) Funcionamiento cognitivo

Los párvulos evaluados y que recibieron intervención, alcanzaron niveles de cambio en las funciones cognitivas más significativos que los que del grupo control. Estos cambios se expresaron, principalmente, en la calidad de la fase de recogida de la información, donde se observa que los niños utilizaron una exploración planificada de los estímulos del test, adjudicaron etiquetas verbales más apropiadas para la descripción, restringieron la impulsividad inicial frente al impulso de contestar intuitivamente. Los registros de interacción dan cuenta, además, de un incremento en la elaboración de los datos, destacando la mayor capacidad general para definir el problema planteado, establecer relaciones virtuales, realizar una conducta comparativa espontánea, diferenciando los datos relevantes de los que no lo eran para la resolución de la tarea. Se pudo observar

el beneficio de la intervención con el PEI Básico, en cuanto a la capacidad mayor para regular y planificar el comportamiento; para restringir las respuestas por ensayo y error y para ofrecer argumentos para las respuestas dadas. Desde este punto de vista, el contraste con el grupo control es evidente: durante el proceso de evaluación post, fue igual y mayormente necesario mediar dichas funciones cognitivas, ofreciendo una interacción permanente para regular externamente su funcionamiento ante la tarea, no obstante disponer de un desarrollo inicial más alto que el del grupo experimental. El grupo intervenido da cuenta de un nivel de desarrollo estable en algunos hábitos cognitivos; hábitos que contrarrestan la tendencia al funcionamiento intuitivo y con pocos criterios analíticos. Al mismo tiempo, se observa un incremento en los mecanismos de atención y focalización en los estímulos, compensando la tendencia a la distractibilidad. La dimensión afectiva motivacional del funcionamiento de los niños, también experimentó cambios significativos como resultado del proceso de mediación recibida: incremento en todos aquellos indicadores de motivación intrínseca y de mejora de la propia percepción de competencia.

b) La Mediación

El proceso de Mediación fue claramente distinto en ambos grupos. Así como en el grupo experimental la mediación de la regulación del comportamiento fue menor que la ofrecida en la evaluación *pre*, al igual que la secuenciación de sus procesos de exploración y búsqueda de relaciones; donde la focalización motora de los estímulos no percibidos o erróneamente considerados fue prácticamente sustituida por una focalización verbal lejana, con menor dependencia de lo sensorial concreto; y donde, incluso, fue posible generar algunos diálogos tendientes a desarrollar episodios de conciencia frente a los procesos ejecutados o por realizar (*insight*); en el grupo control, por el contrario, los tipos de mediación empleados y la intensidad y cercanía del mediador respecto a la actuación de los niños, tuvo que ser variada y cercana. Destacable es la mediación de la regulación del comportamiento, que fue más intensa aún que la generada en la evaluación *pre*, lo

que indica la no presencia estable de hábitos cognitivos que reduzcan la impulsividad de la conducta.

Desde el punto de vista del **momento de la interacción** que principalmente beneficiaba la actuación de los niños, fue posible observar que en el **grupo experimental** la instancia de mayor mediación se dio con posterioridad a la actuación de los niños, privilegiando las razones y argumentos para las respuestas ofrecidas. En el **grupo que no recibió PEI**, en tanto, fue necesario ofrecer una **mediación preparatoria**, que precediera la actuación de los niños, enfocada principalmente a regular el comportamiento impulsivo y a la enseñanza de algunos prerrequisitos de contenidos que no estaban en el repertorio activo de los niños.

Indicador de distancia de la Mediación

Uno de los aspectos centrales del proceso de evaluación, recae en el grado de contribución del mediador a la actuación de los niños en la resolución de tareas. Para valorar tanto el nivel de contribución del mediador, como el nivel de autonomía en la generación de un nuevo comportamiento, se ha empleado el indicador de **distancia**, el cual:

- Indica la contribución relativa del mediador al individuo en la producción del acto mental
- Aumento gradual de autonomía del individuo en su funcionamiento respecto al mediador

Para ello, se utilizó una escala de intervalos (Feuerstein & Col.), que permite valorar la inversión de mediación requerida para actualizar un aprendizaje o comportamiento. La escala emplea admite 9 rangos de actuación del mediador. En los procesos de mediación que acompañaron ambas evaluaciones (experimental y control), el indicador se desplazó entre los intervalos 0 y 4, advirtiendo diferentes niveles de distancia en ambos grupos, y que se conceptualizan de la siguiente manera:

G con PEI

G sin PEI

Conceptualización del nivel asignado	PRE	POST	PRE	POST
Nivel 0 = el evaluador produce la respuesta y el niño acompaña	sí	no	no	no
Nivel 1 = el evaluador modela la acción para ser imitada por el niño	sí	no	sí	sí
Nivel 2 = el evaluador señala reglas / conceptos / estrategias / condiciones específicas para resolver un problema	sí	no	sí	sí
Nivel 3 = el evaluador señala / demuestra características / condiciones generales para ser aplicadas a un problema	no	sí	no	no
Nivel 4 = el niño actúa por efecto de una interacción mediada previa, aplicando o repitiendo, animado por el evaluador	no	sí	no	no

RESULTADOS CUALITATIVOS GENERALES

Uno de los objetivos del proyecto de investigación fue “Construir conocimiento sistematizado a partir de la ejecución de una experiencia de aprendizaje mediado”. Este logro es el aspecto cualitativo de la experiencia y se construye a partir de las descripciones, revisión y análisis de la información cualitativa organizada en registros de campos, entrevistas, carpetas de trabajos.

Los datos cuantitativos y cualitativos dan cuenta de avances significativos como efectos del PEI-BASICO y la mediación pedagógica. La alumna en práctica a cargo del grupo durante el periodo de Abril a Octubre, es una de las personas que con mayor propiedad pudo observar los cambios experimentados en los niños/as. Al término de su experiencia señala: *“Los niños/as del proyecto atienden más, participan comentando los temas, logran los objetivos de las actividades, ellos trabajan solos, por eso me enfoco hacia los demás niños/as, a ellos los tengo que*

apoyar, tengo que sentarme para que trabajen. Los niños del proyecto son más autónomos, eligen, opinan, guardan, etc. Permanecen sentados hasta que terminan el trabajo. Son más críticos entre ellos/as, por ejemplo se dicen " eso no se hace así , aportan cosas nuevas que están relacionadas con el tema, pero que yo no las he dicho, a veces me sorprenden"

Por su parte la Educadora del grupo, quién participó eventualmente en la recogida y el registro de información, señala que *" A nivel de respuestas fueron cambiando de menos a más. Ellos preguntan más , son más exigentes , dan respuestas que uno no se imagina. Se logró que ellos se interesaran en aprender, ellos son niños abiertos a aprender, ellos te dan ideas, hablan más"*

"Me sorprendieron sus respuestas, sobre todo la resolución de la página, hasta para uno es difícil y ellos fueron resolviendo. Me sorprendió como fueron avanzando. Los ejercicios eran difíciles pero ellos "querían" resolverlos. Las respuestas eran las esperadas, las correctas, eso me sorprendió mucho"

Respecto de la motivación de los niños/as por participar en las sesiones de trabajo, ambas profesionales señalan verlos *" entusiasmados, se toman la leche rápido, esperan en la puerta, tienen ganas de ir por el trato que reciben, la potenciación que se produce, las cosas nuevas e interesantes para ellos, son más difíciles, tienen más interés"*

La Educadora titular del grupo manifiesta su conformidad y satisfacción respecto del éxito del proyecto: *"Los resultados de los niños/as lo demuestran, ellos ganaron, van mejor preparado, ellos ejercitaron procesos y funciones, a ellos les hizo bien".*

Esta apreciación también es compartida en cierta forma por la supervisora del establecimiento, quién ocasionalmente apoyó la recogida de información y pudo observar el comportamiento de los niños/as. Respecto de la experiencia señala: *"Si se hace un proceso bien pensado, graduado se pueden obtener logros, ellos son capaces de lograr niveles de abstracción que no me imaginaba que era posible. Veo que existen recursos para apoyar los procesos cognitivos, como los que presenta el material y otras estrategias que agrega el mediador".*

Respecto de la visibilidad del impacto en las respuestas de los niños y niñas ella plantea que *“si existe, porque yo creo que con todas las estrategias que usa el adulto, más las que tiene el material, el niño va desarrollando capacidades que se expresan en los ejercicios del material. Esto se pudo observar más claramente cuando un niño/a falta o ingresaron otros nuevos, ahí la diferencia fue clara”*.

Las Educadoras de Párvulos a cargo del grupo de niños y niñas, identifican los cambios experimentados en cada uno de ellos/as con mayor precisión. Los avances conductuales referidos a aspectos sociales o emocionales corresponden o son asociados justamente a los niños y niñas que presentaban mayores debilidades en dichos aspectos, razón por la cual los cambios son más evidentes o visibles, lo que no hace excluyente un despliegue de las funciones cognitivas en juego durante los ejercicios realizados.

Existe plena coincidencia en la apreciación de los cambios por parte de la investigadora con los señalados por las Educadoras, son éstos aspectos de la personalidad los que efectivamente se manifiestan de manera más evidente en los niños/as parte de la experiencia.

La evaluación y distinción del grupo del proyecto como colectividad respecto de los niño/as que no participan, corresponden claramente a efectos del programa y sus mecanismos de aplicación (criterios, objetivos, principios, etc.)

Desde la percepción, interpretación y análisis de los datos realizados por la investigadora, existen cuatro aspectos en la dinámica del “aprender” que pueden ser optimizados por la mediación y constituyen un permanente desafío.

El análisis de la información cualitativa se ha organizado y analizado en respuesta a tres preguntas de la investigación:

1. ¿Qué factores, elementos, o condiciones presentes en la conducta de la mediador facilitan el aprendizaje de los niños y niñas?

. El *Setting* o encuadre pedagógico

El espacio educativo y la dinámica educativa tiene una organización, tiene un marco, existen ciertos pre-requisitos o condiciones que facilitan el proceso de enseñar y aprender.

a) Organización para el trabajo

La experiencia educativa requiere de cierta organización. Los niños/as y niñas responden mejor ante una situación más ordenada, con límites y reglas claras. Situaciones de “desórdenes” son naturales y comunes en los niños y niñas que están iniciándose en la socialización, sin embargo cuando el interés personal desborda los límites de una experiencia grupal, la organización se presenta como una necesidad..

Durante una sesión de trabajo los niños/as comienzan a levantarse , muy motivados avanzan hacia la pizarra peleándose el lugar y quitándose posibilidades unos a otros.

M: ¿Pueden dibujar todos/as al mismo tiempo?

Ns: Yo quiero , ella no me deja, yo estaba aquí...etc.

*M: A ver, no pueden dibujar todos al mismo tiempo, la pizarra es pequeña, tenemos que **organizarnos** para que cada uno de ustedes lo haga en orden y tenga un espacio. Se me ocurrió un juego para organizarnos , imaginemos que tengo una venda en los ojos y no puedo ver, entonces con los ojos cerrados tocaré a uno de ustedes y ése será el que irá a la pizarra, una vez que termine tocare a otro y así todos y todas podrán hacer el ejercicio en la pizarra.*

Los niños/as se tranquilizan , se sientan y esperan ser tocado, el juego les divierte y lo aceptan muy conforme. (sesión5)

Al cambiar la organización de la experiencia los niños y niñas se ven favorecidos en sus aprendizajes, todos tienen acceso y oportunidad de participar.

Las reglas claras en la organización de cualquier experiencia facilitará la participación y oportunidad que cada niño y niña deben tener. Hablar de Derechos de los niños , implica también el resguardar la participación de todos/as, no solo de aquellos que de manera espontánea y fluida pueden elegir o expresarse.

M: Ahora les presentaré la “preguntas con imágenes”. Eso sí, es necesario tener algunas reglas de orden y organización para que la actividad nos resulte.. Estas figuras solo las vamos a observar, nadie las puede tomar todavía. /Comienza a poner las imágenes sobre la mesa al momento que los niños/as las van identificando/

Ns: Un auto, un tren, un avión, un barco, etc.

M: Ahora que están todas las imágenes a la vista, cada uno de ustedes puede elegir la que quiera de a uno. Puedes elegir Tomás, ahora Dilan, tú Isidora, tú Fernanda...

Todo ocurre con mucho orden e interés por parte de los niños/as. Conversan entre ellos , muestran las láminas y comentan. (Sesión 47)

Organizar significa disponer o estructurar convenientemente la realización o funcionamiento de algo. La organización de la experiencia es clave para la participación de todos los niños/as y el éxito de los resultados.

M: Hoy vamos a identificar los 4 tipo de errores en este papelógrafo. Eso sí, es necesario que respetemos la participación de cada uno de ustedes para que puedan responder a las preguntas. Nos vamos a organizar para responder ¿Están de acuerdo?

Ns: Siii tía

M. Muy bien, si le pregunto a Andrea ¿quién tiene que contestar?

N4: Yo /no es Andrea/

M. Escuchen, si le pregunto a Andrea ..¿quién tiene que responder?

N3: La Andrea

M: Si pregunto a Matías ¿quién responderá?

Ns: El Matías

M. Muy bien, así todos/as podrán responder y aprender (Sesión 27)

b) La oportunidad del momento.

Las experiencias educativas, son una oportunidad para “aprender”, tienen un contexto, un marco de trabajo dado por el aprendizaje subyacente, la intencionalidad, la dirección hacia el proceso y resultado esperado. Los

educadores observan la niña y el niño como un germen en evolución, un sujeto que despliega todo su potencial en el encuentro con la experiencia. No obstante la acción está orientada a generar la oportunidad o condición para aprender de manera intencionada. *No toda experiencia o interacción social es promotora de desarrollo y aprendizaje: son especialmente efectiva en términos de aprendizaje las que con la ayuda y los apoyos adecuados desarrollados desde la enseñanza, más el propio accionar de los niños/as, los hagan avanzar más allá de sus posibilidades iniciales.*¹³

M : Hoy vamos a aprender a identificar las líneas por su nombre. ¿Conocen el nombre?

Ns: Nooo

M: Todas las líneas tienen un nombre. La que está de pié se llama vertical . Esta es la vertical / realiza una línea vertical en la pizarra/ Yo estoy de pie , derecha, como una línea vertical ¿quién quiere venir a la pizarra a dibujar una línea vertical?

Ns: Yoooo (todos quieren participar muy entusiasmado)

Luego de que cada niño/a tuvo la oportunidad de practicar la línea, la mediadora le entrega una hoja y un plumón para ejercitar el mismo proceso. Algunos niños/as comienzan a dibujar otras cosas.

M: Solo podemos realizar líneas verticales, ese es el trabajo, ahora no podemos dibujar otra cosa, la idea es que aprendan a hacer las líneas verticales. El que termina de hacer las líneas verticales, le facilito otra hoja para que dibuje lo que quiera. (Sesión 8)

El argumento compartido, comprendido y socializado con y desde la perspectiva de los niños y niñas y su bienestar, comienza a ser aceptado por ellos/as voluntariamente

M: Y para un triángulo ...contemos los puntos. Uno, dos y tres /los niños/as cuentan/ ¿podemos formar un triángulo?

¹³ MINEDUC Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

Ns: Siiii

M: Muy bien , un triángulo se forma con tres puntos. /Dibuja el triángulo/Ahora cada uno de ustedes podrá dibujar un triángulo en la pizarra. Todos los compañeros/as estaremos atentos y observaremos ¿bueno, de acuerdo? ¿qué figura van a dibujar?

Ns: Un triángulo

M: Y si alguien quiere dibujar una casa ¿puede?

Ns: Noooo /A coro/

M: ¿ Por qué?

N2: Porque tenemos que dibujar triángulos

N3: Porque ya aprendimos los cuadrados

M: Muy bien, porque ahora estamos aprendiendo a dibujar triángulos. Ya aprendimos los cuadrados, ahora nos corresponde el triángulo.(Sesión 33)

La autonomía moral se construye, no como algo objetivo y absoluto, sino muy por el contrario, como algo sobre lo que el propio individuo puede reflexionar y que puede ser incluso objeto de cuestionamiento.

Isidora como siempre trae juguetes a la sesión. Juega en la mesa con algunos elementos personales y distrae la atención de sus compañeros.

M: Isidora, recuerda que los juguetes los tienes que guardar, ahora vas a ocupar tus manos con otros materiales.

I: No los quiero guardar

M: Entonces te los tengo que quitar mientras trabajemos. También es posible que te retires si no quieres estar acá. ¿Quieres guardarlo y quedarte?

I: Yo lo voy a guardar /los guarda/

M. Muy bien Isidora, gracias por comprender (sesión 17)

Valia comienza a pintar los triángulos con los plumones junto a Benjamín.

M: Benjamín y Valia, el ejercicio consiste en dibujar triángulos de distinto tipo , grandes, pequeños, hacia un lado o hacia el otro, pero no lo podemos pintar, pues

se terminarán los plumones. Si ustedes continúan pintando tendré que quitarles el plumón.

Valia continúa pintando

M: Valia ¿me puedes entregar el plumón?. Tu ejercicio ya terminó. Si quieres continuar dibujando triángulos, que es lo que vas a aprender con el ejercicio, puedes quedarte con él o si quieres poner el nombre a tu trabajo con plumón, pero no para pintar las figura, porque se nos termina la tinta del plumón.

V, Quiero poner el nombre a mi trabajo.

M: Muy bien, puedes quedarte con él entonces.(Sesión 33)

En oportunidades, la atención de los niños/as es interferida por algún proceso psicológico interno que altera su motivación e interés. Muchas veces la motivación no es suficiente y la permanencia de un niño o niña no puede ser obligatoria, ninguna experiencia resulta si no se logra generar el interés necesario y en este sentido, es muy recomendable, respetar el estado emocional del niño o niña.

M: Benjamín, estás muy distraído ¿quieres escuchar?

B: No

M: ¿Quieres aprender aquí, con nosotros?

B: No

M: Entonces puedes ir a la sala a compartir y aprender con los compañeros/as, porque lo niños/as y niñas que están acá , es necesario que se concentren para aprender. Si quiere puede irse, no es obligación estar aquí, si usted quiere irse, puede hacerlo ”

El niño se va tranquilamente

M: ¿Algunos de ustedes quiere irse con Benjamín ¿ Tú Michel ¿ (Esta intervención se realiza a fin de llevar a los niños/as a reflexionar respecto de las opciones y consecuencias de sus acciones)

N1: No 161ia

N2: Yo no 161ia

N3: No tía

N4: Tía yo quiero estar aquí.

N5: Tía ,yo no

/Todos/as cambian de actitud, están muy atentos/

M: Muy bien, entonces ahora nos corresponde terminar la página de errores e identificar los errores que hay en ella. Los que terminen pueden trabajar en la pizarra y esperar a los compañeros para despedirnos. (Sesión 24)

c) Pensar antes de responder o hacer

“Pensar antes de actuar” es uno de los principios fundamentales del PEI-BASICO. Ante un conflicto cognitivo, es necesario examinar la información y observar detenidamente, permitir el tiempo y espacio psicológico necesario para elaborar la respuesta. El proceso de integración de la información, relación y producción cognitiva, es diferente en cada niño y niña y en algunos casos muy lento.

Tomás ¿cuál es la diferencia entre las pelotas?/Tomás piensa, otros niños/as responden/

N2: Es cuadrada

N3: Es redonda

M: Dejemos que Tomás piense, dejémoslo pensar...esperemos su respuesta.

EL niño espera un poco y luego responde:

T: Es cuadrada

M: Muy bien “esta pelota tiene la forma de un cuadrado” y “esta otra” /señala con un puntero electrónico la redonda/ ¿cómo es?

T: Redonda, es un círculo

M: Muy bien, la pelota tiene la forma de un círculo. Aplauso para Tomás que observó y pensó antes de dar su respuesta (Sesión 46)

M: Cristhofer ¿estás pensando tu respuesta?

*C: Si, déjame pensar /El niño se pone en actitud pensativa y luego responde/
Este es un cuadrado /señala con los dedos/ y aquí está el triángulo*

M: Excelente, cómo te distes cuenta?

C: Porque así mira, me fijé aquí, aquí, aquí /Señala los puntos/

M: Muy bien, tu pensaste antes de dar la respuesta. Felicitaciones.(Sesión 33)

Los errores en general se cometen por comportamientos impulsivos, perceptivos, ansiedad o mecanización de las respuestas, disminuir estas conductas ayuda a identificar los errores, como así también sus causas o consecuencias.

M: ¿Qué pasó con tu trabajo?

N3: Está malo

M: ¿Por qué?

N3: Porque me faltó un punto

M: ¿Por qué te ocurrió eso?

N3: Es que no me fijé

M: ¿Cómo puedes evitar que ocurra de nuevo?

N3: Me tengo que fijar.

M: Muy bien, felicitaciones. Usted se va a fijar, a pensar en lo que hace, antes de hacerlo, excelente.

El considerar la consigna de “pensar antes de responder” y hacer sentir que existe el tiempo para elaborar la respuesta, aumenta la atención y concentración en el proceso.

Frente a una lámina

M: Ahora les voy a pedir que observen bien y piensen con tranquilidad, tenemos tiempo; aquí hay algo extraño, hay un problema ...¿cuál será el problema? ¿cómo solucionamos el problema? Pensemos muy bien la respuesta.

N2: /Se levanta y va hacia la lámina/ Que el caballero grande viva ahí en la casa grande y los niños/as en la casa chica. (Sesión 34)

M: Excelente

En otra experiencia de observación de lámina:

M: Ahora va a elegir su pregunta la Lía . Elija su “pregunta de color” /La niña selecciona la roja/

Escuchemos que dice la pregunta roja “para Lía : ¿ En qué “dirección” caminan las personas? Recuerda que tenemos que “pensar” la respuesta.

L: Caminan así /Avanza hacia delante/

M. ¿Caminan hacia adelante o hacia atrás?

L: Hacia delante

M: Muy bien Lía, excelente, “pensaste” muy bien tu respuesta (sesión 42)

d) Revisar lo que se está haciendo, comparar con el modelo o patrón.

La validación es necesaria en todo proceso educativo, esta puede darse a partir de un externo que está entregando pautas de corrección o por el propio sujeto a partir de la revisión y validación con un referente, estándar o modelo.

/En la pizarra la mediadora comienza a realizar líneas recordando el modelo trabajado en la sesión anterior/

M: ¿Cuántas líneas hay acá?

N2: doooooos /A coro/

M: Muy bien, ahora, vamos agregar una más, entonces tenemos ¡tres! /contestan los niños/. Cada uno de ustedes va a venir a la pizarra a dibujar el modelo de las tres líneas

/Lía va a la pizarra y dibuja las tres líneas/

M: Cuenta las líneas Lía

L: Uno, dos, tres /las señala al tiempo de contar/

M: Excelente, Lía dibujó el modelo con tres líneas. ¿Está correcto tu trabajo? Lía, mira el modelo ¿es igual al modelo?

L: Sí.

M: Muy bien, el modelo te sirvió para darte cuenta si está correcto tu trabajo.(sesión5)

El descubrir la dirección adecuada o errática de un proceso se da en función de un referente o marco de instrucción que opera como modelo. Los juicios cualitativos también pueden darse desde un modelo de comparación.

M: ¿Cómo nos daremos cuenta de que existen errores?

N1:Si un cuadrado es más grande

N2:Un cuadrado más chico

M: Más grande que cual.. y más chico que cual...

N3: Que el que está en el modelo

M: Muy bien, excelente. Tenemos que observar permanentemente el modelo y comparar. (sesión 22)

Los referentes nos ayudan a encontrar una fuente de validación, de orientación o apoyo al trabajo que se realiza.

M. A ver, fijate en el modelo. Ahora observemos este cuadrado ¿es igual al modelo?

N1: Es más grande

M: Muy bien , entonces le ponemos la G de grande. ¿Y este, es igual al modelo?

N1: Es más chico

M: Es más pequeño, verdad, entonces le ponemos la P de pequeño¿Quieres escribir tú la P?

N1: Si

e) El derecho de hablar y ser escuchado

El hablar es una facultad específicamente humana que permite no solo expresar el razonamiento y las ideas, sino también, comunicar percepciones , necesidades e intereses, en definitiva, exteriorizar el mundo interior de los sujetos.

En el jardín infantil, los niños/as hablan tanto como juegan y todos quieren ser escuchados. Se superponen las voces y en el afán de ser escuchados comienzan a gritar y lo que es más lamentable, terminan hablando solo aquellos que gritan más fuerte, mientras que los más tímidos van agudizando su timidez y se abstienen de participar.

Durante la sesión de trabajo los niños y niñas se inquietan , comienza a levantarse y no escuchan.

M: Mariana , creo que dejaremos hasta aquí , porque los niños y las niñas están muy inquieto/as, parece que no les importa tu pregunta. Está bien, ya pueden retirarse, no escucharemos la pregunta de Mariana ¿o quieren escucharla?

Los niños/as están como avergonzados y no hablan

M: ¿Quieren quedarse y escuchar a Mariana, así cómo ella los escuchó a ustedes?

Ns: Siiiiii

*M. Muy bien, entonces vamos a leer la pregunta de Mariana . Tu pregunta dice:
¿Cómo son las casas?*

M: Una grande y una pequeña

*M. Excelente Mariana, ese es el tamaño, una casa es grande y la otra pequeña.
Era muy importante escuchar a Mariana (Sesión 36)*

En reiteradas oportunidades las opiniones son distintas o equivocadas desde el punto de vista del conocimiento objetivo. La mediación ayuda a precisar o encontrar la respuesta desde los argumentos entregados por los propios niños y niñas y validados por la mediadora.

M: Siempre es muy importante la participación de todos y todas. Cuando alguien desee hablar levanta la mano y los demás escuchamos. La idea es que todos y todas puedan opinar. ¿Qué observan en la lámina?

N1: Veo un caballo

N2: No, es un burro

M: Muy bien, hay dos opiniones que vamos a discutir.

M: Por qué dices que es un burro Benjamín

N2: Porque el burro es de ese color

N1: El caballo tiene pelito aquí

N2: El burro es muy chiquitito como ése

*M: Benjamín tiene razón, en la lámina hay burros. Pero la opinión de Tomás también nos permitió darnos cuenta que es un burro. ¿Cuántos burros hay?
(Sesión 26)*

La comunicación de ideas y sentimientos, no solo ayuda a enriquecer la expresión verbal, sino también a conocer la personalidad de los niños y niñas, su identidad, su fluidez comunicativa, sus potenciales y necesidades comunicativas.

Algunos tienden a interrumpir, anticipándose a dar la respuesta por el compañero

M: A ver, la pregunta es para Matías, esperemos que él piense y responda. Repito la pregunta Sr. Matías ¿Cómo se sienten las personas de la figura 1 y la figura 2?

Ma: /Después de un rato/ Ese, está triste y la de allá está alegre

M: ¿Por qué crees tú que esta persona está triste?

Ma: Porque sí

M: Dame una razón ¿cómo sabes que está triste?

Ma: Porque está cansado

M: Muy bien, está agotado, decaído. Muy bien, Matías pensó muy bien su respuesta. ¿Cómo nos sentimos cuando estamos cansados? (Sesión 42)

La niña o niño tímido no se expresa habitual y espontáneamente. Sin embargo existen ocasiones en que, en ambientes de confianza y libertad exterioriza su comprensión, lo que puede ser una gran oportunidad para ser acogido relevando lo dicho, a fin de potenciar y validar su participación entre sus pares.

M: Escucharon lo que dijo Michel? El dijo que esto es heno, un alimento para los burros.

N3: Yo iba a contestar, a mí me tocaba /Andrea reclama su participación/

M: Es verdad, tienes razón, estuvimos esperando tu respuesta, pero como te pusiste a conversar y no contestaste, escuchamos a Michel que quiso hablar, pero tú también tuviste la oportunidad.

Al cerrar la experiencia la mediadora pregunta si todos pudieron hablar y si escucharon mientras respondían los compañeros/as. (Sesión 26)

B. Los criterios de mediación

Intencionalidad y reciprocidad.

La intencionalidad es el marco que permite al mediador acercar el contenido o mensaje que desea transmitir, en su intento por llegar al sistema cognitivo del

niño o niña y afectar al organismo de forma que se predisponga a involucrarse en la experiencia de aprendizaje

La intencionalidad se manifiesta poniendo en ejercicio una serie acciones conscientes y voluntarias por parte del mediador que apuntan a preparar al niño/a para asumir un proceso de aprendizaje. Entre estos aspectos están la proximidad, el contacto visual, la claridad y precisión del mensaje, la organización de la experiencia, entre otros.

La intencionalidad implica reciprocidad en tanto el niño/a entrega “señales” o elementos que la mediadora recoge como estructuras previas de conocimientos y comienza partir de ese momento una construcción conjunta.

La intencionalidad se manifiesta comunicando explícitamente la “intención” u objetivo de la experiencia :

M: Hoy vamos a ejercitar las líneas en la pizarra. Se trata de unir dos puntos: uno-dos y se forma la primera línea y luego la otra. /dibuja en la pizarra/

Recuerdan ¿cómo se forma una línea?

N1: Con puntos

M: ¿Con cuantos puntos?

N2: Éste y éste

M: Con dos puntos, muy bien.

Franco quiere hacer el ejercicio, va a la pizarra y hace la demostración correctamente, los demás se motivan a realizar lo requerido (dos líneas unidas) sin logros muy evidentes. Los trazos son muy débiles y pequeños, las líneas paralelas, los puntos como círculos en algunos casos.

Se motiva la participación de todo/as s en la pizarra, se dibuja el modelo en varias oportunidades al tiempo de explicar conceptos de punto, línea, cantidad (2), modelo.

M: Christopher, ¿lo que hiciste, son dos líneas? ¿Está como el modelo? Lía ¿Cómo están las líneas? Valia, esos son puntos o círculos?

NZ: Tía yo lo hice, tía estos son puntitos, yo lo sé hacer, yo quiero hacerlo. (Sesión 4)

La intencionalidad direcciona y sostiene la mediación hacia el proceso de aprendizaje que se espera y actúa como carta de navegación durante toda la experiencia.

M: “Hoy vamos aprender que hay cuadrados grandes y cuadrados chicos, vamos aprender que los cuadrados tienen distintos tamaños”

En la pizarra, la mediadora dibuja un cuadrado grande ¿cuántos puntos tiene un cuadrado o cuantos puntos necesito para hacer un cuadrado?

N1: Estos /muestra cuatro dedos/

M: ¿Cuánto es eso?, cuenta.

El niño cuenta y dice “cuatro”

M: Muy bien, ahora ¿alguien puede dibujar un cuadrado más chico que el que está en la pizarra?

Ns: Yo tía, yo tía (varios)

M: Todos irán, pero de a uno. Nosotros esperaremos el resultado, ya Tomás, vaya usted primero.

La intencionalidad y reciprocidad tienen un contexto, un equipamiento de recursos que hacen posible que este proceso resulte, contiene los elementos necesarios para que se pueda dar la focalización, comprensión y respuesta deseada:

M: Observen el papelógrafo. /El papelógrafo muestra el modelo y los cuatro tipos de errores, cada uno de ellos con colores distintos de manera que se identifiquen

claramente las diferencias/ Hoy identificaremos los cuatro tipos de errores que hemos trabajado. En este papelógrafo, están los cuatro errores, que son distintos.. ¿Recuerdan que el señor que hizo las páginas se equivocó y existen errores?

Ns: Siiiiii

M: ¿cual es el modelo que vamos observar?

N1: Los cuadrados

M: Muy bien ¿Cuántos cuadrados hay?

N3: Dos

M: Excelente ¿Cómo son estos cuadrados?

N2: Uno chico y uno grande

M: Muy bien. Entonces en qué tenemos que fijarnos para descubrir los errores

N1: En el modelo

M: Excelente. Ahora vamos a revisar los cuatro tipos errores que están en el papelógrafo....observemos el modelo y las figuras del papelógrafo.

La intencionalidad y reciprocidad se transforma también en un eje motivacional que mantiene el interés y centra la atención en la tarea. El niño y la niña comparte y hace suya la intencionalidad en la medida de que exista claridad, cercanía comunicación visual y calidez en la relación

M: Hoy vamos a jugar a “la pregunta de colores” que nos ayudará a comprender las diferencias que hay en las imágenes de la lámina. Cada uno de ustedes podrá seleccionar una pregunta del color , esta pregunta se relaciona con la información que tiene la lámina y lo importante es que todos y todas tienen que responder.

Los niños/as responden entusiasmados, todos y todas quieren elegir una pregunta, están expectante .Uno a uno selecciona una pregunta y la responde,

los demás escuchan, algunos tienden a interrumpir, anticipándose a dar la respuesta por el compañero desbordado por su interés.

Trascendencia

La mediación de la trascendencia apunta a transformar la experiencia de aprendizaje mediado en patrones de comportamientos a través de los cuales el niño/a aprende y aplica principios, es decir, traslada pautas de comportamiento a distintas situaciones de vida, estableciendo relaciones entre sucesos, yendo más allá de la situación inmediata

M: / Dirigiéndose a una niña/ ¿cómo te quedó el trabajo?

N1: Bien

M: Fíjate, ¿qué hiciste aquí?

N1: Rayas

M: Y qué tenías que hacer

N1: Cuadrado

M: ¿qué puedes hacer?

N: Corregir

M: ¿Lo vas a dejar así o quieres corregir?

N1: A corregir

M: ¿Por qué quieres corregir?

N1: Para que esté bueno

M: Que bien me parece. Si lo corriges estará correcto, si lo dejas así, estará incorrecto. ¿Qué cosas puedes corregir?

N1: Las malas.

M: Se puede corregir aquello que no está bien hecho. Siempre es bueno y posible corregir.

En el texto descrito anteriormente, el principio “siempre es bueno y posible corregir”, se puede ir transformando en una regla de vida transfiriéndose a otras experiencias cognitivas, personales o sociales.

La trascendencia se vincula también, con la comprensión de una relación sistémica, de una mirada más integradora y holística de las experiencias. La visión de que la experiencia en curso es solo un eslabón en una sucesión de hechos futuros.

Observando una lámina.

M: Donde podrían ir los niños/as que están en la lámina

N3: Al Jardín

M: A ustedes les gusta el Jardín

Ns: Sí (A coro)

M: ¿Por qué?

N1: Porque aprendo matemáticas

M: ¿Por qué es importante aprender matemáticas?

N3: Porque sí

M: ¿Qué son las matemáticas?

N3: Los números

M: Si aprendemos los números, ¿aprendemos a sumar?

N2: Yo quiero aprender lo extraño... (Se refiere a la lámina)

M: ¿Qué otra cosa podríamos aprender en el jardín?

N3: A escribir

N4: A leer

M: Podemos aprender a realizar líneas que nos ayudarán a escribir, a hacer letras y números, para poder leer, sumar, muy bien... Volvamos a la lámina ¿Qué es lo extraño o absurdo?

La trascendencia también es generalización, conformación de categorías, de conceptos que agrupan elementos que tienen una característica “esencial” común, que pertenecen a una clase .

M: Ahora veamos la figura dos ¿que observamos?

N1: Una señora está poniendo velas a una torta

M: ¿Qué es una torta?

N1: Pa' los cumpleaños

M: ¿Es un adorno, un objeto, se come?

Ns: Se come / A coro/

M: ¿Qué otra cosa se come?

N1: El pan

N2: Las frutas

N4: El chocolate

M: Y por qué o para qué se comen?

N". Para crecer

M: Para crecer y alimentarse, muy bien. Entonces todas las cosas que se comen para alimentarse son ALIMENTOS ¿qué es la torta?

N2: La torta es un alimento

Mediación del significado:

La experiencia educativa debe tener siempre un componente afectivo, que permita conectarse con los sentimientos de los niños y niñas, que tenga sentido para ellos tanto en lo personal como familiar o cultural, que les proporcione goce vivencial, que tenga alcance cognitivo y atractivo como experiencia.

M: ¿Les gusta trabajar en la pizarra? ¿Quién quiere venir a la pizarra dibujar las figuras geométricas?

Ns: ¡Yo tía! ¡Yo tía! /Todos quieren hacerlo y comienzan a levantarse/

M: A ver, a la pizarra podrán venir todos, pero en orden. Eso si, tenemos que observar lo que hace el compañero, estar atento, demostrar interés por lo que el hace y por aprender creo que a ellos les interesa aprender “

/Los niños/as se acomodan en sus asientos y se sientan los que deambulan/

M: Bien, todos podrán venir, primero lo hará Matías”

Los niños y niñas generan necesidad de conocimiento cuando están motivados, ellos y ellas quieren poner a prueba sus capacidades y ver sus propios logros, es ahí cuando el significado del aprendizaje se comienza a incorporar en su mundo afectivo.

M: “Ahora nos vamos a dar cuenta de todo lo que han aprendido . Les va a sorprender lo que han aprendido, lo que ustedes son capaces de hacer..

/Invita a cuatro niños, cada uno de ellos tiene que unir dos puntos en la pizarra y forma una línea/

M: Michel haga dos puntos, muy bien. Ahora yo voy a hacer dos puntos / hace otra línea paralela/ Ahora Benjamín; une los otros puntos con una tercera 174onrí y ahora tu Cristhofer unes los últimos puntos (se le ayuda un poco) y vemos..... que apareció ...jjjun cuadrado!!!!

Los niños/as y niñas miran con asombro. Sus expresiones son de gozo y alegría, se miran entre ellos sin palabras (sesión 9).

Cuando las experiencias son significativas, la motivación se transforma en el motor del aprendizaje. Aprender es para ellos y ellas un desafío, es una experiencia gratificante que los transforma, que les permite crecer, “son más grandes”, saben y pueden hacer más.

Los niños están muy entusiasmados, solicitan el material, esperan ansiosos y expectante, como si tuvieran muchas ganas de hacer el ejercicio. El mediador explica la actividad, da las instrucciones y verifica uno a uno que la comprendieron. Además de hacer consciente la gratificación de la experiencia.(Sesión 2)

M: Me alegra mucho de verlos de nuevo ¿ a ustedes les gusta venir a este taller?

Ns: Siiiiii

N1: A trabajar con los puntos

N2: Mi mamá dijo que trabajara con puntos

M: Cuéntenme ¿qué han aprendido?

N1: Un punto

N2: 2 puntos (muestra los dedos)

N3: La línea

M: Muy bien, si juntamos dos puntos ¿qué se forma?

N1: se forma la línea

Existen oportunidades en que el mediador recoge en el desarrollo de la experiencia el interés del niño/a, sus gustos y preferencias. De este modo, la experiencia resulta más gratificante y significativa, por tanto, más efectiva.

M: ¿Qué errores observamos en el papelógrafo?

N1: A mi me gusta el más pequeño

M: A mi me gusta el más grande

N2: A mi me gusta el punto adicional

M: ¿Cuál te gusta a ti Nandini?

N: El modelo

M: En el papelógrafo encontramos triángulos más pequeños que el modelo, más grandes que el modelo, puntos adicionales .muy bien.

Mediación del compartir:

La necesidad de compartir se presenta desde muy temprano, cuando el niño o la niña señala un objeto para que “observen lo mismo o en conjunto”, es una forma de hacer parte al otro de su experiencia. Gradualmente va aumentando y desarrollando esta necesidad de compartir con y para otros. Poseen gran sensibilidad respecto del otro y avanzan hacia conductas cada vez más sociales y

cooperativas. La mediación del acto de compartir, promueve el intercambio, la búsqueda del otro, la identificación y reconocimiento social.

M: Ahora busquen objetos en la sala en que hayan líneas verticales.

/ Cristhofer se levanta toca el canto de una puerta/

M: Pero maravilloso, es increíble, miren lo que encontró Cristhofer, una línea vertical, acá en esta puerta, miren /pasa la mano señalando el sentido vertical del canto de la puerta/

El acto de compartir implica llamar la atención respecto de lo que el otro hace con el afán de producir el intercambio de la experiencia, permitiendo que se aprenda del otro.

M: Observen bien lo que hacen sus compañeros, atención, miren que interesante, ¡muy bien!, está haciendo la primera línea, ahora está haciendo la segunda línea, ahora la tercera línea y miren lo que apareció....¡¡un cuadrado!! ¡excelente! ¿quieres un aplauso de mesa o de manos?

N1: De mesa /los niños y niñas golpean las mesas/

La mediación del acto del compartir, promueve la participación social, el contacto, la ayuda mutua, la reciprocidad, el respeto por el trabajo del otro.

M: Cristhofer, ¿sabes hacer el triángulo?

C: No

M: Bueno con tus compañeros te vamos ayudar. ¿qué tiene que hacer Cristhofer?

Ns: Puntos

M: ¿Cuantos puntos?

Ns: Tres

M: Bien Cristhofer, comienza, uno, muy bien , dos, excelente y tres ¡¡hizo tres puntos!!! Ahora los tienes que unir. Todos estamos observando a Cristhofer que está haciendo su triángulo. Miren niños/as está uniendo los puntos, un lado, otro lado, y otro lado ¡¡¡lo logro!!! Lo pudo hacer./Dilan y Martín se levantan y lo abrazan / (Sesión 33)

Mediación de la competencia:

El rendimiento de un niño o niña depende del nivel de confianza y seguridad que tenga en sus propias capacidades y los niveles de motivación que le genere la tarea o experiencia. La mediación del sentimiento de competencia apunta a securizar y potenciar las capacidades del niño y la niña en un contexto de real posibilidad de respuesta.

N2: Tía yo no puedo, yo no sé

M: Si puedes, solo necesitas un poco de ayuda, espérame que yo te acompañaré..

N3: Tía yo no puedo..(como quejándose)

M: Luego te ayudaré a ti, recuerda que tu eres muy capaz y vas a resolver el ejercicio, ya verás. ¿Dónde están los tres puntos del triángulo?

N2: Aquí /los muestra con el dedo/

M: Excelente ¿vez que podías?

/Mientras tanto, otros niños/as trabajan en el ejercicio/

N3: Yo lo logré cerré el cuadrado que encontré

M: Que bien Andrea, yo sabía que tú podrías.

N2: Tía mira, un punto chao pescado...(se refiere a un punto adicional)

M: ¡lo lograste!

(Sesión 27)

El desarrollo de la competencia en los niños y niñas más pequeños/as es un gran desafío, puesto que, ellos/as tiende a compararse con los adultos o sus pares más exitosos, los que terminan primero o son validados por el adulto. Es muy difícil evaluarse respecto de sí mismo, de manera que, se hace muy necesario, ayudarlos a fortalecer esta opinión positiva y optimista de sí mismo.

M. ¿Michell y Valia, están avanzando? Ustedes son muy capaces y seguro que resolverán los ejercicios.

N3: Tía ¿qué me falta?

M: Mira ese punto ¿está ocupado?

N3: No

M: ¿Cuáles son los puntos libres?

N3: Aquí están / une los puntos libres/

M. Muy bien, vez que lo puedes hacer. Excelente. Michel ¿Cuántos puntos libres tienes ahí?/Muestra otros puntos disponibles/

Mi: /Cuenta/ uno, dos, tres

M: ¿qué figuras puedes formar con tres puntos?

Mi : Un triángulo

M: Eres muy inteligente Michell (Sesión 40)

La percepción de competente se relaciona con estructuras de apego seguro. Existen antecedentes de personas con estilo de apego seguro que realizan una búsqueda más activa de información, se abren a la nueva información y poseen estructuras más flexibles, ya que pueden manejar la angustia y la ambigüedad¹⁴. La mediación de la competencia se realiza resguardando las condiciones de éxito o logrando que el niño o niña interprete de una manera constructiva un error o fracaso.

N1: Tía, lo hice mal

¹⁴ Relación de apego seguro y aprendizaje. Seminario de título Instituto profesional Los Leones

M: Por qué dices eso

N1: Es que mira, me sobran puntos

M: Espera, revisemos. ¿Qué te pasó ¿Cuántos puntos uniste? Cuéntalos

N1: Uno, dos, tres.

M: ¿Y con cuantos puntos formas un cuadrado?

N1: /Piensa un rato/ con estos /muestra cuatro con las manos/

M: Cuantos son esos

N1: cuatro

M: Muy bien Tomás, ahora puedes corregir, ya aprendiste, lo sabes hacer muy bien, avanza y termina la página solo, tu ya puedes hacerlo. (Registro 16)

Mediación de la regulación del comportamiento:

Darle oportunidad al talentoso, integrar a la tarea al más inquieto o al más tímido, no es una tarea fácil, requiere de mucha concentración en la experiencia y una gran capacidad de observación de los procesos que los niños y niñas despliegan. Atender a la diversidad es una condición que favorece la autorregulación del comportamiento.

M: "A ver Franco, puedes venir a demostrar cómo lo harías tú" "Martín, ahora tú, también puedes hacerlo" "Cristhofer, por favor, mira a tus compañeros y luego nos cuentas".

Llamar la atención del disruptivo para que cada vez sea más consciente de las consecuencia de sus actos y vaya asumiendo la responsabilidad que corresponde es un desafío diario en la educación infantil.

M "Cristhofer, ¿por qué borraste el trabajo de los compañeros? Ya no tenemos modelos que observar, tus compañeros tendrán que hacerlo de nuevo los modelos en la pizarra ... y comenzaremos por ti . Haz tu trabajo y nadie te lo borrará, porque todos/as queremos verlo"

La autorregulación está orientada a controlar la impulsividad, a disminuir los niveles de control externo, a lograr que los niños y niñas hagan más conscientes sus actos y encuentren la causa en sus propias acciones.

Los niños/as muestran poco interés en la experiencia y comienzan a gritarse entre ellos, comentan experiencias personales sin orden, hablan muy fuerte. La mediadora los observa y luego en cuclillas manteniendo el control visual y cercanía les conversa.

M. A ver, les quiero pedir que nos tomemos de las manos. /Los niños/as se toman de las manos/ sonrían, las al centro del grupo, la mediadora pone sus manos por sobre la de ellos/as. Quiero decirles que estoy muy contenta de verlos y escucharlos, también les quiero hacer una pregunta al grupo ¿algunos de ustedes es sordo? ¿Alguno de ustedes tiene los oídos enfermos y no escucha?

Ns: Noooo /Algunos mueven la cabeza negativamente/

La mediadora continúa conteniendo las manos de los niños y niñas acariciándoselas suavemente y mirándolos a los ojos

M: Me alegra muchísimo, yo también tengo los oídos sanos, los puedo oír muy bien a ustedes, eso me pone muy feliz. Entonces si ustedes tienen sus oídos sanos le vamos a dar gracias a Dios porque pueden escuchar y no es necesario que griten o usen audífonos para escuchar.

/Los niños se miran entre ellos y sonrían complacidos/

N1: Yo escucho bien

N2: Yo también

M: Ahora vamos a soltarnos de las manos y recordaremos que no es necesario gritar para comunicarnos, porque gracias a Dios tenemos sanos nuestros oídos.

*Los niños/as muy tranquilos, liberan sus manos y miran gratificados a la mediadora. Fue un momento de gran cercanía y compenetración del grupo.
(Sesión 27)*

Los niños y niñas expresan sus contrariedades abruptamente, se enojan y manifiestan su rabia a través de pataletas o gestos agresivos intentando imponer su voluntad egocéntrica.

La mediadora reparte las hojas de trabajo, una de ellas la original, las restantes fotocopias. Dilan reclama la hoja original:

Ns: Tía yo quiero esa hoja

M. Todas las hojas son iguales

D: No, yo quiero ésa. /Señala la original, las otras son fotocopia/

M: No te la puedo entregar, ya la tiene Martín.

D: No , yo quiero esa /Lanza su hoja y se echa hacia atrás en la silla fuertemente/

M: Dilan, si tu no quieres esta hoja, yo no te puedo dar otra, son todas iguales. Si la rechazas, tienes que salir de la mesa de trabajo o también puedes irte a la sala, pero no puedes quedarte ahí tirado en la silla, solo se quedarán los niños/as que trabajarán en la hoja, así es que por favor, deja el espacio.

/El niño no se mueve y la mediadora lo traslada cuidadosamente hacia atrás y reubica a dos niñas/

Mariana, puedes ubicarte acá y tú Fernanda , úbicame más cómoda, ahora tenemos más espacio. Dilan tu te puedes incorporar cuando quieras aceptar cualquier hoja.

Al cabo de un rato, Dilan solicita su hoja y se reintegra al trabajo.

Mediación de la Individualización psicológica:

La mediación de la individualización implica atender a las diferencias individuales, a respetar la unicidad de cada individuo y su particular proceso. La

individualización permite también, al mismo tiempo, el reconocimiento de la unicidad de otro.

El demostrar el interés por el trabajo de cada uno/a, el escuchar sus requerimientos y estar observado lo que hacen y cómo lo hacen y lograr que los niños y niñas lo perciban como un interés hacia “su persona” aumenta su autoestima, la cercanía y confianza con el mediador.

M: “¿ Qué pasó Florencia ¿- lo hice mal tía- ¿Qué hicistes mal? –Se me pasó la raya y este no es rojo - ¿quieres hacerlo de nuevo? ¿lo quieres borrar y corregir? ¿ –Si . La niña, lo corrige con tranquilidad. (sesión 15)

Por lo general en cada grupo se observa la diversidad. La individualidad hace la diversidad, en tanto aporta a la diferencia de estilos de aprender, de intereses, de formas de comunicarse, de expresarse, de socializarse, de desarrollarse en un mismo contexto. Es así como en un grupo, siempre está la presencia de algunos niños/as disruptivos e inquietos que aún no logran niveles avanzados de autonomía y demandan especial atención.

Cristhofer busca el apoyo de la mediadora . Va a la pizarra y dibuja el cuadrado y luego vuelve a trabajar en una nueva hoja, con mucho apoyo de la mediadora. A Cristhofer le gusta trabajar en la pizarra y la atención individual de la mediadora, presenta algunas confusiones en la organización espacial y el orden en el trabajo. Tiene además dificultades de expresión oral, concentración y necesita efectivamente apoyo individual.

M: ¿Qué pasó hoy? Cristhofer, ¿qué pasó con tu trabajo? Vamos hacerlo de nuevo a la pizarra.

C: Tengo mucho frío/ rompe la punta del lápiz/

M: ¿Qué vas a hacer con el lápiz?

C: No, le voy a sacar punta.

M: Toma aquí tienes un sacapuntas. Cuando termines me avisas y continuamos ¿te parece?

C: Sí, tía.

La mediadora continúa trabajando con él reforzando cada logro “bien, muy bien, excelente, muy bien , tu sabes y puedes hacerlo bien” Ahora vas hacerlo solo, tú cuenta. Poco a poco avanza con menos apoyo. (Sesión 18)

El niño o niña construye su identidad personal en la mediada que se reconoce a si mismo, que identifica su esquema corporal, sus intereses, preferencias, necesidades, pensamientos, sentimientos y circunstancias de vida. La mediación de la individualización y diferenciación psicológica es fundamental en este proceso.

Los niños/as observan una lámina.

M: ¿Qué expresión tiene sus caras?

B: Los niños están felices

M: ¿Por qué estarán felices?

N2: Yo creo que están enojados

M: Por qué

N2: Porque vieron al gigante

N3: El gigante está triste porque quiere ser pequeño

N4: Está triste porque tiene pena

M: ¿Ustedes han sentido pena? ¿Cuándo sienten pena?

Los niños/as opinan libremente

M: Muy bien, como ustedes se dan cuenta, pensamos distinto, se nos ocurren ideas distintas, entregamos respuestas distintas, Matías dice una cosa, Benjamín dice otra, porque somos distintos y tenemos que respetarnos. En algunas cosas somos iguales y en otros distintos (Sesión 36)

Mediación de la Complejidad y desafío.

Las dificultades constituyen desafíos, aprendizaje, crecimiento, fortalezas, nuevas herramientas, nuevas necesidades. Los niños y niñas poseen capacidades encubiertas insospechadas, no todo lo que son capaces de hacer lo podemos ver. No obstante, es necesario crear las condiciones de aprendizaje para que ellos/as puedan exponer estas capacidades y tener alcance a la respuesta.

Los niños/as van saliendo a la pizarra y les cuesta responder al requerimiento de la tarea. Todos/as hacen los intentos, muestran interés, pero no pueden. Se les desafía y ofrece oportunidades individuales **en la pizarra** a cada uno de ellos/as.

M: A ver Tomás, a lo mejor tu puedes, les está costando, pero vamos a aprender ¿quieren aprender?

Ns: Si /Algunos verbalizan, otros asienten con la cabeza, pero todos/as aceptan el desafío./

M: Es importante aprender las líneas, porque así van aprender a hacer los números y las letras después. Ahora vamos a practicar **en un papelógrafo**. Después lo haremos en la página.

Se disponen un papelógrafo por cada 3 niños/as en las mesas de trabajo.
(sesión4)

El enfoque de la pregunta, en si mismo constituye un desafío, es un llamado de atención, una provocación que despierta la necesidad de poner a prueba las capacidades de niños y niñas.

M: ¿Será posible que encuentren los errores de la página?. Yo no sé donde están , pero ustedes seguro que lo encontrarán.

N1: Nosotros los vamos a encontrar

M: Es muy difícil, pero ustedes siempre resuelven los ejercicios con mucha atención. (Sesión 44)

El factor sorpresa, el hacer presentir lo que viene de manera natural, despierta el interés por la tarea, se genera la energía necesaria para abordar el problema y sentirse capaz y seguro de resolverlo.

M: Ahora viene lo difícil, tendrán que descubrir los cuadrados que hay en la pizarra. /La pizarra está llena de puntos y ellos tendrán que identificarlos con los trazos respectivos/

¿Quién de ustedes podrá identificar los cuadrados que hay en la pizarra; hay cuadrados grandes y chicos?

Ns: ¡yo tía, yo tía! / Todos los niños/as se observan entusiasmados/

M: A ver, a la pizarra irá Andrea y luego Benjamín, después los otros.

Los niños/as dibujan las líneas y aparecen los cuadrados ante la celebración y expectación de los compañeros/as.

M: Hoy tenemos que encontrar los errores que tiene la página. ¿Podrán hacerlo?

Ns: Siii

M: Los errores son: cuadrado más grande que el modelo, cuadrado más chico que el modelo y un punto de más. ¿Podrán encontrarlos?

Los niños/as asienten con la cabeza, otros lo expresan confiados.

N1: Yo sí tía

N2: Yo puedo tía.

M: Muy bien, les entregaré la página ¿Podrá la srta. Mariana? ¿Podrá don Cristhofer? Yo creo que si. (Sesión 22)

Los niños y niñas deben enfrentar situaciones de desafío y complejidad que constituyan autoestímulo, que generen motivación intrínseca y les permita descubrir sus propias posibilidades. La mediación del desafío y la complejidad, aumenta la seguridad en si mismo.

Michel, un niño muy tímido sale a la pizarra

Michel: Es difícil /Se paraliza/

M: Si, es difícil pero entre todos te ayudaremos ¿Cuántos puntos tiene que hacer Michel niños/as?

Ns: Tres

M: Bien Michel, hagamos los puntos: Uno, dos. Tres /El niño dibuja con la ayuda de la mediadora/ ¡Muy bien! Ahora tu tienes que unir los puntos. Niños miren Michel puede hacer un triángulo, nosotros esperaremos que lo haga para felicitarlo, pongamos mucha atención , creo que lo está haciendo muy bien (como en suspenso) /El niño/a comienza a unir y termina con éxito/

M: Miren ¿cómo está el triangulo que hizo Michel?

Ns: Biennn

M.Entonces se merece un aplauso ¿de palmas o mesa Michel?

Michel: De mesa /Los niños golpean las mesas y se levantan a felicitarlo, lo abrazan/

M:Que bien, ustedes están felicitando a Michel por su esfuerzo, para él era difícil y fue capaz de lograrlo.(Sesión 33)

Mediación de la Conducta de búsqueda, establecimiento y adquisición de metas.

Las B CEP plantean como aprendizaje esperado para el segundo ciclo el “Perseverar en la realización de sus actividades, buscando los medios adecuados que le permitan concluir los proyectos que inicia”¹⁵. Esto implica mediar

¹⁵ Bases Curriculares para la Educación Parvularia MINEDUC 2001

experiencias que ayuden a los niños y niñas a organizar metódicamente el trabajo a realizar, a comprender y expresar con claridad la idea global del proyecto a realizar e identificar los distintos pasos de una experiencia o tarea.

N2: Tía aquí hay uno pequeño /Está en los recuadros finales/

M: Muy bien , recuerden que hay que trabajar en orden. Está bien, haz encontrado un cuadrado pequeño, pero es necesario que te devuelvas al comienzo y trabajes en orden, solo así vas a encontrar todos los cuadrados más grandes o más pequeños que el modelo. Si te saltas, solo vas a ver algunos.(Sesión 21)

M: Muestrame el camino a seguir.

N1: /Muestra con el dedo/

M: Bien, después dónde? /Pone el dedo en el segundo recuadro/

N1: Por aquí /Sigue la señal de la mediadora/

M: Muy bien. Y tú Nandini ¿cúal es el modelo?

N2: Este /señala con el dedo/

M: Bien, ¿por dónde tienes que empezar?

N2: /señala equivocadamente/

M: ¿Cuál es el cuadrado que está al lado del modelo? ¿por dónde comienza el camino a seguir?

N2: Por aquí. /señala/

M: Muy bien.

M: Ahora trabajaremos en la hoja. Es necesario seguir el orden, no pueden empezar por cualquier parte, existe un camino que vamos a respetar, si ustedes se saltan el camino, algunos cuadrados quedarán fuera . Muy bien Andrea, estás trabajando en orden. Muy bien Michel, veo que todos trabajan en orden, eso es muy importante , están respetando el camino, muy bien. (sesión 9)

En la medida que terminaban los niños y las niñas podían jugar en los resbalines.

N1: Yo no quiero hacer el ejercicio, me cansé quiero ir al resbalín.

M: Martín, no puedes dejar inconcluso tu trabajo, observa, fíjate bien, que es lo que falta y hazlo. Si no lo haces, tu trabajo quedará incompleto, sin terminar y no podrás aprender igual que tus compañeros.

N1: Yo también lo voy a terminar

N2: Lo voy a terminar

M: Muy bien, si necesitas ayuda, me avisas. (Sesión 38)

La mediación de la conducta de búsqueda y establecimiento de metas está orientada a la identificación de los potenciales, procesos y productos como resultado de una experiencia, a identificar el valor que tiene el esfuerzo y la perseverancia en los resultados.

M: Los niños/as de grupo anterior no pudieron resolver el ejercicio, es que era muy difícil, yo me equivoqué y no traje el ejercicio que correspondía al día de hoy.

N1: Nosotros podemos hacerlo

N2: Si yo lo sé

N3: Yo lo quiero hacer

M: ¿Ustedes creen que lo pueden hacer?

Ns: Síiiii /Algunos/

M: Si ustedes quieren lo intentamos. ¿por dónde comenzamos?

N1: Tenemos que mirar el modelo

M: Ya, muy bien, observamos el modelo ¿y luego?.

N1: Tenemos que hacer este../muestra el que sigue/

M: Muy bien y ¿cómo se hace?

N1: Este con este..

N2: Hay que armar el cuadrado..y el triángulo..

M: Excelente y ..¿Cómo los encontrarán?

N1:Aquí están /señala con el dedo/

M: Muy bien , estás uniendo los puntos que forman la figura..

Tanto Florencia como Dilan realizan todos los intentos, sin darse por vencido, la resolución del ejercicio es su meta .Finalmente Florencia termina ayudando Dilan y resuelven el ejercicio.

En aquellos niños o niñas que presenten inseguridad en sí mismo, es fundamental el acompañamiento muy cercano a fin de contenerlos afectivamente y motivar la continuidad de su proyecto.

María Fernanda se ha ausentado a varias sesiones de trabajo y está con dificultades.

F: Tía, mire lo hice mal

M: ¿Por qué dices eso?

F: No hay que hacerlo así

M: ¿Por qué te ocurrió esto?

F: Porque no me fijé en lo que hice

M:¿Quieres borrar y hacerlo bien?

F: Ya

M: ¿Cómo vas a empezar ahora? ¿Qué vas a hacer primero?

F: Voy a mirar

M: ¿Qué vas a mirar?

F: El modelo

M: Muy bien y luego?

F: A unir los puntos

M: Muy bien, Es muy importante observar bien y pensar en lo que hacemos. Solo tienes que corregir y terminas.

Fernanda se anima y borra (Da la impresión que se siente aliviada y necesita corregir para concluir)

C. Las estrategias de la mediadora

La individuación y la socialización.

La educación como ciencia social cumple un a doble función: la individuación y la socialización. Por una parte pone como centro los derechos del niño/a a ser escuchado, respetado, potenciado, a ser reconocido como ser individual, con características propias y únicas. Por otra parte, en su condición de ser social, es necesario que aprenda a vivir con otros, respetar y compartir un espacio colectivo de convivencia, con reglas y límites que exige la vida en común.

En el marco de esta doble función, es necesario la aplicación de estrategias que logren conciliar estos dos procesos fundamentales en el desarrollo del niño/a .

Isidora se presenta en el taller con algunos juguetes personales, lo que es muy habitual n ella.

M: Isidora, tienes que guardar tus juguetes, ahora nos tenemos que concentrar en lo que vamos aprender hoy.

I: Es que yo tengo este juguete y tú no me lo vas a quitar /esconde los juguetes/

M: Está bien, pero lo tienes que guardar tú entonces, no puedes tenerlos fuera. ¿A algunos de ustedes le interesa jugar con los juguetes de Isidora?

Ns: Noooo

M: ¿Quieren poner atención y aprender ?

Ns: Siii

M: Ves Isidora, ya no puedes sacar tus juguetes, necesitamos poner atención en lo que vamos a hacer.

I: Está bien.

/La niña guarda los juguetes/(Sesión 12)

Otro día, en otra sesión de trabajo...

M: Isidora, recuerda que los juguetes los tienes que guardar, ahora vas a ocupar tus manos con otros materiales.

I: No los quiero guardar

M: Entonces te los tengo que quitar mientras trabajemos

I: Yo lo voy a guardar /los guarda/ (sesión 17)

Las reglas sociales constituyen los límites entre los derechos y libertades personales y las del otro. Las reglas compartidas, que ayudan a resguardar el bien común, son un imperativo en la función de socialización.

Cristhofer e Isidora quedan al final, los demás compañeros trabajan libremente en la pizarra.

I: Tía, yo quiero ir a la pizarra

M: Tú también podrás ir, solo que al término de tu trabajo, no puedes dejarlo sin terminar, vas a resolver el ejercicio, ya verás. Los compañeros que van terminando pueden pasar a la pizarra.

C: Tía, yo voy a trabajar con plumones en la pizarra.

M: Está bien, pero antes tienes que terminar tu trabajo, al igual que tus compañeros. Los compañeros que ya trabajaron en la pizarra, pueden leer cuentos, así habrá espacio en la pizarra para los otros.

Cristhofer termina y va a la pizarra, muy tranquilo, comprende cada paso o momento de la sesión, con Isidora ocurre lo mismo, ambos terminan y participan en la pizarra. Se realiza la ronda de la despedida (sesión 24)

Los niños y niñas no siempre exteriorizan sus procesos internos, en la mayoría de las veces ni siquiera los identifican ni conceptualizan. El acercarse a ellos/as como individuos vulnerables y sensibles, con una actitud abierta y afectuosa, permite la fluidez de sus ideas y como lo señala H. Maturana ,el niño/a “surge” en un ambiente de calidez y confianza.

Nandini, entra a la sala silenciosa, no opina ni participa de los ejercicios. Finalmente la mediadora se queda con ella hasta el final.

M: ¿Por qué no quieres integrarte al grupo?

N. Porque estoy enfermita

M.De qué estás enfermita

N.No sé

M. Estás enfermita de la pena

N. Si. / se tiende en el hombro con los ojos muy vidriosos /(la niña se ve triste , está el antecedente de que los padres se están separando)

M: Si tiene pena y quiere estar sola y tranquila, esta bien, trabajemos solas entonces. Nandini ¿cómo se ven los niños de la lámina?

N.Tristes

M.¿por qué?

N.Por qué si.

M .Van saliendo o van entrando

N. Saliendo

M:Muy bien . Nandini, mientras tu te encuentres con pena, trabajaremos solas. Sigamos...(Sesión 36)

La planificación y sistematización de experiencia de trabajo

La experiencia educativa se vive como un proceso, es decir, presenta etapas, un desarrollo diferente en cada niño y niña bajo un marco común de instrucciones u orientaciones. En esta lógica, la experiencia educativa se planifica: se define el objetivo, los procedimientos metodológicos, las actividades o ejercicios, los recursos, la mediación grupal e individual y el cierre de la experiencia.

Planificar la experiencia es pensar en la propuesta pedagógica, en qué van hacer los niños y las niñas, cómo, con qué, por qué, para qué, etc. Todos estos datos permiten levantar una experiencia de aprendizaje con intencionalidad educativa. A continuación se señala una experiencia educativa cuyo proceso metodológico se aplicó reflexivamente. (sesión3)

- La página se divide en tres ejercicios aumentando la focalización de la tarea
- Se realiza solo un ejercicio de los tres contenidos en la página
- Se realizan ejercicios previos en la pizarra de manera individual (líneas, tipos de línea, modelos, número de líneas, orientación de las líneas, etc.)
- Se realizan ejercicios previos en papelógrafos de manera individual
- Se ponen en común los resultados para ser evaluados por el grupo
- Se presenta la página a trabajar con las instrucciones respectivas
- Se verifica la comprensión de las instrucciones
- Se entrega la hoja de trabajo a cada niño/a
- Se le da tiempo de observar y descubrir el ejercicio a realizar.
- Se solicita que señale con el dedo o verbalice la respuesta
- Al niño o niña que ha comprendido, se le entrega recién el lápiz para trabajar.
- Se media los procesos llevados a cabo por cada niño/a
- Se evalúa la respuesta con el niño/a
- Se corrige o valida por parte del niño o niña
- Se cierra colectivamente la experiencia.

Descubrimiento de la figura a partir de la elaboración conjunta.

La participación directa, el protagonismo , el ser artífice del proceso y producto, favorece la autonomía intelectual, la autoestima personal, el desarrollo de ideas, la capacidad de goce, entre otras cosas. El incorporar al niño/a como parte activa de un resultado, activa su motivación y necesidad de aprender.

M: “Si yo hago una línea vertical, luego Benjamín otra línea vertical, después yo una horizontal y otra horizontal ¿qué figura aparece?”

Ns: ¡!! Un cuadrado!!!

M: ¿quién lo sabe hacer ?

Ns: “Yoooo” /Gritan/

M: “Ahora les voy a mostrar algo que ustedes no conocen y les va a sorprender .
/Invita a cuatro niños , cada uno de ellos tiene que unir dos puntos en la pizarra y forma una línea. /

Haga dos puntos, muy bien,. Ahora yo voy a hacer dos puntos y nace otra línea paralela. Ahora Benjamín, une los otros puntos con una tercera línea y ahora tu Cristhofer unes los últimos puntos (se le ayuda un poco) y vemos que apareció ...!!!un cuadrado!!!! (sesión 9)

“A ver Michel, si yo dibujo los puntos y tú los unes ¿aparecerá la línea oblicua? “/
Michel dibuja la línea sin dificultad / ¡excelente! (sesión 8)

Focalización y precisión:

La focalización es la delimitación del proceso a mediar. Es la selección de un elemento, contenido o proceso necesario de precisar para abordar con mayor cercanía y profundización a fin de que se produzca el aprendizaje , la interiorización o construcción del conocimiento.

M: ¿Qué es esto? /Se muestra el punto/

Ns: Un punto

M: Muy bien, y este otro, y este otro, y este otro? /Se señalan varios puntos, los niños responden correctamente/ ¿Qué pasa si yo uno dos de estos puntos, que se forma? /Se señala el indicio de la línea/

Ns: Una raya

M: Muy bien, ¿cómo se llama la raya?

Los niños y niñas no contestan o vuelven a decir raya.

M. Esta raya, se llama línea, así la vamos a llamar también nosotros. ¿Cuál es el nombre?

Ns: Línea (A coro)

(Sesión 1)

La focalización lleva al niño o niña a encontrar la respuesta, la mediación es cercana, directa y efectiva. El niño/a finalmente precisa su respuesta.

M: ¿Qué figuras hemos conocido?

N1: Las líneas

M: Atención, pregunté por “figuras”, piensen.

N2: El cuadrado

M: Muy bien, el cuadrado es una “figura” geométrica. (sesión 12)

M: Mira Mariana, muéstrame los puntos rojos. Muy bien ¿cuáles serían las líneas que formarían el cuadrado? /La niña las muestra/ Muy bien. Ahora fíjate en los puntos negros y muéstrame las líneas que harías con lápiz para formar la figura /La niña las muestra/ Muy bien, siga así con todos los ejercicios. (Sesión 15)

La experiencia de aprendizaje mediado tiene como eje central la focalización. La mediación implica interceptar la información o el estímulo, precisarlo, visibilizarlo, acotarlo, de manera que el niño y la niña lo pueda ver, relacionar e interiorizar.

M: ¿Cuántos puntos necesitamos para formar un cuadrado?

N1:4

M: Márcalo en la pizarra /El niño dibuja 4 puntos /

M: Ahora, cuéntalos/El niño los cuenta uno a uno al tiempo que los señala/

M: Excelente, ahora te preguntaré otra cosa ¿Cuántos lados tiene? , /El niño mira los puntos en la pizarra/

M: ¿Dónde están los lados del cuadrado? ¿qué tienes que hacer para señalar los lados?

El niño une los puntos con líneas y forma el cuadrado

M: Muy bien . Ahora puedes contar los lados . /El niño cuenta uno a uno los lados/

Muy bien , Benjamín ya sabe todo de un cuadrado. Felicitaciones.

La mediación atiende a la diversidad, a las distintas necesidades e intereses , a las diferencias de estilos y ritmos de aprendizajes. La focalización en algunos casos es muy precisa, cercana y pertinente a cada niño o niña, entregando elementos de ayuda. Cuando la experiencia de aprendizaje se realiza con altos niveles de focalización, las respuestas son más exitosas y sorprendentes en algunos casos. Los niños/as dan muestra de un gran potencial de respuesta.

M. Ahora corresponde la hora de las preguntas “con formas”. Voy a poner todas las figuras geométricas en la mesa y ustedes elegirán la pregunta con forma:

N1: Yo quiero esta /señala el cuadrado grande amarillo/

M: Qué figura es

N1: Un cuadrado

M.Bien, de qué color

N1:Amarillo

M:Excelente ¿y qué tamaño?

N1:Grande

M: Muy bien , entonces ¿Qué vas a elegir? Observa bien.

N1: El cuadrado grande amarillo

M: Muy bien, excelente, felicitaciones.(Sesión 48)

Mediación entre pares:

Los niños/as son claramente generosos, están abiertos a dar, miran con interés a sus compañeros/as, observan con atención sus juegos, las posibilidades de integrarse, de ayudar. Entre ellos/as se establecen relaciones de mayor fluidez y confianza, sin miedos y restricciones, son relaciones genuinas.

M: “¿ Alguien me puede ayudar con Bastian,? necesitamos enseñarle lo que hemos aprendido.

/Mariana se ofrece, toma una silla y se sienta a su lado. Comienza a explicarle, le señala que tiene que unir los puntos, le precisa con el dedo la unión, le orienta en el orden del trabajo, llama la atención de aquellos pasos que no ha dado. “une ese, con ese, con ese” Bastián termina el trabajo y le dice a la mediadora: “yo lo hice muy bien, ella me ayudó”.(sesión 9)

La ayuda reciproca, el bienestar del otro, la capacidad de dar y recibir, son aspectos de la personalidad de los niños/as. Ellos/as son tan felices reconociendo y ayudando, como recibiendo de los demás.

M: ¡Felicitaciones Benjamín!, ven a mostrar a la pizarra lo que tu sabes. Cristhofer, tú observa bien atento lo que hace tu compañero para que lo puedas ayudar si es necesario.

Benjamín , dibuja una línea vertical sin problemas

Cristhofer lo observa y dice “excelente”, los demás lo aplauden.

M: Observen bien lo que hacen sus compañeros, atención, miren que interesante, ¡muy bien!, está haciendo la primera línea, ahora está haciendo la segunda línea, ahora la tercera línea y miren lo que apareció....¡¡un cuadrado!! ¡excelente! ¿quieres un aplauso de mesa o de manos?

N1:De mesa /los niños y niñas golpean las mesas.(Sesión 15)

M: ¿Matías tu puedes ayudar a Andrea ? Tienes que ayudarle a encontrar el error en este ultimo ejercicio.

Ms: Mira ese, es por ahí, de aquí a aquí y después por ahí /Señala con el dedo el recorrido del lápiz para unir los puntos formando un triángulo. Andrea lo mira atentamente /

M: Muy bien Matías, ayúdala hasta que termine .

/Andrea realiza su trabajo correctamente/

A: Tía mira yo encontré el cuadrado

/Algunos niños/as marcan con el dedo el cuadrado y el triángulo y luego lo marcan con el lápiz/

N3: Tía, yo encontré los triángulos y los cuadrados

M: Martín, mira tu trabajo, hay algo ahí que no corresponde, puedes usar la goma si quieres borrar y corregir. Mariana, ¿puedes ayudarle a Martín?.

M: Martín, ¿te ayudo?

Mt:/Asiente con la cabeza/(Sesión 38)

Recapitulación:

La articulación de los contenidos lleva a recuperar lo aprendido, esta es una característica del aprendizaje significativo. El conectar la nueva información con la

estructura previa de conocimiento, es un imperativo en la construcción de aprendizajes significativos.

La mediadora recuerda lo realizado en clases anteriores . Los niños/as van respondiendo :

M: ¿Qué hemos estado aprendiendo?

N1: Las líneas

N2:Las figuras

M:¿Qué figura?

N4:El cuadrado

M:¿Cuántos puntos tiene un cuadrado?

N2:Dos puntos

M: A ver, veamos si Se forma el cuadrado /une los dos puntos/ ¿esto es un cuadrado?

Ns: Nooo /A coro/

M:No verdad. ¿cuantos puntos tiene entonces ? Voy a dibujar un cuadrado , contemos los puntos? Uno, dos, tres, cuatro /Los niños/as cuentan./ Muy bien, con cuatro puntos formamos un cuadrado. Hoy vamos a aprender algo nuevo, distinto : “La posición de los cuadrados” Por ejemplo, nuestro cuerpo puede adoptar distintas posiciones :sentado, agachado, de espalda, de frente, etc. /Se ubica de acuerdo a la posición que señala/ Ahora ustedes, pónganse de pie y cambiemos de posiciones. (Sesión 15)

La recuperación de la estructura previa de conocimiento permite la integración de la información nueva y transforma su estructura en un nuevo y sólido conocimiento. Para favorecer la adquisición de un aprendizaje significativo, es necesario la recuperación de la información y la identificación del conocimiento previo del niño. En este sentido, el almacenamiento de la nueva información de manera ordenada , facilita su recuperación.

M: ¿Qué hemos aprendido en estos días?

N1: A hacer puntos

N2: A hacer líneas

N3:A los modelos

M: Muy bien, excelente. Hoy vamos aprender algo nuevo ¿Cuántas líneas ustedes han unido?

N1: dos

/En la pizarra comienza a realizar líneas recordando el modelo trabajado en la sesión anterior/

M: ¿Cuántas líneas hay acá?

N2: doooooos /A coro/

M: Muy bien, ahora, vamos agregar una más, entonces tenemos TRES /comentan los niños/as/ Cada uno de ustedes va a venir a la pizarra a dibujar el modelo de las tres líneas.(Sesión5)

El recuerdo y la repetición por parte de los niños/as reafirma lo aprendido, permite ejercitar la memoria y abre la posibilidad de entendimiento para aquel niño/a que aún no a integrado ese conocimiento.

La mediadora en cada nueva sesión, recuerda lo realizado en clases anteriores .

Los niños/as van respondiendo :

M: ¿qué hemos estado aprendiendo?

N1: Las líneas

N2:Las figuras

M:¿qué figura?

N4:El cuadrado

M: ¿Cuántos puntos tiene un cuadrado?

N3: Cuatro (sesión 15)

Ejercicios en pizarra por parte de los niños/as:

La pizarra magnética es un excelente recurso metodológico. Los plumones se deslizan con facilidad y la expresión gráfica de una respuesta es rápida y visible. Los niños y niñas observan en este recurso la posibilidad de ver plasmado un producto que expresa lo que han aprendido y pueden comunicar.

M : Bueno, ahora cada uno de ustedes vendrá a la pizarra a dibujar un cuadrado grande o chico, ustedes eligen que hacer y el color del plumón.

Ns: Yo quiero ir ¡!!!! /todos quieren ir , se levantan hacia la pizarra/

M: Como siempre nos ordenaremos para participar, todos vendrán a la pizarra.

Comenzaremos por Valia que está muy atenta

/Valia dibuja un cuadrado chico/

M: Miren , el cuadrado que dibujó Valia, ¿es chico o grande?

Ns: Chico /gritan todos/as

M: Bien, ahora vendrá Benjamín y hará uno más grande o más chico

B: Más grande

M: Bueno, hazlo

/Benjamín dibuja uno más chico/

M: ¿Cómo es el cuadrado que dibujó Benjamín?

N2: Está más chico

M: ¿Es más chico verdad?, pero está muy bien hecho, muy bien Benjamín. Ahora puede venir, Fernanda ¿podrás hacer un cuadrado más grande?

F: Si

B: Bien, entonces hágalo

/Fernanda dibuja un cuadrado muy grande/

M: Observen el cuadrado que dibujó Fernanda ¿cómo es?

N2: Muy grande

M: Es más grande que todos ¿verdad?

Ahora borraremos la pizarra y vendrán los que faltan. Tú Nandini dibujarás uno grande o uno chico?

N: Chico

M: Muy bien. (Sesión 17)

M: Ahora trabajaremos en la pizarra. Todos van a venir a la pizarra a encontrar el cuadrado que está en una posición distinta cada vez. /Dibuja dos cuadrados uno rojo y otro azul/

Los niños y niñas van pasando uno a uno a la pizarra y van resolviendo exitosamente el problema. Una vez que todos realizan el ejercicio se les entrega la página.

Termina el trabajo y se cierra el taller con la ronda de la despedida. Están muy cariñosos. (Sesión 24)

La pizarra magnética se transforma en un recurso atractivo y eficiente, una alternativa para aquellos niño/as que terminan su trabajo, para aquel o aquella que necesite reforzar, demostrar, practicar.

Ejercicios en papelógrafo

El papel extendido en la mesa despierta el interés por usar su superficie de manera ilimitada. Algunos se levantan, otros permanecen sentados, organizan el uso del espacio y gozan de la oportunidad de ejercitar trazos, jugar con los espacios, con la amplitud de las formas. Mientras dibujan con plumones, verbalizan lo que hacen, comunican ideas, experimentan con los plumones o lápices, siempre en el marco de lo planteado en el ejercicio.

A: Tía mira yo encontré el cuadrado

N3: Tía los cuadrados son así /Señala un cuadrado ajustando la forma de los dedos /

N2:Tía, aquí estoy dibujando yo con el Matías.

/Algunos niños/as marcan con el dedo el cuadrado y el triángulo y luego lo marcan con el lápiz/

N3: Tía, yo encontré los triángulos y los cuadrados(Sesión 37)

Todos los niños/as revisan su trabajo y descubren lo que falta, lo distinto al modelo, en la mayoría de los casos lo corrigen...

Análisis fónico

La repetición ayuda por una parte a desarrollar la conciencia fonológica, es decir, a reconocer los sonidos que se producen al combinar letras y sílabas. Y por otra parte, a percibir el ritmo que tiene la palabra hablada. El segmentar las palabras en fonemas, fortalece la articulación y producción lingüística.

M: A ver, ¿qué pasó acá? ¿dónde están las líneas horizontales? /El niño mira sin contestar/ ¿estas líneas que están acá, son verticales o son horizontales? /Se refiere a las horizontales/Fíjate en la posición, ¿están de pie o tendidas?

N: Acostadas

M: Bien, como se llaman las líneas que están acostadas

N: Horachantales (poco inteligible)

M: Muy bien, horizontales. Ahora vamos a repetir juntos esta palabra que es muy difícil HO-RI-ZON-TA-LES. Repitan conmigo: HO-RI-ZON-TA-LES /Los niños repiten/ ¿quién lo puede decir sin ayuda?

Los niños comienzan a verbalizar con bastante dificultad.

M: Vamos a repetir de nuevo todos juntos :Ho-ri-zon-ta-les.

M: ¿cómo se llaman las líneas que están al frente, pero no se tocan?

Ns: Paralelas (en su lenguaje)

R: Muy bien, ahora repitamos juntos y lento : Pa-ra-le-las-

/Pa-ra-le-las – repiten los niños y niñas/

(sesión 12)

M: Michel ven a dibujar un cuadrado. /El niño dibuja un cuadrado y cuentan los puntos/En este cuadrado hay un punto de más, sobra, es un punto adicional.

N3. Lo tenemos que encerrar

M: ¿Que letra le ponemos? Se llama ADICIONAL , escuchen ADICIONAL ¿Qué letra le ponemos? A-DICIONAL , la misma letra de A-LICIA, A-DRIANA- de Andrea A de Adicional. ¿Qué otros nombres empiezan con A?

N1:An-drea

N2:Andrés

N3:Amarillo

M:Muy bien , entonces ¿ qué letra le ponemos al punto que está de más, al punto A-DICIONAL?

N3: A

M: Muy bien , A- de Adicional

Que el mediador y los niños dicten

El dictado exige un nivel de complejidad mayor, la instrucción es verbal, abstracta, no está el modelo visible acompañando la instrucción, es solo una palabra que representa una acción, por lo tanto, el tipo de pensamiento es de mayor nivel abstracción.

M: A ver, Cristhofer ven a la pizarra. Yo te voy a “dictar” una línea y tu la dibujaras ¿puedes hacerlo?

/el niño avanza a la pizarra muy contento. (Cristhofer era muy inquieto, desconcentrado y desinteresado por los ejercicios)

M: Dibuja la línea vertical /El niño la dibuja sin ningún problema/ Excelente, muy bien, felicitaciones. Ahora dibuja la línea horizontal /El niño la dibuja correctamente/ Maravilloso, has aprendido mucho. Ahora dibuja la oblicua

/El niño intenta dibujarla, pero no le resulta/

M: ¿Alguien puede dibujar la línea oblicua?

“Ahora ustedes dictarán diferentes líneas al compañero que está en la pizarra”

/los niños y niñas dictan diferentes líneas con gran motivación/

N1: Vertical

N2: horizontal

N3:Una figura

M: Excelente(Sesión 9)

Verbalizar acciones y aprendizajes que ellos/as realizan

Los niños/as están aprendiendo a conocer el mundo, a conocerse a si mismo, a comprender el sentido de las cosas. En este proceso de exploración, hay que ayudarlos a conceptualizar, a interpretar, a conocer y reconocer lo que se hace y cómo se hace, a compartirlo con sus iguales. La verbalización de sus acciones , procesos y aprendizajes, por parte del mediador, enriquecen esta dinámica.

M: Ahora Viene Fernanda /Ella hace un cuadrado/ Miren lo que hizo Fernanda ¿qué es?

Ns:Un Cuadrado

M: Ahora, la ayudaremos a hacer el triángulo. Veamos , ella ha dibujado un punto, ahora dos puntos y tres puntos. Ahora va a unir los puntos. Miren Fernanda está uniendo los puntos y logrará un triángulo, muy bien, excelente

“Que bien, ustedes están trabajando en orden, están respetando el orden del trabajo, su trabajo les quedará muy ordenado”.Tomás muy bien, estás siguiendo el modelo y el orden”

M: ¿Cómo nos sentimos cuando estamos cansados?

N1: Cansado

N2:Agotado

N3:Con sueño

M: Muy bien, ustedes están dando distintas respuestas, muy interesantes. Tal vez por eso la persona se ve triste y ¿por qué esta otra está alegre?

Ma: Porque está saltando

N2: Por qué se ríe

N3: Porque tiene una flor

M: Muy bien , en la expresión de su cara se nota que está alegre, también podría expresar su alegría porque está saltando. Pensaron en distintas alternativas de respuestas.

La mediadora continua leyendo las preguntas muy focalizadas en la lámina y los niños/as dan muy buenas respuestas.

M: Voy a leer otra pregunta ¿ qué es lo extraño o absurdo en esta lámina?

N4: Que el caballo grande lleve la carreta chica y el caballo chico lleva la carreta grande

M. Excelente, escuchen lo que Benjamín descubrió, el dijo que el caballo grande lleva la carreta chica y el caballo chico lleva la carreta grande. ¿Alguien puede repetir lo que dijo Benjamín? (Sesión 47)

M. Matías ¿Cómo te quedó el trabajo?

M: Mal

M. ¿Por qué?

M: Porque me quedó un punto sin ocupar

M: Tienes toda la razón, hay un punto que está disponible, excelente . Lo importante es que tú te fijaste en lo que hiciste y te diste cuenta, encontraste la respuesta y ahora puedes corregir....(Sesión 48)

M: ¿Qué le pasará a este caballo?

N1: Está llorando

N2: Hay una carreta

N3: Hay un caballo con un pajarito

N4: Son del mismo color rosado

M: Muy bien , Tomás se dio cuenta que la carga de la carreta tiene el mismo color "rosado".(Sesión 47)

Siempre un reconocimiento positivo:

La educación también cumple una función en la configuración del autoestima personal y capacidad de goce vivencial. La experiencia educativa debe permitir la posibilidad de apreciar sus logros, oportunidades para expresar sus potenciales, para ser propositivos y reconocidos ante el grupo, para avanzar y crecer en autonomía intelectual, con expectativas personales,

M: "Mariana no pudo hacer la línea oblicua, pero hizo la línea vertical muy bien, felicitaciones. Valía no logró hacer la línea oblicua, pero hizo la línea horizontal, muy bien." Ahora viene Matías a dibujar el cuadrado

/Matías une solo 3 puntos/

M: ¿qué pasó ahí? A ver Matías ¿Cuántos puntos uniste? Contemos /El niño cuenta / ¿Qué formó?

N1: Un triángulo

N2: Ese es un triángulo /Señala la figura en la pizarra/

M: Muy bien, ustedes han identificado el triángulo. Matías, ¡hiciste un triángulo!
Muy bien, está perfecto, ahora lo borraremos para que puedas hacer el cuadrado, que es lo que estamos buscando. (Sesión 13)

Los niños/as necesitan aliento, fuerza, confianza, ayuda, todo lo necesario para querer aprender, para confiar en si mismo, para aceptar que pueden equivocarse, comprender distinto, pedir ayuda y que todo esto, es parte de la experiencia de aprender socialmente.

M: Pregunta para Tomás../El niño saca la pregunta/ Muy bien Tomás te voy a leer lo que aparece escrito: “A qué velocidad vienen las personas? Tomás mira sin responder, guarda silencio por un buen rato.

Nadie puede contestar aún , la pregunta es para Tomás. Tomás , quieres que tus compañeros te ayuden?

T: Mueve la cabeza, asintiendo.

M: Bien , ahora que Tomás autoriza que otros puedan responder..quién quiere contestar ¿A qué velocidad vienen las personas?

N1: Viene lento

M: ¿Qué persona viene lento?

N1:El del paraguas grande

M: Excelente y la otra persona ¿cómo viene caminando?

N2:Rápido, viene saltando Así, Así /Salta demostrando/

M: Excelente, muy bien. Tomás ¿estás de acuerdo con la ayuda de tus compañeros?

T: Si,

M:Muy bien , aplauso para Tomás, que aceptó la ayuda y está de acuerdo con las respuestas porque están correcta. Quieres un aplauso de mesa o manos, o besos.

T: Aplauso de mesa.

/Los niños/as aplauden/ (Sesión 43)

Los ambientes positivos generan interacciones positivas, alegría, entusiasmo, necesidad de compartir, de encontrarse con el otro, de abrazarse, de agradecer con muestras de cariño concreto.

Estaban tan concentrados y entusiasmados que la mediadora fue a llamar a la Educadora en práctica, quién vino en seguida y observó los avances de los niños y niñas.

Los niños/as se observaron muy satisfechos por sus logros, la mediadora reforzaba a cada uno de ellos/as cuando terminaban:

M. Miren , Fernanda ha terminado ¡un siete para Fernanda!

M: Observen el trabajo de Andrea, ¿está completo? ¡Siiii! ¡Un siete para Andrea!

M: Estoy muy contenta, miren, Tomás va logrando su objetivo y respeta el orden de la página.

M: Felicitaciones Matías ¿cómo lo lograste? ¡Un siete para Matías!

Los niños/as y niñas expresan su alegría, saltando, sonriendo o abrazando a la mediadora

Todos y todas terminaron su trabajo con muy buenos resultados. (Sesión 39)

La presencia de lo lúdico en la experiencia

Es muy interesante la asociación que F.Froebel hace del juego y el trabajo al señalar que ha de aprovecharse esta tendencia natural al juego y a la actividad, la que podrá condicionar por siempre el amor del ser humano por el trabajo. *“El desarrollo de esta disposición a través de su propia experiencia consolidará el sentido de ocupación y trabajo creador, al cual le otorga una especial importancia al considerarlo un medio para alimentar y fortificar la vida del hombre. Aquí está el*

*sentido profundo, la alta significación, el noble objeto del trabajo y de la creación del hombre.*¹⁶

El trabajo como facultad original del hombre tiene su origen en el juego. El juego es testimonio de vida, es la forma única y natural que el niño/a tiene para relacionarse, a ellos/as les encanta jugar, es su esencia. A través del juego el niño/a expresa sus sentimientos y emociones abre su mundo interno y libera su naturaleza personal. En este marco la actividad pedagógica debe ser una actividad lúdica y en reiteradas oportunidades, el recurso del juego es parte constitutiva de la experiencia.

M: Muy bien, excelente, ahora va a venir otro niño o niña a la pizarra, será el que le toque la nariz/A tías toca la cabeza por detrás a un niño/ No encuentro la nariz, ¿dónde está?

N3: Adelante tía /Los niños/as disfrutan del juego/

M: Donde está la nariz /sigue palpando hasta encontrarla/ Ah, la nariz estaba en la cara, adelante. Toqué a Cristhofer, Tú tienes que ir a la pizarra dibuja una línea vertical “ /El niño va sonriente/ (sesión 8)

El uso de algunas palabras rítmicas o graciosas distienden el ambiente y las relaciones, provocando gran hilaridad y sintonía en el grupo.

M: ¡Muy bien, excelente! Pero miren lo que ocurre acá, hay un punto ¿es del cuadrado?

Ns: Nooo

M: ¿ Lo necesitamos para el cuadrado?

Ns: Nooooo

¹⁶ Apuntes clase Magister Curriculum Educacional UMCE 2002

M: No verdad, ese punto está de más, no lo necesita el cuadrado, así es que ¡¡chao pescado!! /lo marca con una cruz/ Ahora haremos de nuevo otro ejercicio y voy a tocar la nariz de... ¡la mariana!

Mientras resuelven el ejercicio, los niños/as se divierten encerrando en el círculo el punto adicional diciendo ¡¡chao pescado!!

(sesión 19)

Algunos materiales despiertan la motivación por el juego y la complicitad del grupo. En ese momento es más recomendable permitir el espacio de exploración y juego como parte de la experiencia y luego continuar con mayor concentración.

M: Bueno ahora que ya saben hacer el triángulo en la pizarra, lo harán en un papelógrafo. /Extiende el papelógrafo en las mesas/ vamos a delimitar el espacio que usarán para que todos/as puedan tener un espacio para dibujar los triángulos. /Al extender el papel sobre la mesa, los niños quedan debajo y se divierten mucho con este hecho/

M: Vamos a divertirnos con el papel un momento para luego ponerlo sobre la mesa, aún está sobre ustedes hasta que yo diga. /Los niños/as siguen muy divertidos/

M: Bien ahora me ayudan a poner el papel en la mesa, por favor ayúdenme. Gracias. Ahora voy a marcar con plumón el espacio que cada uno tendrá para dibujar triángulos con plumones. Recuerden que los triángulos pueden estar ubicados en distintas posiciones: Hacia arriba, hacia abajo, de lado, pueden dibujar triángulos grandes o pequeños

Existen momentos en que se hace necesario introducir la actividad con un juego previo y de esta manera acoger el espíritu lúdico de los niños y niñas. Cuando el juego está presente en la experiencia de aprendizaje, los niños/as perciben la experiencia como cercana, familiar, lo que les ayuda a expresar sus sentimientos, capacidades, siendo sus respuestas más claras y explícitas.

Con el grupo se juega un poco antes de iniciar el ejercicio. “A mi me gusta.....¡cantar! “ cada niño/a va respondiendo en turno”A mi me gusta....¡comer! A mi me gusta ¡jugar! A mi me gustan ¡los cuadrados!, a mi me gustan ¡los triángulos!..a mi me gustan los puntos...(Sesión 22)

La innovación o recreación de los recursos

El uso de diferentes elementos que recrean la experiencia permiten también la “revitalización” por parte del niño y la niña. El elemento de la novedad es siempre un incentivo para la mente, activa el interés y promueve conductas de descubrimiento, además de apoyar la discriminación y precisión de la información por parte del niño y la niña.

1. Uno de estos elementos es el uso de plumones de distintos colores.

M: La vez pasada hicimos uno o dos cuadrados

Ns: Dos

M : Acá tenemos dos plumones uno rojo para un cuadrado y uno azul para el otro cuadrado

M: Ya están las cuatro líneas azules. Ahora, ¿qué apareció?

Ns: Un cuadrado

M: ¿Cuántos hay que hacer?

N3: dos.

N4: Falta el rojo

N3: Tía, yo voy hacer los rojos primero.

M: Bueno, usted puede elegir, hacer los rojos primero y luego los negros. Eso si que tiene que seguir el orden o el camino que tiene el ejercicio (Sesión 15)

M: Con esto plumones de distintos colores iré escribiendo lo que ustedes dicen en relación a la lámina que vamos a observar. Aquí, con el color verde, registraré lo que se relaciona con la figura 1 y aquí con el color azul, registraré lo que se relaciona con la figura 2.(Sesión 26)

2. El uso de colores como marco de preguntas.

M: Hoy vamos a jugar a las preguntas, tenemos dos tipos de preguntas :las preguntas verdes y las preguntas amarillas. Cada uno de ustedes podrá elegir una pregunta que deberá ser respondida por el niño o niña que elija la pregunta.

M: Vamos a ver que dice la pregunta amarilla de Benjamín, tenemos que esperar que el conteste y si el no lo sabe aún , puede hacerlo otro.

La pregunta amarilla de Benjamín dice: ¿qué sienten los niños? ¿qué expresión tienen sus caras?

3. El uso de preguntas individualizadas a través de tarjetas entretenidas y atractivas de colores, con imágenes, figuras geométricas y otras. La idea central, es que cada niño/a elija su pregunta y tenga un espacio de participación activa a través de su particular respuesta..

M: Hoy vamos a continuar con el juego “la pregunta de colores” . Comenzaremos por Tomás. Recuerden que cuando el compañero o compañera elige una pregunta, solo él tiene que responder, recuerden que todos tienen derecho a responder y a ser escuchado. Tomás, saca tu pregunta.

/El niño saca la pregunta y se la pasa/

M: Tu pregunta dice : ¿A qué velocidad vienen las personas? (Sesión 43)

M. Ahora corresponde la hora de las preguntas “con formas”. Voy a poner todas las figuras geométricas en la mesa y ustedes elegirán la pregunta con forma:

N1: Yo quiero esta /señala el cuadrado grande amarillo

M: Qué figura es

N1: Un cuadrado

M: Bien, de qué color

N1: Amarillo

M: Excelente ¿y qué tamaño?

N1: Grande (Sesión 48)

4. El uso de distintos recuadros, marcaciones o indicios son sin duda también elementos de apoyo al proceso de aprendizaje. En una misma experiencia de aprendizaje, algunos niños/as pueden contar con algunos apoyos de este tipo.

Primero las instrucciones, luego el material

El natural impulso a la actividad, a la exploración, al descubrimiento, muchas veces se ve limitado por la presencia de un material que desencadena un comportamiento impulsivo que obstruye precisamente la exploración, la observación y el razonamiento, afectando también, el proceso de elaboración y resultado.

Con el propósito de ayudar al niño y la niña a observar el material, a identificar y precisar la información, a comprender que los procesos tienen etapas, la orientación del ejercicio, tarea, trabajo o experiencia, tiene que estar muy claro antes de la entrega del material fundamental.

M. Ahora nos corresponde encontrar los puntos que forman un cuadrado. Recuerden que están en distinta orientación. Cuando encuentren el primer cuadrado, me piden el lápiz. ¿de acuerdo?

La mediadora se asegura que entendieron la indicación, pidiendo que muestren los cuadrados en sus hojas. Los niños/as con sus dedos, (aún sin lápiz) unen los puntos dibujando el cuadrado.

M: ¿Encontraste el cuadrado para pasarte el lápiz? Sí, entonces tome el lápiz, ahora puedes marcarlo. ¿usted no? /Se dirige a otro niño/ Entonces búsquelo primero y después le entrego el lápiz. (sesión 14)

La elaboración de una respuesta puede ser favorecida si la orientación de la actividad es oportuna, pertinente y clara.

Los niños reciben la página doblada dejando visible solo la primera fila

M: La hoja está doblada porque trabajaremos solo en la primera fila, observen bien. Hay dos cuadrados que no corresponden al modelo: uno más grande y otro más pequeño. Ustedes lo tienen que encontrar en la fila que estamos trabajando y cuando encuentren los errores les entrego el lápiz .

Los niños comienzan a mirar la hoja y en la medida que encuentran los errores señalados, solicitan el lápiz para marcar los cuadrados.

Siempre terminar o concluir

Cerrar los procesos, concluir las experiencias son aspectos que ayudan a decantar lo que se hace, a evaluar los resultados, a tomar conciencia respecto de aquello que se logró, de los significados que tuvo, de las estrategias que se usaron, de los mecanismos que operaron, de los efectos y tensiones, de todo

aquello que constituye una experiencia como proceso desde su inicio hasta el final.

M. Tomás, tú serás el único que no termina el trabajo, ya no volveremos a trabajar en esta página, quedará incompleta ¿por qué no lo terminas? Tú lo sabes hacer.

Tomás termina el trabajo de una vez, todos los ejercicios pendientes.

M: Que bien Tomás, que bueno que lo terminaste y llegaste hasta el final y puedes observar los resultados de lo que hiciste.(Pag 16)

Cristhofer, trabaja desconcentrado, traza las líneas sin pensar en lo que hace y luego las quiere borrar.

M: A ver Cristhofer ¿cómo está tu trabajo? ¿Está bien lo que hiciste?

C:Voy a borrar

M: ¿Por qué lo vas a borrar?

C:/Borra en silencio/

M: Cristhofer, explícame lo que estás haciendo y por qué. Yo te voy ayudar, No Tienes que ir con el grupo a la sala, pues tienes que terminar bien tu trabajo. /La mediadora se va a despedir al grupo y él queda solo, luego vuelve/

M: Ya Cristhofer, ahora trabajaremos y **terminaremos** el trabajo. Si usted pone atención y se dedica a realizar el ejercicio junto con sus compañeros, no tenemos por qué quedarnos hasta el final solo ¿a ti te gusta estar solo hasta el final?

C:No

M: Entonces ponga atención y termine su trabajo cuando corresponde.

El niño termina el trabajo y se sienta en la falda. (El no reclama por quedarse, más bien lo asume, tampoco renuncia al ejercicio, no hace pataletas, se dispone a realizar el ejercicio con calma)

M: Ahora revisaremos el resultado

C:Esto, ya lo hice /Une los puntos arbitrariamente , sin pensar/

M. Cristhofer piensa en lo que vas a hacer, mira el resultado de lo que hiciste
¿formaste un cuadrado y un triángulo?

C:Los voy a hacer a la pizarra

M: El ejercicio es para que lo hagas en la página. Si terminas el ejercicio de la
página, puedes ir a la pizarra ¿te parece bien?

C: Si, voy a hacer la página

M: Muy bien Cristhofer, siempre hay que terminar los trabajos. Uno primero, otro
después.

C.Yo voy a terminarlo, Voy a hacerlo bien ¿y después voy a la pizarra?

M: Así es (Sesión 44)

El referente individual en la evaluación.

Los niños y niñas tienen ritmos, estilos y estrategias distintas para aprender. Los logros pueden ser mínimos respecto de un grupo normativo, pero muy significativos respecto del propio niño. Es así, como un pequeño que no permanece sentado en la silla, puede avanzar hacia un estado de mayor atención y permanencia en una experiencia. La mediadora, atiende y evalúa los avances conforme a esa individualidad y así se lo expresa.

M: Que bien Cristhofer, estás aprendiendo muchísimo, haz avanzado increíble, miren lo que Cristhofer ahora es capaz de hacer. Ahora el atiende, permanece sentado, realiza el ejercicio igual que los compañeros/as, es muy bonito lo que pasa con él.(Sesión 19)

/Cristhofer mira como complacido y continúa en actitud de alerta./

Los cambios por mínimos que sean deben ser comunicados a las familias, es “la buena noticia” para los padres, hermanos o abuelos. La observación y conocimiento de la evolución positiva del niño o la niña debe ser una preocupación permanente de la Educadora o Técnico. Este ha sido el caso de la Educadora, quién identifica los avances respecto del propio niño, es él su propio referente.

“El más importante es el caso de Cristhofer, el no se interesaba en nada, no se concentraba, andaba por debajo de las mesas. El revirtió ese comportamiento, eso también ayudó al grupo, porque él era un distractor. Su comportamiento ahora es otro, ahora realiza las actividades y se interesa en aprender también”

2. ¿Qué factores, elementos o condiciones están presentes en el niño y la niña facilitando su aprendizaje?

A. Los propios recursos de los niños y niñas

Capacidad de ensayo y error

En el marco de la propuesta de R. Feuerstein el error es fuente de aprendizaje, permite identificar las causa que dieron origen al error, asumirlo como un proceso natural y positivo , en tanto permite reflexionar y aprender.

Matías rayó la hoja después de un momento de trabajo

M: Matías, qué le pasó a tu trabajo

N: Está rayado

M: ¿por qué hiciste eso, ¿qué te pasó?

N: Rayé, no miré los puntos

M: No te fijaste, ¿pensaste en lo que hacías?

N: No

M: Que tenemos que hacer cuando trabajamos

N: Mirar

M: Mirar y pensar en lo que estamos haciendo. Muy bien ¿Quieres hacerlo de nuevo?

N: Si

(Sesión 1)

Cuando los niños/as, observan sus trabajos y los comparan con lo de sus compañeros/as descubriendo menos logros, se frustran, quieren abandonar, dejar lo que están haciendo y realizar otra actividad, sin juicios previos. La mediación ayuda a aceptar el error, a verlo como un acto normal, que le puede ocurrir a cualquier niño o niña, como una oportunidad para aprender y crecer.

La mediadora les entrega la página correspondiente y cada niño/a resuelve el ejercicio . La página tiene puntos rojos y negros ambos forman dos cuadrados de manera independiente.

M: “¿ Qué pasó Florencia ?

N5:Lo hice mal tía-

M: ¿Qué hicistes mal?

N5:Se pasó la raya y este no es rojo

M: ¿Quieres hacerlo de nuevo? ¿lo quieres borrar y hacerlo de nuevo?

N5: Si .

M: ¿En qué te tienes que fijar?

N5: En unir los puntos rojos

M: Muy bien, excelente.(Sesión 15)

Dar su opinión, describir o formular preguntas

El lenguaje es la herramienta cultural más importante para el desarrollo del pensamiento, además de cumplir con diversas funciones en la vida. A través del lenguaje los niños y niñas expresan sus ideas, interpretaciones, juicios, opiniones. La mediación promueve la capacidad comunicativa y comprensiva, profundizando en la comprensión de una palabra o concepto.

M: Muy bien , ahora , ustedes van a trabajar en la página chica, es muy difícil, pero ustedes son capaces y como siempre lo van a lograr.

N2: No se llama página, se llama hoja

M: Tienes razón, lo que ocurre es que las hojas tienen un número que las ordena y las identifica como página. Por ejemplo ahora trabajaremos con la página 3, vez , ahí está el número 3 /Muestra el número de la página y el niño la mira como comprendiendo. (Sesión 16)

En el mundo de las interpretaciones también se enriquece el lenguaje y el pensamiento. Los niños y niñas se representan la realidad a su manera y habitualmente en la discusión se enriquece, amplía o modifica su comprensión respecto de una idea.

M: Muy bien , volvamos a mirar el modelo y revisemos los errores: error número uno ¿qué ocurre aquí?

N1:Falta un punto

M: ¿Cómo te diste cuenta Florencia?

F: Porque hay tres puntos

N2:Ese es un triángulo

N3:Es un cuadrado no un triángulo /Grita muy fuerte/

M: Tu piensas que es un cuadrado y tú un triángulo. Las dos opiniones se pueden explicar. Son opiniones distintas, por lo tanto, tienen explicaciones distintas. Vamos a ver, por qué cada una de ustedes lo entiende distinto (Sesión 27)

Las preguntas movilizan la inteligencia, aprender a responder preguntas es menos complejo que formularlas, está en la naturaleza infantil el preguntarse el por qué de las cosas. Formular preguntas implica un esfuerzo cognitivo mayor, de mayor abstracción y relación de información,

Ahora aprenderemos a hacer preguntas ¿quién quiere hacer preguntas?

N1: Yo tía

M. Muy bien Mariana. Te paso el puntero y haz la pregunta

/la niña recorre la lámina con el puntero y pregunta /

N1: ¿Qué caballo es más grande?

M: Muy bien, excelente, ahora haz otra

La niña comienza a describir la lámina de manera muy correcta, casi imitando a la mediadora. (Sesión 47)

La pregunta abierta abre alternativas de respuesta, introduce un tipo de pensamiento divergente, abre un espacio a la diversidad, a la expresión de la individualidad, al reconocimiento de comprensiones y opiniones distintas.

M. Muy bien, tú quieres la pregunta del “ triángulo azul chico”. Dame tu pregunta y yo la leeré /La niña le pasa la pregunta/ Tu pregunta dice “Florenia, ¿cómo se siente la señora que está intentando envolver la torta?

F: Triste

M: ¿por qué?

F: Porque no sabe cómo hacerlo

M: Puede ser ¿hay otra opinión ?

N2: Está triste porque no le alcanza el papel...

M: Muy bien, también puede ser otra razón ¿Hay otra opinión para esta pregunta?

N3: Está enferma...

M: Pueden existir distintos tipos de opiniones (Sesión 48)

Intento anticipado y exploración con otros elementos

El niño y la niña desarrollan en principio un tipo de pensamiento concreto, ligado a la exploración sensorial y directa del objeto. Poco a poco alcanza niveles de mayor abstracción y complejidad. Durante este proceso de desarrollo hacia un pensamiento más formal y abstracto, se hace necesario considerar el apoyo con referentes concretos.

M: Excelente Benjamín ¡Bravo! Muy bien. Ahora vas a buscar en la sala, algún objeto que tenga una línea vertical, un mueble, un material, cualquier cosa, por ejemplo este /Señala unas barras de madera/ Ahora tú ¿dónde hay una línea vertical?

N1: /Muestra la arista de una silla en sentido vertical en silencio/

M: Muy bien, excelente, ahora va a venir otro niño o niña a la pizarra /A tientas toca la cabeza por detrás a un niño/ No encuentro la nariz, ¿dónde está?

N3: Adelante tía

M: Donde está la nariz /sigue palpando hasta encontrarla/ Ah, estaba adelante, la nariz estaba en la cara, adelante. Tú Cristhofer, dibuja una línea vertical

C: /Dibuja la línea correctamente/ Esa

M: Pero muchas felicitaciones, que alegría, ya sabes hacer la línea vertical. Ahora, ¿tú podrías encontrar en la sala algún objeto, mueble o material con una línea vertical?

Cristhofer toca el canto de una puerta (Sesión 8)

Incorporación del cuerpo como apoyo o referente principal

El conocimiento y manejo del esquema corporal, es uno de los principales logros en la primera infancia. El cuerpo es uno de los más importantes soportes para el aprendizaje infantil, siendo el principal referente en la construcción de conceptos básicos.

Los niños y niñas realizan permanentes referencia desde su cuerpo a fin de explicar un concepto. Muestran con los dedos, señalan con sus palmas, piernas, brazo y antebrazo, ya sea líneas en distintas posiciones o figuras geométricas.

M : Las líneas paralelas están al frente y nunca se juntan.

N1: Así son las paralelas /Ubica las manos frente a frente de manera vertical/

N2": Así son las paralelas/Ubica las manos frente a frente de manera horizontal/

M: Muy bien, la líneas paralelas pueden ser verticales y horizontales, tal como lo señalan sus compañeras/ /Demuestra con las manos/

M: .Pregunta verde para Cristhofer ¿en qué posición está el caballero?

C:Grande

M: Cristhofer, escucha la pregunta dice ¿en qué posición está el caballero, escucha: Posición ; de pie, acostado, sentado, de rodillas.

/Cristhofer se levanta y ubica de rodillas sobre la mesa/ Así está mira

M: Muy bien, el caballero está de rodillas, un aplauso.

/Los niños/as aplauden/ (Sesión 36)

Usar su propio cuerpo como elemento de apoyo es un paso ineludible en el desarrollo de nociones y relaciones de mayor abstracción. El uso del esquema corporal, es pilar en la construcción de aprendizajes.

Michel muestra cómo se forma el ángulo con los dedos. “Tía así se hacen las líneas” y muestra sus dedos formando tres ángulos. Valia cuenta los puntos y organiza las líneas con los dedos, luego las marca.(sesión 6)

N1: Tía así se hacen los cuadrado /forma el cuadrado con los dedos de las manos/

M: Muy bien Nandini, ella nos está mostrando el cuadrado con sus manos. (Sesión 19)

M: Entonces un cuadrado se forma con líneas verticales y horizontales /las señala/

En ese momento Andrea muestra el brazo flexado

A: Esta es vertical / muestra la parte del antebrazo/

M: Muy bien, esta parte es la vertical y esta es la horizontal /señala brazo y antebrazo. (sesión 8)

M: ¿cuántos puntos tiene un cuadrado o cuantos puntos yo necesito para hacer un cuadrado?

N1:Estos /muestra cuatro dedos/

M: cuanto es eso, cuenta

/El niño cuenta /

N1:4

Muy bien, cuatro puntos se necesitan para hacer un cuadrado

M: Bien , cuando llueve necesitamos protegernos y el paraguas nos cubre de las gotitas, como dices tú Cristhofer. ¿y nos sirve el paraguas chico?

C:No

M:¿por qué?. ¿Por qué no me contestan por qué no sirve el paraguas chico?

/Florencia se levanta , se acerca a una silla, mide el paraguas y la cabeza de la persona con sus manos/

F: El paraguas es más chico que la cabeza de la persona (Sesión 43)

Exigencia de respuestas desarrolladas, explicaciones, razones, argumentos

La capacidad argumentativa se desarrolla en interacción con la información y el intercambio directo con la mediadora y sus pares. Los niños y niñas observan una lámina, escuchan lo que se pregunta, atienden a lo que los compañeros o compañeras comentan, organizan y relacionan la información hasta elaborar una respuesta coherente.

M: ¿Por qué el señor más alto , más delgado y de paraguas grande lleva las manos en el bolsillo?

/Florencia se acerca a la imagen/

F: El está triste

N3: Tiene monedas en el bolsillo

N2: Porque con una tiene el paraguas

N4: Porque en el bolsillo las guarda

M: Quizás las este protegiendo ¿de qué puede ser? Recuerden que es invierno..

N2: Porque tiene frio

M: Muy bien, puede ser, las protege del frio.

Saque su pregunta y yo se la leo. La pregunta dice ¿Cuándo usamos paraguas?

Cristhofer guarda silencio

M: ¿Para qué usamos paraguas?

C: Paque, paque caen gotitas..

F: Porque está lloviendo

M: Bien , cuando llueve necesitamos protegernos y el paraguas nos cubre de las gotitas, como dices tú Cristhofer. ¿y nos sirve el paraguas chico?

C:No

M:¿por qué?

F: Porque ../guarda silencio/

C:Es pavita

M:Que es eso

F: Me dice pavita

M.Tu eres pavita

F: No (se rie)

M. Bueno, estoy esperando que respondan por qué no sirve el paraguas chico.
/Florencia se levanta , se acerca a una silla, mide con sus manos el paraguas y la cabeza de la persona/

F: El paraguas es más chico que la cabeza de la persona

M: Excelente Florencia, muy bien.

M: ¿A qué **velocidad** vienen las personas?

N1: Viene lento

M:¿Qué persona viene lento?

N1:El del paraguas grande

M: Excelente y la otra persona ¿cómo viene caminando?

N2:Rápido, viene saltando Así, Así /Salta demostrando/

M: Excelente, muy bien., La velocidad es lenta y rápida (Sesión 43)

Para que cada niño o niña sea artífice de su aprendizaje, debe tener la oportunidad, ser tomado en cuenta, reconocido en sus respuestas, validado en su entendimiento, comprendido en su apreciación. Todos los niños y niñas tienen la capacidad de responder, tener opinión y expresarla .Lo anterior refuerza su individualidad y potencia su necesidad de participar activamente.

M. Ahora le corresponde a Dilan. , tu pregunta dice: ¿Cómo se siente el Sr. De la figura 2?

D: Está triste /La mediadora repite la pregunta/

M:El de la figura 2 ¿dónde está el número 2?

F:Está feliz /Contesta otra niña/

D: Está feliz

M: ¿Y por qué sabes que está feliz?

D: Por que está saltando

M: Muy bien ¿ y por qué mas?

N3:Porque se rie

M. Excelente , ¿cómo nos ponemos cuando reímos? ¿y cuando lloramos? ¿y cuando nos enojamos? 7Los niños/as muy activos realizan gestos coherentes con las emociones/ Dilan, muy bien ¿qué aplausos quieres ?

D: De mesa /Los niños/as golpean las mesas/

M: ¿Qué observan en la lámina?

N1: Un camión que no puede pasar...

M:¿Por qué no puede pasar?

N2:Porque es más grande ...

M: Más grande que quién o qué

N3: Más grande que el puente

N4:No, tía que el tunel

M. Muy bien. En la figura uno, tenemos un camión que no puede pasar porque el camión es más grande que el puente y el túnel que se produce con el puente.

N4: Quedó atrapado

M. Exactamente, quedó atrapado

Verbalización de los pasos realizados

Los niños hablan solos mientras trabajan, son verdaderos monólogos que realizan como una necesidad de exteriorizar, compartir o reafirmar lo que están haciendo. En algunos casos son muy metódicos y específicos en la verbalización de los pasos realizados. La mediación ayuda a hacerlos más explícitos y conscientes.

N2: “Yo voy hacer el modelo . Primero hago una línea, luego la otra y luego la otra
“

M: ¿cómo lograste hacer el modelo Franco?

F: Así, así ,así /Señala las líneas/

M: Excelente lo hiciste muy ordenado, terminaste bien una línea y luego la otra y para terminar, la otra. (sesión 5)

N1: ¡Mira tía ya lo hice!

N2: Yo encontré un cuadrado

N1: Yo uno las paralelas

M: Matías , muy bien , estupendo /Matías repite : estupendo/

N1: Yo sigo el camino

M: Es muy importante seguir el camino, porque si no lo hacen , se pueden quedar varias figuras sin formarse.(Sesión 40)

A: Tía ya me dí cuenta de un error

M: ¿Cuál es?

A: Este punto, es adicional, asi es que ¡chao pescado!

M. Muy bien ¿y cómo sabes que es adicional?

A: Porque ya hice el cuadrado y está de más, ¡chao pescado!

M: ¿Y para el triángulo ¿no lo necesitas?

A: Ya está ahí, ahora lo voy a encerrar

M. Entonces ¿Qué vas a hacer con el punto ADICIONAL?

A: Lo voy a encerrar

M: ¿Y qué letra le pondrás? AAADICIONAL /Enfatiza la letra A/

A: La A. (sesión 44)

Los objetos de apoyo

El niño y la niña aprenden de los objetos, de sus formas, colores, funciones, uso, etc. Ellos/as establecen relaciones a partir de la experiencia que han tenido con los objetos y los objetos les ayudan a representar también, su pensamiento.

N5: "Tía tu tienes un anillo de circulo" "Tía tu anillo es un cuadrado"

M: Tienes razón, el borde de mi anillo tiene la forma de un cuadrado.

M: A ver Lía, fíjate en las sillas, en las mesas, mira acá. /Muestra con sus manos los bordes horizontales/ ¿dónde vez líneas horizontales? ¿acá , que línea hay? /muestra la horizontalidad del mueble dice "horizontal" ./

M: ¿Cuántos puntos tiene un cuadrado?

N1: 4, uno,dos,tres, cuatro /señala los puntos de un cuadrado en la mesa muy exactamente/ Mariana marca los puntos en la mesa: Así se hace el cuadrado :uno, dos, tres, cuatro

M:Muy bien mariana, eso es, tiene cuatro puntos que al unirlos con cuatro líneas forman un cuadrado.(Sesión 14)

M: ¿cuántos puntos tiene un triángulo?

N1: tres mira :uno , dos, tres. /Los marca y dibuja en la mesa/

N2:Son tres mira: uno, dos, tres /hace lo mismo en la mesa/

Ambos niños utilizan la mesa como apoyo concreto a su representación mental.
(Sesión 35)

Existen algunas experiencias incidentales con objetos que le proporcionan al niño/a la información necesaria para construir espontáneamente un nuevo conocimiento a partir de la integración y elaboración que hace . El reconocimiento de este proceso por parte de la mediadora, reafirma la construcción del aprendizaje.

El grupo fue integrado por 8 niños/as de modo que hubo que separar las mesas en dos grupos de a 4 niños. Al momento de entregar las hojas para el trabajo individual, Isidora hace la siguiente observación.

I: Tía, mire, acá se formó un cuadrado . (Efectivamente la cuatro hojas se encontraban en sus ángulos y formaban un cuadrado al centro de la mesa)

M: Miren niños y niñas la observación de Isidora, ella nos está señalando que en la mesa se formó un cuadrado al juntarse las cuatro hojas. Felicidades Isidora, identificaste un cuadrado, estás muy atenta y observadora. /le da un beso/ (Sesión 21)

Capacidad y voluntad de ayudar al compañero

La generosidad de los niños y niñas se proyecta en pequeños gestos. Sus acciones y actitudes están llenas de generosidad si el marco del trabajo y relaciones lo permite. En ambientes de orden, tranquilidad, espacios de participación y realización, ellos y ellas muestran el lado altruista de su personalidad, lo que es reforzado por la mediadora.

Matías termina y ayuda a Isidora espontáneamente.

N1: Cerca de la Compañera, le va indicando/ Ahora esa, la del lado. Mira ahí te queda un punto. Ese el cuadrado

N2: ¿Yo sabía cierto?

M: Si, usted sabía, solo había que ayudarla un poquito y Matías lo hizo muy bien.(Sesión 15)

Mariana se levanta y va a la pizarra a dibujar el cuadrado a partir de los puntos que ya están dibujados, solo hay que unirlos. Comienza a dibujar otro cuadrado al lado

M. Mariana, fíjate, los puntos ya están hechos...

N: Yo no sé hacerlo tía/Se frustra rápidamente/

N2: Yo le enseño /sale a la pizarra Nandini y dibuja un cuadrado grande a partir de los puntos.

M: Muy bien Nandini , gracias por tu ayuda .Y ahora tú Mariana , que viste a Nandini ¿podrías dibujar el cuadrado chico?

Mariana dibuja sin problemas (Sesión 19)

Explicar lo que se hace y cómo se hace: énfasis en el proceso

El proceso de explicar lo que se hace y cómo se hace por parte de los niños y niñas favorece por una parte, el conocimiento de los niños y niñas respecto de sus propios procesos mentales y por otro, permite apoyar al niño/a en el reconocimiento de los recursos o estrategias cognitivas utilizadas en la realización de una tarea con buenos o malos resultados. Lo descrito corresponde a lo llamado aprendizaje metacognitivo.

M: Cristhofer ¿ves el cuadrado?

C: Sí, está ahí /Lo señala con el dedo/

M: Márcalo entonces /Cristhofer, mira, piensa y lo marca/ Observa el modelo ¿qué figuras hay en el modelo?

C: Un cuadrado y un triángulo

M: Muy bien, ¿qué figura hiciste ?

C: Un cuadrado

M: Muy bien, ya hiciste el cuadrado ¿qué figura te falta entonces?

C: El triángulo

M: ¿Puedes hacer un triángulos con los puntos que hay disponibles?

C: No

M. ¿Por qué?

C: Porque falta un punto

M: Muy bien , excelente ¿Cuántos puntos necesitamos para hacer un triángulo?

C. Uno, dos, tres /Cuenta en la página/

M. Excelente Cristhofer ¿cómo te distes cuenta que no puedes hacer un triángulo?

C: Porque mira , no hay más puntos. Uno, dos y aquí falta uno. (Sesión 48)

El proceso de metacognición supone el desarrollo de un conjunto de habilidades referidas al conocimiento, reflexión, autocontrol y autorregulación del propio proceso de pensamiento que redundan en un incremento de la capacidad de aprender. La idea de “*aprender a aprender*”, es sin duda un proceso metacognitivo, es decir el reconocimiento de los pasos y procesos que se han utilizado en la resolución de una tarea.

M : Andrea ¿qué haces para formar un cuadrado?

A: hago las paralelas

M: Como sabes que son paralelas

A: Porque están al frente. Así /muestra con sus manos/

Mediar procesos metacognitivo no tiene que ver precisamente con la medición de lo que el alumno dice o hace, sino con apoyarlo en la toma de conciencia de sus propios recursos cognitivos y estrategias a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación con los conocimientos específicos que está alcanzando.

M: ¿Qué haces para armar un cuadrado?

N1:Es que soy inteligente

M: Bien, pero como lo haces

N2: Busco un punto, después otro y saltando busco los puntos

M: Y tú /Dirigiéndose a otro niño/

N3: Una línea, otra línea paralela... y después esta y esta otra /señala el proceso con los dedos/

N4: Así, así, así y así.. /Marca en la mesa/

N5: Así-así, así /marca en la mesa/

N6: Lo hice así, así, así

M: ¿cuántos lados tiene?

N6: 4

M: ¿que es lo que más te cuesta hacer?

N6: Nada , lo hago.

La metacognición aumenta el grado de conciencia que el sujeto tiene de sus propios procesos de pensamiento y le permiten llegar a aprender acerca de su propio proceso de conocer y aprender, de cómo opera cognitivamente y optimizar su desempeño en esta área.

M: ¿Porqué te resulta bien el trabajo?

N1: Porque me fijo

M: En qué te fijas

N1: En el modelo

N2: En los puntos ..un cuadrado es así /Pone los dedos en paralelo/

M: ¿Cómo sabes que este es un cuadrado?

N1: Por qué es así-así-así y así / Señala con los dedos el cuadrado/

M: ¿Cuántos lados tiene?

N1: Uno, dos, tres y 4 /Bordea el cuadrado con los dedos/

M: ¿Y tú, Matías, por qué sabes que es un cuadrado?

N2: Porque yo lo hice. Así son los cuadrados /muestra con los dedos/

M: ¿Cómo sabes tú que este es un triángulo?

N2: Porque tiene uno, dos, tres lados. /Señala con el dedo/ (Sesión 41)

La evaluación desde, y con los niños y niñas

La participación de los niños y niñas *en la propia evaluación implica un proceso de diálogo, de intercambio con el mediador y los pares, donde la mediación del otro en la construcción de significado cumple una función de andamiaje cognitivo, al proporcionar sostén y ayuda a los procesos del pensamiento. De esta manera el apoyo se realiza en una situación de interacción donde un sujeto más experto puede facilitar al menos experto: ver las relaciones que existen en los contenidos del trabajo realizado, identificación de lo que ya sabía, lo que fue capaz de integrar, utilizar diversos medios de expresión para mostrar lo que sabe, realizar operaciones mentales (buscar información, recordar, comparar, analizar, organizar, sintetizar), y reflexionar sobre el desempeño alcanzado. Así, al brindar apoyo al pensamiento a través de la integración de contenidos y estrategias se promueve la comprensión y la aplicación del conocimiento aprendido.*¹⁷

Autoevaluación

Existe una *concepción de evaluación como sostén y ayuda (Turri, 2004), es decir, aquella que pone la información obtenida sobre el saber aprendido o sobre los obstáculos en su apropiación al servicio de la toma de conciencia y del cambio cognitivo.*¹⁸ En este sentido la auto evaluación es el mecanismo de construcción de la capacidad de juicio propio, del desarrollo de un foco de evaluación interna que permitirá el fortalecimiento de sus propias percepciones, opiniones y capacidad argumentativa.

¹⁷ Opina Claudia Turri
Evaluación de los Aprendizajes: Una mirada desde la singularidad y la grupalidad

¹⁸ Ibid

M: Nandini ¿dónde está el triángulo? Yo no lo veo. Observa bien tu trabajo ¿está correcto?

N: No sé

M: Mira este punto ¿está libre?

N: Ya está ocupado, este está libre /Hace referencia a otro punto/

M: Bien, y este, ¿está libre? Observa..¿dónde está el triángulo?

/La niña lo ve y une los puntos formando un triángulo/

M: Ahora, ¿cómo está tu trabajo?

N: Bueno

M: Muy bien, felicitaciones. Matías revisa tu trabajo ¿cómo lo encuentras?

Ma: Bien

M: Mira este ejercicio. ¿Qué pasó acá? /Señala el error/

Ma: Está malo

M: ¿Por qué?

Ma: Porque quedó un punto abajo sin ocupar

M: Excelente Matías, solo tienes que corregir. (Sesión 40)

Co-evaluación

Las voces de los niños y niñas importan. Lo ideal es darles el espacio de opinión sobre sus propios trabajos y la de otros. Esta experiencia también cumple una función de soporte, es formativa y ayuda a la validación de lo realizado por el propio niño/a y su compañero, además de aportar a la comprensión de la subjetividad del otro/a. Los pares pueden ampliar la visión del proceso o resultado, son capaces de opinar y aportar al trabajo del otro/a, desde su singular experiencia.

Tomás solicita permanentemente la aprobación de la mediadora. La mediadora invita a otro niño a opinar sobre el trabajo de Tomás.

T: Tía, mire

M: ¿Qué Tomás?

T: Lo que hice .

M: ¿Qué quieres saber?

T: Si lo hice

M: ¿Qué crees tú?

T: No sé

M: Martín ¿cómo está el trabajo de Tomás?

N2: Está bien

M: ¿Por qué?

N2: Porque hizo el triángulo

M: Andrea, ¿cómo está el trabajo de Tomás

A: Bien, porque está completo

M: Está igual que el modelo Tomás

T: Si

M: Entonces ¿cómo está lo que hiciste?

T: Bien

M: Bien, está correcto Tomás, tu trabajo está correcto. Continúa con lo que sigue.

La hetero-evaluación.

La heteroevaluación corresponde a un proceso evaluación externa, diferido de la experiencia de aprendizaje y puede también ser realizado por otros niños/as en presencia o no de los involucrados. El juicio opera sobre un hecho del cual no fueron parte directamente, sino sobre la evidencia o producto. Ayuda a los niños/as a reafirmar lo aprendido, a aplicar el conocimiento y a darse cuenta del conocimiento que tienen para juzgar el trabajo de otros.

La evaluación entendida como un soporte formativo orientado a fortalecer el andamiaje cognitivo, se abre a distintos modos de evaluar con la participación activa y colaborativa de los niños y niñas, de dar a éstos la oportunidad de expresar el conocimiento de múltiples modos; de facilitar la participación y la cooperación entre pares; promover la solidaridad grupal y la reflexión.

Matías, Andrea y Dilan, habían terminado el ejercicio la sesión pasada. A ellos les correspondió en esta sesión evaluar los trabajos realizados por sus compañeros. La mediadora les presenta uno a uno los trabajos, los niños/as muy seriamente opinan:

N1: Este no está completo

M: ¿Por qué no está completo?

N1: Por que le faltan triángulos y cuadrados

N2: Este si, está completo

M: ¿Por qué está completo?

N2: Por que si, no le falta.

N3: Este está correcto

M: ¿Por qué está correcto?

N3: Porque está igual al modelo

N1: Este está bien

M: ¿por qué está bien?

N1: Porque tiene un 7 /El siete es puesto a los trabajos terminados correctamente/

N2: Este esta bien, no hay errores.

N1: Este está mal

M: ¿por qué?

N1: Porque si

M: ¿Qué le falta?

N1: El triángulo

N3. Este está mal

M: ¿Por qué?

N3: Faltaron los cuadrados

N1: Este está mal, le faltó un punto /unir/

N2: Este está mal, tengo que armarlo /Estaba incompleto y uní los puntos formando la figura/ (Sesión 41)

La plasticidad y sensibilidad infantil

El potencial de aprendizaje

Lo central en la propuesta de R. Feuerstein es la creencia en la modificabilidad cognitiva del ser humano, que tiene como base la convicción de un potencial de aprendizaje mayor que las capacidades que manifiesta, y que se expresa o desarrolla a partir de una interacción de calidad. Una plasticidad del cerebro que se ve reflejada en respuestas *inteligentes*, de mayor capacidad asociativa y relacional.

Mientras observan una lámina/

M: Otra pregunta ¿qué carga es más pesada?

N4: La carreta chica, es más pesada..

M: ¿por qué te das cuenta?

N4: Porque el caballo va lento, le cuesta, verdad.

M: ¿Cómo se nota? Fíjate en estas gotitas ¿qué son?

N2: Está llorando

M. Puede ser que esté llorando o también que esté cansado y haga gran esfuerzo. Otra pregunta, es para Cristhofer ¿qué función cumplen los caballos?

(Cristhofer presta atención y se siente como importante)

N3: Es mi pregunta(dice en voz alta/ los caballos llevan la carreta /se demora un poco/

M: Muy bien , Cristhofer dice que los caballos cumplen la función de llevar la carreta, la tiran, gracias a los caballos la carreta avanza, excelente tu respuesta Cristhofer.(Sesión 47)

En otra sesión de trabajo/

M: Continuamos con las preguntas ¿Quién es el que responde la pregunta?

N1: El que saca la pregunta

M: Muy bien, solo el que saca la pregunta puede responder. Si el compañero o compañera no tiene la respuesta, pueden ayudarle otros niños/as, pero lo tenemos que esperar para que encuentre la respuesta, piense. Comenzamos: Tomás , tu pregunta dice: Tomás ¿ cual es la diferencia entre las pelotas?

N2: Es cuadrada

N3: Es redonda

M: Dejemos que Tomás piense, dejémoslo pensar...esperemos su respuesta. EL niño espera un poco y luego responde:

T: Es cuadrada

M: Muy bien “esta tiene la forma de un cuadrado” y “esta otra” /señala con un puntero electrónico la redonda/ ¿cómo es?

T: Redonda, es un circulo

M. Muy bien tiene la forma de un círculo. Aplaudo para Tomás. El pudo dar una respuesta.(sesión 44)

La creencia en el determinismo biológico no permite visibilizar el potencial de aprendizajes. Los niños y niñas presentan respuestas que superan lo establecido para una determinada edad, de acuerdo a las bases tradicionales planteadas en la

Psicología del desarrollo evolutivo; es así como algunos niños puede adelantar, gracias a su potencial, la respuesta esperada.

N2: Yo voy hacer el modelo . Primero hago una línea, luego la otra y luego la otra .

M: Excelente Franco, muy bien.

(Franco da claras muestras de una organización temporal a los 3 años 6 meses)

Los niños y las niñas necesitan la oportunidad para demostrar su capacidad de aprender. Las experiencias educativas representan “esa oportunidad” para manifestar el potencial de aprendizaje que poseen y que en muchas oportunidades nos sorprenden positivamente y reafirman la creencia de su modificabilidad.

Dilan no quiere entregar su pregunta escrita/

D: Yo voy a leer mi pregunta

M: ¿Tu sabes leer?

D:Si

M: Entonces léala. ¿Qué dice?

D: /lee/ ¿los caballos tienen dientes?

M: Niños y niñas la pregunta de Dilan es ¿Los caballos tienen dientes? ¿Se ven los dientes?

N1: Tienen

N2:Uno tiene(sesión 47)

/Uno de los caballo tenía el hocico cerrado y el otro mostraba un diente/

Motivación

La motivación es un factor interno que está asociado a niveles de logro o satisfacción de un sujeto. La motivación por el logro o por el proceso de aprender y experimentar un cambio en la estructura de conocimiento, revitaliza la conducta del niño y la niña, los predispone cognitivamente, aumenta sus niveles de alerta y concentración.

La motivación se vive en espacios de libertad, de libre expresión, a exteriorización. La libertad es el principio de toda acción humana. Según Touraine (1995: p. 22) *“el sujeto es el esfuerzo de transformación de una situación vivida en acción libre; introduce libertad en lo que en principio se manifestaba como unos determinantes sociales y una herencia cultural”*.

La motivación también podría relacionarse con su capacidad de goce.

Matías celebra cada ejercicio resuelto, levanta las manos y golpea con los pies

M: ¡¡¡Uuuuuuhhhh, yo lo hice, Uhhhhhh !!!!

N2: Yo lo sé hacer, ¡Uhhhhhhh!

Los demás niños y niñas lo imitan, todos expresan su alegría al resolver los ejercicios. La mediadora impulsa esta manifestación.

Cuando el aprendizaje resulta entretenido, la motivación es un factor intrínseco, es decir, les interesa aprender por el nivel de satisfacción o goce que les produce el darse cuenta que construyen nuevos aprendizajes, que son capaces de darse cuenta de cómo ocurre y comunicarlo. Cuando la motivación alcanza niveles de motivación, intrínseca, no es necesario el refuerzo externo, ya sea el producto en sí mismo o el reconocimiento social, premio, etc.

En la mayoría de las sesiones de trabajo, “los niños/as llegan conversando, con mucho entusiasmo, saben a lo que vienen y lo disfrutan. Termina el grupo y se despiden con un abrazo expresándoles su alegría y recordando que aprendieron” (Sesión 18)

Los niños/as comienzan a trabajar muy entusiasmando, destacan Andrea, Benjamín, Florencia, Michel, Matías, prácticamente no requirieron de mediación.

N1:Tía, mire aquí encontré las verticales

N2:Yo veo de aquí un cuadrado

N3:Aquí encontré un triángulo

N4:Yo ya lo sé hacer

N5:Tía venga, la necesito para que vea

M: A ver, Martín ¿Cuántos puntos tiene un cuadrado?

N6: 4

M:Y cuantos hay aquí

N6:3

M: Entonces ¿qué figura es?

N6:Un triángulo, yo ya sé que es un triángulo (sesión 39)

Necesidad de aprender

La motivación intrínica del aprender se va elaborando en cada experiencia, cuando los niños/as disfrutan de su logro, cuando descubren que fueron ellos/as los que experimentaron un nuevo proceso, algo nuevo se incorpora en su estructura de conocimiento, ya no son los mismos, el aprender les hace bien y ellos/as son conscientes de este beneficio que les permite gozar de otras futuras y más complejas experiencias experiencias

Dilan permanece enojado porque la mediadora no le entrega la página original, sino una fotocopia. Con molestia se tira hacia atrás en su silla y comienza a observar atentamente lo que los niños/as realizan sin hablar. Al término de la actividad, cuando ya casi todos/as están terminados, desde su asiento señala:

D: Tía, pásame la hoja

M: ¿Cualquiera?

D: Si, cualquiera

M: Que bueno que decidiste aprender ¿Y sabes lo que hay que hacer?

D: Si

M: Necesitas ayuda

D: No, yo vi cómo se hacía.

/Dilan comienza a trabajar hasta que termina/

M: ¡Que bien Dilan, !haz terminado y lo haz hecho excelente, felicitaciones por su trabajo y por querer aprender . Un besito.

/El niño rie muy satisfecho/

Al parecer Dilan estuvo observando lo que hacían sus compañeros, su motivación fue realizar el ejercicio, “aprender”.

La motivación por aprender, no significa que los niños y niñas permanezcan siempre concentrados, atentos y serios ante la experiencia educativa. En muchas ocasiones el entusiasmo los lleva a exacerbar su interés manifestándose en comportamientos un tanto disruptivos. No obstante, el interés por aprender les permite focalizar su atención y responder a esta necesidad.

Los niños están inquietos, se levantan , opinan de los cuadrados. La mediadora pide atención y los niños continúan sin escucharla.

M: ¿Saben qué? , creo que me voy a ir. Yo trabajo con ustedes porque quiero que aprendan, pero si a ustedes no les interesa, mejor me voy.

N1: No tía, a mi me interesa

N2:Perdón tía

N3. Yo tía quiero aprender (Sesión 16)

Los niños/as rápidamente se sientan y disponen a escuchar la mediadora. (Sesión 22)

Cuando el interés por aprender se transforma en una necesidad, algunos niños/as están dispuestos a “reclamar” ese derecho, a manifestar este requerimiento al adulto que puede interceder o resolver su demanda.

M: Bien vamos a despedirnos ahora. Un besito para cada uno de ustedes. /Los niños/as avanzan a la puerta y se despiden uno a uno. Cristhofer se acerca a la mediadora

C: Tía , yo no he contestado a ninguna pregunta. Me toca a mi tía Grima

M.: Cristofer, lo siento, pero tú no estabas participando, solo conversabas con tus compañeros, no escuchaste las preguntas, ni las respuestas que dieron tus compañeros.

C: Si escuché , quiero mi pregunta...

M. Pero ya terminamos, ya se van los niños/as . Niños/as falta Cristhofer ¿quieren escucharlo?

Ns: Nooo (Varios)

M: Vez , los niños/as no te quieren escuchar, porque tu también no los escuchas y respetas a ellos/as.

C: Noo, nooo, nooo, yo quiero mi pregunta.

M. Bueno Cristhofer, tu eliges la pregunta , pero vas a estar solo, nadie te escuchará, solo estaré yo para ver cómo aprendes. /Florencia se acerca/

F: Yo voy a ir con el Cristhofer (Sesión 43)

Ambos niños se abrazan

Existen niños/as que manifiestan un destacado interés por aprender, por asumir nuevos desafíos, por poner a prueba sus capacidades y lograr sus propios objetivos. Ellos/as merecen también un espacio de contención y despliegue de este potencial.

Dilan termina la página con muy poca mediación y se manifiesta muy entusiasmado por continuar trabajando en las páginas.

D: Tía yo quiero hacer otra página

M: Dilan , Me parece excelente que hayas terminado muy bien tu trabajo, pero tenemos que esperar a tus compañeros y compañeras para continuar con la otra página.

D: Pero yo quiero seguir trabajando

M: Está bien , puedes pasar a la pizarra y realizar los ejercicios más difíciles que quieras con distintas formas, tamaños, líneas, puntos, etc.

Dilan va a la pizarra y comienza a trabajar con plumones muy interesado. Al terminar el grupo, se va con ellos. (sesión 44)

La impronta y presencia de la familia

Múltiples investigaciones realizadas en Chile y en el extranjero, han verificado el impacto y trascendencia de la acción de la familia en el éxito escolar de los niños y niñas; y en el beneficio que su participación tiene en los propios padres y en los

docentes. Se señala que los niños y niñas tienen un mayor rendimiento, actitudes más positivas hacia la escuela, una mayor autoestima y aspiraciones más altas cuando sus padres se preocupan, los estimulan y se involucran en su educación¹⁹.

El proceso de socialización primaria, en que los niños y niñas tienen un rol activo, incorporan los primeros saberes socioculturales, tiene lugar, principalmente, en la convivencia familiar. La familia es el lugar de significaciones primarias y es, también, considerada una comunidad primaria. Esta comunidad realiza la función de introducir a la persona en la sociedad, de inculcarle sus valores éticos, estéticos, pautas de comportamiento cognitivo y emocional²⁰.

Durante el desarrollo de la investigación, algunos niños/as dieron muestras de importantes y particulares cambios. Estos niños/as se transformaron en “casos de estudio” y generaron la necesidad de recoger mayor información asociada a la dinámica familiar y particularmente a los niños y niñas del proyecto.

Por ejemplo, Dilan presenta una marcada conducta a desafiar y poner a prueba sus capacidades, esto se expresa en querer seguir aprendiendo y asumir lo difícil como un desafío que lo nutre, alimenta cognitivamente y afectivamente. “*Tía yo quiero hacer otra página ... Pero yo quiero seguir trabajando...*”

Al consultar con su madre ella señala “*Puede ser porque nosotros le exigimos en la casa. Si el me dice no mamá es que no puedo ...no puh, es que tienes que poder, le digo yo. Si el no puede algo, el tiene que pensarlo hasta que el tenga que desarrollarse solito y hacerlo. Porque si yo lo dejo, el no va aprender nunca, no puedo y no puedo no más.*”

Respecto de la exigencia que le presenta ella señala:

¹⁹ Política de familia JUNJI 2001

²⁰ Módulo Crecer y desarrollarse por la senda de la afectividad

“Yo le exijo lo normal , fácil, pero para el también es difícil. Por ejemplo el otro día me dijo “mamá quiero hacer el 8” y yo le dije: es fácil hijo, si te ponís a pensar , vai a encontrar la solución . Yo le ayudo y le digo: Mira , si así una pelotita aquí y otra aquí..¿se te hace el 8? Es verdad-dice-y lo hace”

Mi marido en su pega de hojalatería tiene que quedar bien , si lo hace mal, lo hace de nuevo Lo que nosotros no sabemos, tenemos que aprenderlo. Las cosas que se hacen mal hay que volver a hacerlas.

Apertura a la mediación

El avance en los procesos metacognitivos permite un mayor conocimiento de sí mismo, sus procesos y necesidades, cada vez se hacen más conscientes de las capacidades que poseen y las limitaciones que encuentran en sí mismos. Esta condición de aprendiz en proceso, les genera nuevas necesidades de aprender y buscar ayuda en quienes faciliten este proceso.

En ambientes distendidos, de comunicación fluida y franca, los niños y niñas pueden expresar sus necesidades de ayuda.

La mediadora apoya las dudas de cada niño o niña según lo requiere. Dilan y Nandini, requieren ayuda explícitamente.

N2:Tía yo no puedo, yo no sé

M: Si puedes, solo necesitas un poco de ayuda, espérame que yo te acompañaré..

N3: Tía yo no puedo..(como quejándose)

M: Luego te ayudaré a ti, recuerda que tu eres muy capaz y vas a resolver el ejercicio , ya verás.

Mientras tanto, otros niños/as trabajan en el ejercicio

N3:Yo lo logré cerré el cuadrado que encontré

M: Que bien Andrea, yo sabía que tú podrías. El que no puede solo o sola , puede con ayuda.

N2:Tía mira, un punto chao pescado...

La mediación es en si misma una oportunidad de ayuda para que los niños y niñas desplieguen su potencial de aprendizaje. No todos los niños/as manifiestan explícitamente este requerimiento, pero presentan señales que la mediadora debe recoger o interpretar para apoyar su proceso de elaboración.

Michel realizó varios intentos y luego observa la hoja sin continuar con el ejercicio.

M: Michel ¿quieres dejar hasta aquí?

N2: Si.

M: ¿Por qué?

N2: Por qué no sé hacerlo

M: ¿Necesitas ayuda para continuar?

N2: Ya

N3:Yo no sé hacerlo

M: Me esperan un poquito, yo les ayudaré , ya saben que todos pueden hacerlo.

N1:Yo quiero que me ayudes, no puedo ...

N3: Yo también quiero que me aduyes..

M: Está bien, Isidora, si tu me esperas también te ayudaré.

Los niños y niñas esperan su turno, sin abandonar su trabajo y finalmente resuelven el ejercicio con una mediación muy focalizada.(Sesión 44)

La apertura a la mediación es una condición avanzada de conocimiento personal respecto de las limitaciones que cada uno presenta. El requerir ayuda, significa también, el reconocimiento de necesidades, interés de superación, autorregulación, es decir, asumir la resolución de estas necesidades con ayuda de *Otro*.

N: Tia , necesito corregir y qué tú me ayudes. (La niña muy dispuesta y motivada lleva el trabajo hacia la mediadora)

M. Está bien Nandini, veamos

N: ¿Este es?

M: ¿Este es qué?

N: El modelo

M: Así es , muy bien. ¿qué figura tiene?

N: Un cuadrado y un triángulo

M: Muy bien ¿cómo formamos el cuadrado aquí? ¿cuántos puntos necesitamos?

N: Estos /Cuenta y señala con el dedo los cuatro puntos/

M: Muy bien, márcalos entonces./La niña los marca/ Ahora ¿qué figuras tienes que encontrar?

N: El triángulo

M:Perfecto ¿y dónde está el triángulo?

N:Aquí

M: ¿Cuántos puntos necesitas ?

N: Estos /Cuenta uno, dos , tres y señala/

M: Excelente, marca tu triángulo /la niña lo marca/¿cómo te salió?

N: Bueno

M: ¿Y el tamaño, es igual al del modelo?

N: No, este es más grande

M: Bien, ese es otro error, encontramos un triángulo más grande

N: Si, lo encontramos (Sesión 48)

Isidora intenta irse de la sala, dice que quiere ir al baño, que le duele la cabeza.

M: Isidora ¿ te quieres ir ? ¿ no vas aprender a hacer las líneas? ¿quieres que yo te ayude?

I: Ya.

M: Mira el modelo ¿Cuántas líneas hay?

I:tres

M: Haber , muéstralas y cuéntalas con el dedo

I: uno, dos , tres (señala otra imaginaria)

M: A ver, más lento . ¿Cuáles son los puntos que vas a unir para formar una línea?

I:Estos (está correcto)

M: Muy bien ¿y la otra?

I: Esta (señala cualquier punto)

M: A ver Isidora (Le toma la mano y el dedo) Muéstrame con tu dedo la línea que vas hacer con el lápiz.

I: No me toques el dedo

M: Si no quieres que te toque la mano, hazlo sola.

I: Esta bien / muestra la línea virtual/

M: Muy bien, ahora márcala con el lápiz. /lo hace/ Excelente, muy bien, ahora pasamos a la siguiente. /Se repite la mediación y logra una segunda y tercera reproducción del modelo. (sesión 4)

ANEXO N° 3

REGISTRO DE CAMPO

REGISTRO N° 1 (primera sesión)

Fecha Martes 08 de Abril

Instrumento: Organización de puntos

Página: Pre-organización 1

Se organiza la experiencia en dos grupos, ambos de seis niños y niñas. Se acondiciona el lugar con mesas y sillas pequeñas.

Primer grupo:

La mediadora, explica características del taller y contenidos del aprendizaje.

“Todos los días Martes y Jueves, nos juntaremos en este lugar para trabajar en un taller, será muy entretenido, ustedes van a trabajar con un material nuevo, que les voy a mostrar y a explicar”

Se saca la página de presentación, muestra la imagen del niño pensando y se interroga la imagen. Los niños dan múltiples respuestas hasta llegar a la correcta.

“Muy bien, entonces esto que hace el niño será una exigencia para nosotros también, tenemos que pensar antes de hacer el trabajo”

Luego se muestra la página de pre-organización:

¿Qué es esto? /Se muestra el punto/

Ns: Un punto

M: Muy bien, y este otro, y este otro, y este otro? /Se señalan varios puntos, los niños responden correctamente. ¿Qué pasa si yo uno estos puntos, que se forma? /Se señala el indicio de la línea/

Ns: Una raya /Algunos/

M: Muy bien, ¿cómo se llama la raya?

Los niños y niñas no contestan o vuelven a decir raya.

M. Esta raya, se llama línea, así la vamos a llamar también nosotros. Ahora fíjense bien en la página /la misma hoja/ observemos el primer recuadro, este /se bordea

con el dedo/ En este cuadro haypuntos contestan los niños ¿ y cómo están unidos ?

Ns: Por una raya

M: Están unidos por una línea, recuerden que se llama línea. El trabajo que ustedes tienen que hacer es unir dos puntos con una línea, muéstrame dos puntos que se tienen que unir. /un niño muestra/ Muy bien, ¿está claro? Dos puntos se unen con una línea. Solo vamos a trabajar con los puntos del primer recuadro, que es el modelo que tienen que seguir , este. /se señala/

Los niños y niñas comienzan a unir los puntos siguiendo el modelo, la mayoría de ellos /as entendieron y aplicaron lo comprendido de manera muy adecuada, otros , sin embargo comenzaron a rayar la hoja, a realizar trazos más cortos o más largos. La experiencia duró como 15 mns en el primer grupo. Fue imposible mediar uno a uno, mientras se estaba mediando a uno, el otro avanzaba en la hoja impulsivamente. Se saltaron de un cuadro a otro, avanzaron, movieron la hoja, etc.

Faltó, presentar la página completa, dejar claro por donde se comenzaba a trabajar, que la hoja no se podía mover, ni tampoco dar vuelta, rayar o hacer otra cosa que no correspondiera.

Isidoro no asume las indicaciones, juega con una linterna que no quiso entregar, raya su trabajo, juega con una bolsa. Se le pregunta si quiere trabajar como los demás y accede, sin embargo, al momento se desconcentra y vuelve a jugar. Se le ofrece la alternativa de retirarse y no quiere.

Segundo grupo.

Se repite el proceso, agregando algunas estrategias de apoyo: Se explica en una pizarra lo que es un punto y la línea, se pide a cada niño que realice la acción de puntear y luego de unir puntos con una línea en la pizarra y finalmente se

marca con una cruz, el modelo, como referente de partida; “este es el modelo” Se pregunta niño por niño/a la instrucción a fin de asegurarse la comprensión.

El grupo se mantuvo más tiempo concentrado, cometieron menos errores. Matías rayó la hoja después de un rato .

M: Matías, qué le pasó a tu trabajo

N: Está rayado

M: ¿por qué hiciste eso, ¿qué te pasó?

N: no miré los puntos

M: No te fijaste, ¿pensaste en lo que hacías?

N: no

M: Que tenemos que hacer cuando trabajamos

N: Mirar

M: Mirar y pensar. Muy bien.

En todo momento se felicita la aproximación de cada niño hacia lo esperado. Los procesos que requirieron mayor mediación fueron: orden o secuencia en el trabajo, precisión en la línea (se excedían o reducían), impulsividad.

Cinco niños y niñas, realizaron el ejercicio con éxito durante el tiempo planificado. La página me sigue pareciendo con demasiada información. La principal dificultad para el mediador fue lograr atender a las necesidades de mediación de cada uno de ellos y ellas simultáneamente.

La aplicación de criterios de mediación , no sé si fue tan clara y visible .

REGISTRO N° 2 (sesión 2): Organización de puntos

Pag. 1

10-Abril-2008

Primer grupo:

Se inicia la sesión recordando lo realizado en la sesión anterior. En la pizarra el mediador llama la atención de los niños y niñas respecto de los puntos y líneas que quedaron como muestra del trabajo anterior.

¿Qué tenemos acá? ¿Cómo se llama?

Ns: Un punto, una raya...

M: Lo que hicimos fue unir los puntos con una línea. Ahora vamos a formar una figura geométrica. Miren uniendo puntos formamos un cuadrado ¿Cuántos lados tiene? ¿Cuántos lados tiene el cuadrado? 1,2, 3, 4 lados /Un punto y forma un cuadrado/ “La mediación no fue suficiente, debí reiterar o reducir la información, el concepto de lado es muy anticipado”

Ahora, ¿qué tenemos que hacer? /Muestra la hoja/ ¿qué haya acá?

Martín: Yo no quiero trabajar tengo hambre, quiero comer cereales (Creo que quiere irse porque no le resulta el trabajo)

M: Martín, realiza el ejercicio y luego te vas a comer los cereales ¿te parece? Este es un ejercicio para la mente, nos ayuda a pensar.

Entrega la hoja a cada niños y uno a uno verifica que comprendieron a instrucción uno a uno. /Mientras entrega la hoja/

M: Recuerden que no se puede mover la hoja, porque si la mueven cambian la posición del modelo. También hay que pensar antes de hacer el trabajo, que no hay que apurarse para no equivocarse.

Una pequeña termina rápidamente

M. Muy bien Lía muestra tu trabajo a los demás y **cuenta cómo lo hiciste**

A ver Nandini, cuántos lados tienes ahí y ¿Cuántos lados tiene el cuadrado? A ver contemos /Cuenta y la niña descubre que faltan dos lados/

M: Muy bien la Nandini descubrió lo que falta

Martín se distrae raya la hoja, la pinta, mira a la sala.

M: Martín , ¿quieres trabajar?

El niño responde que no y se le autoriza para ir a la sala a comer cereales (ese es su argumento)

Matías no se concentra, mira el patio, hasta que se le apoya, termina bien , el último.

Florencia une solo dos puntos en cada figura, revisa su trabajo con ayuda y descubre un error lo resuelve

Reclaman los cereales.

10:20 hrs.

La sesión fue bastante larga.

Segundo grupo:

En la pizarra recuerda lo realizado en la sesión anterior, incorporando la participación y repaso con los niños ausentes

M Ya conocen el ejercicio y reconocen lo que está en la pizarra..esto es “un punto” responden los niños . Muy bien. Si unimos los puntos se forma o nace
“una línea. “Contestan los niños/as.

Ahora les voy a mostrar algo que ustedes no conocen y les va a sorprender .

Invita a cuatro niños , cada uno de ellos tiene que unir dos puntos en la pizarra y forma una linea.

Haga dos puntos, muy bien,. Ahora yo voy a hacer dos puntos y nace otra línea paralela. Ahora Benjamín, une los otros puntos con una tercera linea y ahora tu Cristhofer unes los últimos puntos (se le ayuda un poco) y vemos que apareció ¡¡¡un cuadrado!!!!

Ahora hacemos lo mismo en la página que les voy a entregar

Los niños están muy entusiasmados, solicitan el material, esperan ansiosos y expectante, como si tuvieran muchas ganas de hacer el ejercicio. El mediador explica la actividad, da las instrucciones y verifica uno a uno que la comprendieron.
“Pensar antes de hacer”.

Los niños resuelven el ejercicio con mayor facilidad y fluidez que el primer grupo .
Así mismo la mediación se supera con el segundo grupo.

Tomás muy bien, sigue el modelo y el orden

Benjamín sigue el orden y en cierta medida el modelo, es mediado y corrige el trabajo

Valia , muy bien y rápido

Fernanda con Dificultad, es mediada y resuelve

Cristhofer, muy desordenado y no sigue el modelo, raya la hoja “Me quiero ir me cansé”

Michel, raya la hoja “Me quiero ir”

M: Momento, tenemos que revisar tu trabajo, miremos ¿se parece al modelo? ¿qué pasó?

¿me puedes mostrar cual está bien? ¿puedes hacer un cuadrado aquí? /Señala cuatro puntos/

El niño lo intenta , pero presenta problemas grafo motores, el trazo es demasiado débil, de manera que se le pide que lo haga con el dedo, es decir , que señale la unión de los puntos hasta formar un cuadrado y el pequeño lo hace.

Todos los niños revisan su trabajo con el mediador y descubren lo que falta o lo distinto al modelo, en algunos casos lo enmiendan , en otros queda igual y se retiran con un reconocimiento a su esfuerzo y atención.

Próxima sesión Michel, Isidora y Martín formarán un nuevo grupo.

REGISTRO N° 3 : (sesion 3)

Instrumento : Organización de puntos

Fecha:15-04-2008

Primer grupo

La sesión se inicia con la presencia de Alejandra y Rita, profesoras diferenciales que investigan a su vez contenidos vinculados con el desarrollo cognitivo y la mediación . Ambas se instalan a observar y videar la sesión de trabajo. Los niños

claramente se distrajeron con su presencia, se levantaban a preguntarles sobre la cámara y miraban cámara.

La planificación correspondiente al día era la página 2 de organización de puntos, saltándome las páginas pre-organización dada su complejidad, especialmente la 2.

Al socializar con estas profesionales los inconvenientes de las página de pre-organización y el orden correlativo en su aplicación, sentí la “obligación” de cambiar lo planificado y asumí sin preparación la página pre-organización 3.

Esta página presenta tres ejercicios diferentes y un nuevo desafío que es mantener la figura abierta del modelo. Los niños y niñas en general manejan el concepto de punto, línea, como unión de dos puntos y formación del cuadrado a partir de la unión de las líneas, página trabajada el día anterior.

En esta oportunidad quise incorporar el concepto de modelo como un elemento que hay que repetir o reproducir.

Fue muy difícil focalizar la asistencia de los niños y niñas, hablaban de sus juguetes y experiencias personales, muy aisladas de la experiencia del jardín y del PEI. No fue fácil conseguir su atención.

Se hizo un recuerdo de lo realizado en la pizarra en la sesión anterior, se recapituló lo aprendido y se incorpora a la actual dinámica a Franco, un pequeño que por primera vez asistía. Cristhofer le traspasó lo aprendido a la fecha, como experiencia y concepto. Todos los niños y niñas aportaban desde su experiencia.

Los resultados del primer grupo fueron bastante inferiores a las sesiones pasadas, solo se pudo lograr en uno o dos niños el resultado esperado, el resto cerró la

figura, completaban cuadrado (que era lo aprendido en la sesión anterior), pasaban al segundo o tercer modelo, solo uniendo puntos. Algunos de ellos presentan debilidad en el trazo o no toman el lápiz adecuadamente lo que dificulta la tarea.

Después de compartir con Alejandra y Rita, quiénes entregaron algunos elementos para retroalimentar la mediación, se prepara la segunda sesión con algunas estrategias nuevas:

- Se dobla la página focalizando solo el primer modelo
- Sea aumenta la mediación en la pizarra respecto de la formación de la línea, tipos de línea, número de líneas que conforman el modelo , concepto de modelo .
- Se invita a los niños a realizar líneas y reproducir el modelo con distintas orientación en el espacio.
- Se refuerza el conteo de líneas.

Posteriormente se entrega la hoja, a uno a uno solicitando que explique lo comprendido y el inicio de la tarea. Uno a uno se fue mediando, sintiendo permanentemente la presión de atender los requerimientos de todos/as al mismo tiempo.

La sesión del segundo grupo obtiene mejores resultados que el primero, exceptuando a Isidora, con quién no se logró avanzar lo suficiente.

Reflexión: La Página 3 pre-organización será abordada con ejercicios adicionales por parte, con la idea de aprender a unir dos líneas con distinta orientación en el espacio, luego unir tres líneas y posteriormente 4 líneas. Esto en pizarra y papelógrafo.

Retroalimentación de la UDP

Graduación de la experiencia: focalizar el ejercicio, trabajos previos : pizarra, papelógrafo.

Regulación del comportamiento en algunos

Cierre de la mediación

Entrega solo de la hoja

REGISTRO N° 4: Instrumento: Organización de puntos

Fecha: 17 de Abril

Pag. 3 Pre-Organización

En esta sesión se vuelve sobre la actividad realizada anteriormente. La idea es poner en práctica ejercicios previos, de manera que al trabajar en la página correspondiente al ejercicio propiamente tal , los niños/as hayan comprendido la estructura del modelo . La página es dividida en tres para abordar particularmente, cada uno de los ejercicios

Se recuerda lo realizado anteriormente y se comunica que se volverá a la página realizada en sesión anterior a fin de completar o corregir lo realizado.

Se invita a los niños y niñas a ejercitar primero en la pizarra...

M: Hoy vamos a ejercitar las líneas en la pizarra. Se trata de unir dos puntos: uno- dos y se forma la primera línea y luego la otra. /dibuja en la pizarra/

Recuerdan ¿cómo se forma una línea?

N1: Con puntos

M: ¿Con cuantos puntos?

N2: Este y este

M: Con dos puntos, muy bien.

Franco quiere hacer el ejercicio, va a la pizarra y hace la demostración correctamente, los demás se motivan a realizar lo requerido (dos líneas unidas) sin logros muy evidentes. Los trazos son muy débiles y pequeños, las líneas paralelas, los puntos círculos en algunos casos.

Se motiva la participación de todos en la pizarra, se dibuja el modelo en varias oportunidades al tiempo de explicar conceptos de punto, línea, cantidad (2), modelo.

M: Christopher, ¿lo que hiciste, son dos líneas? ¿Está como el modelo? Lía ¿Cómo están las líneas? Valia, esos son puntos o círculos?

NZ: Tía yo lo hice, tía estos son puntitos, yo lo sé hacer, yo quiero hacerlo.

Los niños y niñas se ven entusiasmados por trabajar en la pizarra, sin embargo, es difícil controlar la participación de todos al mismo tiempo, de manera que se procede a organizar la segunda etapa de la actividad, que es trabajar en papelógrafo en las mesas en grupos de a tres, cada uno con su plumón.

N1: Tía yo quiero el rojo

N2: Yo quiero el azul

N3: Yo quiero el rojo

/Había un solo plumón rojo/

M: No tenemos más plumón de color rojo, así es que esta vez no podrán elegir. Jugaremos al cachipún .

N1: Ya tía (con alegría y expectativa)

N3 ¡¡:yaaaaaa!!

Se hace el juego y gana Franco (el papel envuelve la piedra)

Los niños/as comienzan a trabajar muy concentrados. Se entregan algunas reglas:

M: Solo podemos realizar dos líneas, ese es el trabajo, no se puede dibujar otra cosa. Si alguno de ustedes dibuja otra cosa, le tengo que quitar el plumón, la idea es que aprendan a hacer dos líneas. (regla de trabajo)

Los niños y niñas comienza a realizar líneas en el papelógrafo, algunos muy correctamente, otros con gran dificultad y otros sin resultados.

N1: Yo hice el modelo

M: Martín mira el modelo, ¿está correcto?

N3: Yo quiero hacerlo en la pizarra

Fernanda hace un cuadrado

Florencia solo hace líneas rectas en paralelo

Valia hace dos líneas rectas

M: Bien Valia, ahora puedes trabajar en la hoja.

Se le entrega la hoja y orienta la correcta ejecución de la tarea.

N3: Yo también quiero (se refiere a trabajar en la página)

M: Bueno, pero tiene que hacerlo bien primero, siga practicando

N3:Quiero hacerlo en la pizarra

M: Bueno, hágalo en la pizarra primero

N4: yo lo hice (Está correcto su trabajo)

M: Excelente, muy bien, ahora ¿lo quieres hacer en tu hoja ?

N4: Siiii

Algunos se levantan para trabajar en la pizarra

M: A ver, en la pizarra solo pueden practicar el modelo, las dos líneas unidas
Vamos a ver con nuestros brazos, miren esta parte es una línea y esta , la otra.
Una y dos /muestra el ángulo recto. A ver, muéstrenme con sus brazos las dos
líneas.

Algunos niños/as hacen el ejercicio correctamente, otros lo intentan sin
resultados.

Franco y Valia terminan su trabajo y retiran previa revisión y reconocimiento a sus
esfuerzos y logros.

M: Martín ¿qué tenemos acá?

N: No puedo dibujar

Comentario de Gladys Henriquez

El ejercicio les presenta dificultad, inician motivados, pero algunos desisten y se les entrega apoyo. A mi parecer la tarea es compleja ya que requiere habilidades motrices , nociones de espacio que entiendo según Piaget , la estructuración de formas geométricas se logra después de los 4 años , una vez que se consolidan nociones de espacio topológico (arriba, abajo, etc)

Se observa que con apoyo y motivación logran persistir en la tarea, realizar la tarea, corregir los errores, permitir realizar la tarea con éxito.

Se termina la sesión del primer grupo a las 10:23.

Se inicia la sesión del segundo grupo en con el trabajo en la pizarra. Se dibuja el modelo varias veces, se repasa el concepto de punto, línea, modelo. Se cuentan los lados e insiste en que el requerimiento es solo de dos líneas unidas: uno-dos. Se muestra la estructura del modelo con el brazo flectado, se solicita a los niños que hagan el ejercicio, ellos responden con dificultad.

Los niños/as van saliendo a la pizarra y les cuesta responder al requerimiento de la tarea. Todos/as hacen los intentos, muestran interés, pero no pueden. Se les desafía y ofrece oportunidades en la pizarra a cada uno de ellos/as.

M: A ver Tomás, a lo mejor tu puedes, les está costando, pero vamos a prender ¿quieren aprender?

Ns: Si /Algunos verbalizan, otros asienten con la cabeza, pero todos/as aceptan el desafío./

M: Es importante aprender las líneas, porque así van aprender a hacer los números y las letras después. Ahora vamos a practicar en un papel.

Se disponen papelógrafo en las mesas, un papelógrafo por tres niños/as

Dos niñas se levantan a jugar con las muñecas

M: Nandini, si tu quieres te puedes ir a la Sala, si quieres jugar con muñecas puedes irte a la sala ¿quieres aprender a hacer las dos líneas? La niña se interesa nuevamente y comienza a trabajar.

M: Fíjate bien ¿está como tu brazo? Mira el modelo, las líneas están como el modelo? /La niña corrige/ Muy bien, excelente.

Los niños y niñas van terminando sus páginas, todos mediados uno a uno. Nandini, hizo una especie de patrones y no quiere trabajar en la página, quiso retirarse y al ofrecerle ayuda, se queda muy interesada. Sin embargo, cuando es mediada, puede terminar su página.

Andrea dibuja distintos elementos sin poner atención a indicaciones de la mediadora, mira a los compañeros , pero yo no lo hago”

M: Andrea, terminemos tu trabajo, ven siéntate, yo te voy ayudar ¿quieres que lo hagamos?

La niña accede y se inicia el proceso de mediación hasta que logra desarrollar la página.

M: Lía le quieres enseñar a Cristhofer?

Lía comienza a hacerle el trabajo y Cristhofer la observa.

M: Lia, no tienes que hacerle el trabajo, hay que mostrarle donde están las líneas, mirálo que lo haga bien como el modelo, explícale.

Lía lo hace como puede, intenta mostrar con el dedo las líneas.

Isidoro intenta irse de la sala, dice que quiere ir al baño, que le duele la cabeza.

M: Isidoro ¿ te quieres ir ? ¿ no vas aprender a hacer las líneas? ¿quieres que yo te ayude?

I: Ya.

M: Mira el modelo ¿Cuántas líneas hay?

I:tres

M: Haber cuéntalas con el dedo

I: uno, dos , tres (señala otra imaginaria)

M: A ver, más lento . ¿Cuáles son los puntos que vas a unir para formar una línea?

I:Estos (está correcto)

M: Muy bien ¿y la otra?

I: Esta (señala cualquier punto)

M: A ver Isidoro (Le tomo la mano y el dedo) Muéstrame con tu dedo la línea que vas hacer con el lápiz.

I: No me toques el dedo

M: Si no quieres que te toque la mano, hazlo sola.

I: Esta bien y muestra.

M: Muy bien, ahora márcala con el lápiz. /lo hace/ Excelente, muy bien, ahora pasamos ala siguiente. /Se repite la mediación y logra una segunda y tercera reproducción del modelo.

Comentario de Gladys Henriquez

El apoyo con un elemento más concreto y cercano (el cuerpo) parece resultar mejor recurso de mediación) .

REGISTRO N° 5 (sesion n° 5)

Pag 3Pre-Organización

Fecha 22 de Abril

Se inicia la sesión con el primer grupo, los niños llegan corriendo a la sala, se ven felices. La mediadora también los acoge con alegría.

M: ¿Saben niños y niñas?, estoy muy feliz, porque ustedes vienen muy contentos a aprender y lo están haciendo muy bien. ¿cuéntenme una cosa? Para aprender hay que estar muy atento y esforzarse por aprender, el que no se esfuerza ¿puede aprender fácil?

N1: Hay que poner atención

N2: Hay que esforzarse para aprender

M: No aprendemos haciendo las cosas sin pensar en lo que hacemos verdad

¿qué hemos aprendido en estos días

N1: A hacer puntos

N2: A hacer líneas

N3: A los modelos

M: Muy bien, excelente. Hoy vamos aprender algo nuevo ¿Cuántas líneas ustedes han unido?

N1: dos

/En la pizarra comienza a a realizar líneas recordando el modelo trabajado en la sesión anterior)

M: ¿Cuántas líneas hay acá?

N2: doooooos /A coro/

M: Muy bien, ahora, vamos agregar una más, entonces tenemos TRES. Cada uno de ustedes va a venir a la pizarra a dibujar el modelo de las tres líneas.

Los niños comienzan a levantarse , muy motivados avanzan hacia la pizarra peleándose el lugar

M: A ver, no pueden dibujar todos al mismo tiempo, tenemos que organizarnos para que lo haga cada uno de ustedes en orden. Voy a hacer un juego ,

imaginemos que no puedo ver, que estoy ciega, entonces al niño o niña que toque, ese será el que pase adelante.

Los niños/as se tranquilizan , se sientan y esperan ser tocado, el juego les divierte y lo aceptan muy conforme.

Lía pasa adelante, realiza el modelo.

M: A ver Lía, ¿Cuántas líneas dibujaste?

L:Tres

M: cuenta

L: Uno, dos, tres /las señala al tiempo de contar/

M: Excelente, Lía dibujó el modelo con tres líneas. ¿Está correcto su trabajo? Lía , ¿es igual al modelo?

L: Sí.

M: Muy bien, ahora le corresponde a otro /Toca a otro niño/a con los ojos cerrados/

N2: Yo voy hacer el modelo . Primero hago una línea, luego la otra y luego la otra .
(Claramente se observa la organización temporal)

M: Excelente Franco, muy bien.

En ese momento se levanta Cristhofer y borra los trabajos realizados por sus compañeros. (A ellos les gusta que sus trabajos permanezcan en la pizarra, como modelos)

M: ¿Qué pasó Cristhofer? ¿Por qué borraste los trabajos? /Cristhofer mira sin dar respuesta, como asustado/ Yo no estoy jugando a borra los trabajos, ahora no tenemos los modelos ¿algunos de ustedes está jugando a borrar los trabajos?

Ns: Nooo /A coro/

M: Bueno, ahora lo tiene que hacer de nuevo. Y tú Cristhofer tienes que hacer el tuyo.

/El niño realiza el ejercicio muy tranquilo /

M: Muy bien Cristhofer, está excelente. Cuenta las líneas.

C: Un, dos, tres. /las muestra/

Así, todos los niños y niñas van desarrollando el modelo, exceptuando a Nandini

M: ¿Qué pasó Nandini?

Nandini, se ofusca y no habla

M: ¿Veamos que pasó.?

Nandini no contesta

M: Está bien Nandini, lo veremos al final, yo te ayudaré. /La niña se va a sentar./

Ahora, trabajaremos en la página. Cada uno realizará el ejercicio en la hoja, con lápiz. Solo entregaré la hoja a quién me explique lo que hay que hacer.

Se acerca a cada niños y solicita que identifique el modelo, luego que explique lo que tiene que hacer, en ese momento entrega la hoja y el lápiz. Luego entrega la hoja a todos para que la observen e identifiquen las líneas solo con el dedo.

Los niños y niñas comienzan a trabajar sin dificultad y la mediadora interviene en la medida que lo requieren

Al término, la mediadora revisa el ejercicio con cada uno y reconoce el esfuerzo, lo logrado y el interés demostrado por aprender.

Retroalimentación de la UDP.

Introducción línea vertical

Contorno de la línea con el dedo, concepto de lado, delinear.

Reconocer siempre lo bueno realizado por cada niño(caso Nandini)

Dejar la línea débil como evidencia comparativa.

Criterios observados:

Mediación del compartir

Regulación del comportamiento

Mediación de la intencionalidad

Mediación del significado

Mediación de la individualidad

Principios :

Para aprender hay que atender

Todos pueden aprender

Pensar antes de hacer

REGISTRO N° 7: (sesión 7)

Pag. 4 Pre-organización

29 de Abril

Primer grupo

La mediadora se ubica en frente de ellos/s los invita a recordar lo aprendido. Los niños señalan: puntos, líneas, cuadrados.

M: Muy bien, ahora vamos a revisar los tipos de líneas. /Comienza dibujar en la pizarra/ Todas las líneas tienen un nombre, está que está derecha, como cuando estamos de pie, se llama "vertical" , lo vimos la vez pasada ¿verdad? , esta que está acostada o tendida es la "línea horizontal" . ¿me tiendo en la mesa para demostrárselo? /Se tiende en la mesa/

Los niños/as miran sorprendidos

Ven, así es la línea horizontal, está tendida. Con las líneas verticales y horizontales formamos las figuras geométricas.

N1: Si, los cuadrados

M: Los cuadrados se forman con ¿Cuántas líneas? ¿veamos?

/Comienza a contar al mismo tiempo que dibuja/ Una , dos, tres y cuatro.

M: Ahora los invito a dibujar solo líneas verticales.

Ns: Yo tía, yo tía, yo tía /todos/as levantan su mano o se levantan del lugar/

M: A ver lo que vamos hacer es que yo elegiré dándole un peñisquito con los ojos cerrados

los niños/as esperan con alegría ser tocados y uno a uno van saliendo y realizan con éxito la línea vertical.

M: Ahora vamos a hacer la línea horizontal. Esta que está acostada, tendida

/Dibuja la línea/¿Quién va a venir?

Nuevamente todo quieren salir a la pizarra, de modo que se organiza el juego que permite seleccionar y ordenar la participación. Los niños/as salen a la pizarra y realizan la línea horizontal con éxito.

M: Ahora viene lo difícil, conoceremos otra línea, una nueva y diferente: es la línea oblicua, está inclinada. Miren con mi cuerpo haré una línea oblicua /se inclina hacia el muro y afirma representando la línea./ Ven así es la línea, inclinada.

(Aquí faltó hacer ejercicios en la pizarra en relación a la línea oblicua)

Ahora voy a dibujar una línea vertical, otra horizontal y otra oblicua /dibuja/ ¿qué se forma? (los niños/as no conocen el triángulo. Era necesario)

Los niños/as no contestan.

M: ¡Un triángulo! Este es un triángulo. Ahora vamos a trabajar en la hoja, primero se las voy a entregar para que identifiquen las líneas verticales, horizontales y oblicuas. . La figura del modelo es un triángulo.

Reparte **solo las hojas** y los niños y niñas comienzan a buscar las líneas con los dedos

N1: Tía aquí encontré una línea

N2:Tía mire, así se hace /señala la figura en la mesa/

N3:Tía aquí hay una vertical

N4: Tía este es un cuadrado

M: Bien ahora, cada uno me muestra cual es el modelo.

Cada niño/a señala correctamente la figura del modelo.

M: Ahora tienen que iniciar el camino establecido, primero por arriba, luego el recuadro siguiente y finalmente , el último recuadro.

M: Muestrame el camino a seguir.

N1: /Muestra con el dedo/

M: Bien, después dónde? /Pone el dedo en el segundo recuadro/

N1: Por aquí /Sigue la señal de la mediadora

M: Muy bien. Y tú Nandini ¿cúal es el modelo?

N2: Este /señala con el dedo/

M: Bien, ¿por dónde tienes que empezar?

N2: /señala equivocadamente/

M: ¿Cuál es el que está al lado del modelo? ¿por dónde comienza el camino a seguir? (búsqueda sistemática)

N2: Por aquí. /señala/

M: Muy bien.

Los niños y niñas en general tienden a saltarse información, pasan de un recuadro a otro y hay que llevarlos a seguir el orden aspecto que ayuda al desarrollo de la función “búsqueda sistemática de información”y a la organización temporal.Segundo grupo

Se repite la experiencia con la única variación que uno de los niños, solicitó realizar el ejercicio previo a la hoja en la pizarra, lo cual se permitió.

En general el trabajo de los niños/as requirió de mediación con buenos resultados. Destacan Florencia, Franco, Valia, Lía. Cristhofer se observa más autorregulado y Michel avanza en su participación y comprensión de la tarea.

Retroalimentación

Insistir en la composición fónica de las líneas

Reforzar el trazo, desde arriba hacia abajo

REGISTRO N° 8 (sesion 8)

06-05-2004

Ejercicios preparatorio

Objetivo : Identificar la línea por su nombre

Primer grupo..

La sesión se inicia con una bienvenida de los niños y la manifestación de la alegría de volverlos a ver.

M: Me alegra mucho de verlos de nuevo ¿ a ustedes les gusta venir a este taller?

Ns: Siiiiii

N1: A trabajar con los puntos

N2:Mi mamá dijo que trabajara con puntos

M: Cuéntenme ¿qué han aprendido?

N1: Un punto

N2:2 puntos /muestra los dedos/

N3: La línea

M: Muy bien, si juntamos dos puntos se forma la línea. Hoy vamos a aprender a identificar las líneas por su nombre. (criterio de intencionalidad) Todas las líneas tienen un nombre. ¿conocen el nombre de las líneas?

Ns: Siii, líneas.

M: La que está de pie se llama vertical . Esta es la vertical / realiza una línea vertical en la pizarra/ Yo estoy de pie , derecha, como una línea vertical ¿quién quiere venir a la pizarra a dibujar una línea vertical?

Ns: Yoooo (todos quieren participar muy entusiasmado)

Luego de que cada niño/a tenga la oportunidad de practicar la línea la mediadora le entrega una hoja y un plumón para ejercitar la línea. Algunos niños/as comienzan a dibujar otras cosas.

M: Solo podemos realizar líneas verticales, ese es el trabajo, **ahora** no podemos dibujar otra cosa. Si alguno de ustedes dibuja otra cosa, le tengo que quitar el plumón, la idea es que aprendan a hacer las líneas verticales. El que termina de hacer las líneas le facilito otra hoja para que dibuje lo que quiera. (Sesión 8)

M: Hoy voy a elegir tocando “la nariz” con los ojos cerrados. A ver acá hay una nariz /toca a un niño/ ¡ah , es el Benjamín! Ya Benjamín, dibuja una línea vertical . El niño dibuja la línea correctamente

M: Excelente Benjamín ¡Bravo! Muy bien. Ahora vas a buscar en la sala, algún objeto que tenga una lía vertical , un mueble , un material, cualquier cosa, por ejemplo este /Señala unas barras de madera/ Ahora tú ¿dónde hay una línea vertical?

N1: /Muestra la arista de una silla en sentido vertical en silencio/

M: Muy bien, excelente, ahora va a venir otro niño o niña a la pizarra /A tientas toca la cabeza por detrás a un niño/ No encuentro la nariz, ¿dónde está?

N3: Adelante tía

M: Donde está la nariz /sigue palpando hasta encontrarla/ Ah, estaba adelante, la nariz estaba en la cara, adelante. Tú Cristhofer, dibuja una línea vertical

C: /Dibuja la línea correctamente/ Esa

M: Pero muchas felicitaciones, que alegría, ya sabes hacer la línea vertical. (mediación de la competencia) Ahora, ¿tú podrías encontrar en la sala algún objeto, mueble o material con una línea vertical?

/Cristhofer toca el canto de una puerta/

M: Pero maravilloso, es increíble!! Miren lo que encontró Cristhofer, una línea vertical, acá en esta puerta, miren /pasa la mano señalando el sentido vertical del canto de la puerta/ (Mediación del acto de compartir)

Así cada niño/a pasa a la pizarra y dibuja una línea vertical, luego busca en la sala algún referente de esta línea y se va a sentar. Una vez que terminan todos/as , continúa el proceso con el conocimiento de la línea horizontal.

M: Ahora trabajaremos con la línea horizontal /Se tiende en la mesa, Yo estoy tendida, acostada, como una línea horizontal. /Se levanta / Ahora voy a dibujar una línea horizontal /la dibuja / ¿quién quiere dibujar una línea horizontal?

Nuevamente los niños y niñas quieren salir a la pizarra

M: momento, tenemos que ordenarnos, yo les tocaré la nariz (siempre va cambiando de recurso) y ese niño o niña vendrá a la pizarra.

Comienza el juego y uno a uno salen y dibujan la línea horizontal sin problemas. Ante el éxito de los resultados la mediadora alaba y reconoce los aciertos, por mínimos que estos sean. Uno de los niños dibuja un cuadrado.

M: A ver, ¿qué pasó acá? ¿dónde están las líneas horizontales? /El niño mira sin contestar/ ¿estas líneas que están acá, son verticales o son horizontales? /Se refiere a las horizontales/Fíjate en la posición, están de pié o acostadas , tendidas?

N: Acostadas

M: Bien, como se llaman las líneas que están acostadas

N: Horizontales (poco inteligible)

M: Muy bien, horizontales. Ahora vamos a repetir juntos esta palabra que es muy difícil HO-RI-ZON-TA-LES. Repitan conmigo: HO-RI-ZON-TA-LES /Los niños repiten/ ¿quién lo puede decir sin ayuda?

Los niños comienzan a verbalizar con bastante dificultad.

Muy bien, horizontales, todos los días nos ejercitaremos un poco, ya verán que lo van a pronunciar muy bien.

Luego de dibujar la línea, se les pide que reconozcan en la sala, algún objeto, mueble o material que tenga esa orientación. Los niños en general tienen

respuestas muy adecuadas. En situaciones más difíciles , se apoya más cercanamente.

M: A ver Lía, fijate en las sillas, en las mesas, mira acá. /Muestra con sus manos los bordes horizontales/ ¿dónde vez líneas horizontales? ¿acá , que línea hay? /muestra la horizontalidad del mueble/

L: horizontal (poco inteligible)

M: Excelente, muy bien, Lía encontró una línea horizontal. Ahora conoceremos la línea oblicua, es la más difícil, está inclinada, casi se cae. Es esta . /Se inclina apoyando una mano inclinada hacia la pared/

Así es la línea oblicua. /Dibuja la línea en la pizarra/ ¿quién se atreve a dibujarla? Nuevamente todos/as quieren ir y uno a uno van pasando a la pizarra. La mediadora felicita el logro de cada uno. Un pequeño no puede.

M: A ver, yo te dibujaré los puntos y tú los unes para que aparezca la línea oblicua (mediación más cercana) /El niño hace la línea correctamente al unir los puntos/.

M: Excelente, felicitaciones, Michel hizo la línea oblicua. Estoy muy contenta y el también por su logro. (El niño se muestra muy gratificado, el habla muy poco) Ahora trabajaremos en la hoja. En esta hoja hay tres modelos: Una línea vertical, una horizontal y la otra oblicua. Solo tienen que hacer la línea del modelo (sistematización del trabajo)

La mediadora pregunta a cada niño lo que tiene que hacer y solicita la identificación de la línea de cada uno de los modelos, los niños responden adecuadamente y en caso de no acertar, le entrega el apoyo para que lo hagan correctamente.

M: Mira ¿Cuál es la que está de pié? Bien, cómo se llama ésa?

N: Vertical (poco inteligible)

M: Esta que está tendida ¿cómo se llama? ¿cómo está la línea del modelo? Mira bien la línea que estás haciendo ¿dónde tendrías que hacerla?

Los niños realizan el ejercicio en forma correcta.

M: Muy bien, ahora vamos a despedirnos en grupo. ¿qué aprendimos hoy?

N1; Hicimos la líneas

M: ¿cómo se llaman las líneas? La que está de pie

Ns: Vertical (con sus palabras)

M: La que está tendida o acostada

Ns: Horizontal (con sus palabras)

M: ¿y la que está inclinada, que casi se cae?

Ns: Oblicua (con sus palabras)

M: Muy bien, excelente, estoy muy feliz, que ustedes aprendan. Ahora se van a la sala con un besito, de a uno.

Segundo Grupo.

Se procede igual que el primero, solo se presenta una variable que se maneja de manera distinta. Cuando se solicita que salgan de a uno a la pizarra, Andrea dibuja un cuadrado.

M. A ver observemos lo que dibujó Andrea ¿qué es?

N1: Un cuadrado

M: ¿revisemos qué líneas tiene? Estás ¿qué líneas son?

Los niños/as guardan silencio

M: Son líneas horizontales, están tendidas acostadas, igual como voy a estar yo ahora en las mesas /se acuesta/ Yo estoy en posición horizontal, como las líneas horizontales. Ahora me levanto y me pongo de pie como una línea vertical. Estas son líneas verticales /muestra las constitutivas del cuadrado. Entonces un cuadrado se forma con líneas verticales y horizontales /las señala/

En ese momento Andrea muestra el brazo flexado

A: Esta es vertical /la parte del antebrazo

M: Muy bien, esta parte es la vertical y esta es la horizontal /señala brazo y antebrazo. Ahora viene Valia a la pizarra.

Valia dibuja un triángulo

M: Miren, Valia ha dibujado un triángulo. El triángulo está formado por una línea horizontal y dos líneas oblicuas ¡que difícil! Esta es la oblicua, está inclinada.

¿Podría alguien dibujarla?

Algunos niños/as se atreven espontáneamente y aquellos que no lo hacen son motivados a la experiencia.

El proceso es el mismo que el primer grupo:

Primero con el cuerpo, luego en la pizarra, posteriormente con objetos de la sala, muebles o materiales y finalmente dibujan las líneas en una hoja que encuadra los modelos de líneas. Se cierra el taller con la evaluación de lo realizado y lo aprendido por cada uno de ellos/as.

REGISTTO N° 9 (sesión n° 9)

Pag. N° 1

08-05-2008

Primer grupo

La sesión se inicia poniendo a prueba los aprendizajes de los niños y niñas. Esto se plantea como un desafío ante la presencia de la supervisora.

M: Queridos niños/as, hoy le vamos a mostrar (mediación de la complejidad y el desafío) a la tía Gladys lo que hemos aprendido.

N1: las líneas

N2: la vertical

M: A ver, Cristhofer ven a la pizarra. Yo te voy a “dictar” una línea y tu la dibujaras ¿puedes hacerlo? (Estrategia)

/el niño avanza a la pizarra muy contento. (Cristhofer era muy inquieto, desconcentrado y desinteresado por los ejercicios)

M: Dibuja la línea vertical /El niño la dibuja sin ningún problema/ Excelente, muy bien, felicitaciones. Ahora dibuja la línea horizontal /El niño la dibuja correctamente/ Maravilloso, has aprendido mucho. Ahora dibuja la oblicua

/El niño intenta dibujarla, pero no le resulta/ ¿Alguien puede dibujar la línea oblicua?

Varios intentan hacerla, pero no les resulta. La tendencia era a dibujar la línea vertical, lo que era reconocido y validado por la mediadora. En oportunidades, existe una mediación más cercana y focalizada.

“A ver Michel, si yo dibujo los puntos y tú los unes ¿aparecerá la línea oblicua?”

M: Mariana no pudo hacer la línea oblicua, pero hizo la línea vertical muy bien, felicitaciones. Valía no logró hacer la línea oblicua, pero hizo la línea horizontal, muy bien. (Siempre hay un reconocimiento de lo positivo del resultado)

Hasta que uno de ellos, se aproxima.

M: A ver , acá hay una línea oblicua, muy bien, es muy difícil hacerla. Felicitaciones. Benjamín, ven a mostrar lo que tu sabes. Cristhofer, tú observa bien atento lo que hace tu compañero para que lo puedas ayudar si es necesario. Benjamín , dibuja una línea vertical. /Benjamín dibuja sin problemas/

Cristhofer lo observa y dice “excelente”, los demás lo aplauden.

Así cada niños “rinde” una suerte de exámen con mucho éxito.

M: Ahora les voy a mostrar como se forma el cuadrado . Acá tenemos dos líneas verticales y acá, dos líneas horizontales , entonces aparece....¡un cuadrado! ¡bravo! , así se forman los cuadrados. (mucha animación y algarabía por la aparición del cuadrado) ¿quién lo sabe hacer?

Algunos tienen la oportunidad de practicar en la pizarra con el correspondiente reconocimiento.

M: Ahora vamos a trabajar en la página. /muestra la página / ¿dónde está el modelo?

/Los niños señalan el modelo/ ¿por donde comienzan a trabajar? ¿cúal es el camino? (se orienta la sistematización del trabajo)

Se reparte a cada niño su hoja y se solicita que precisen el modelo y el “camino “ que orienta la secuencia del ejercicio. Los niños/responden adecuadamente. Terminan el trabajo más rápido que de costumbre (10mns) (Se nota mayor habilidad cognitiva y grafomotora)

Al final de la sesión la mediadora se despide de todos/as en forma individual y particularmente de Cristhofer: Yo a usted lo felicito porque puso atención, respetó el orden, porque aprendió mucho y porque ayudó a su compañero, un besito.

Michel: muy bien, lo felicito por lo aprendido, un besito.

Registro de Gladys

Se inicia el trabajo, el grupo viene muy motivado, corren por la sala antes de sentarse. Muestran en la pizarra lo que aprendieron en la sesión anterior.

Cristhofer y Lía muestran la línea vertical y horizontal correctamente, muestran orgullo de su resultado. Lía dibujó correctamente las líneas.

Segundo grupo:

Se inicia la sesión recordando los conceptos: línea vertical, línea horizontal, línea oblicua en la pizarra.

M: Ahora vamos a mostrar el trabajo realizado, vamos a mostrar a la tía Gladys (se usa como recurso para motivar) lo que aprendimos. Acá venimos a aprender ¿verdad?

Se les solicita pasar a la pizarra a dibujar líneas que le vayan dictando. Esta vez, son los propios niños los que dictan a sus compañeros (estrategia). Dibujan la línea vertical, horizontal, les cuesta la línea oblicua.

La mediadora les demuestra estar orgullosa de los avances logrados , los felicita y reconoce en sus logros.

Muestra en la pizarra y verbaliza: Una vertical, otra vertical, una horizontal, otra horizontal ¿qué tengo? “un cuadrado” gritan los niños/as al mismo tiempo.

M: Ustedes están muy habilosos, ya aprendieron la línea vertical, horizontal y la línea oblícua. Muy bien. Ahora trabajaremos en la hoja. Tiene que seguir el orden, no pueden empezar por cualquier parte, existe un camino que vamos a respetar, si ustedes se saltan el camino, les van a faltar los cuadrados “Este es el modelo, después este, eset, este , este, este”./muestra el orden/

Muy bien Andrea, estás trabajando en orden. Muy bien Michel, veo que todos trabajan en orden, están respetando el camino, muy bien.

Bastian se incorpora hoy, necesita apoyo, se observa una gran diferencia con los demás niños que han seguido todo el proceso, dibuja cuadrado en cualquier parte de la hoja, no identifica los puntos como referentes para la línea. Muestra mucho interés, pero le cuesta seguir las indicaciones, se le pide que espere hasta el final. El grupo está terminando muy contento con los resultados, se les felicita a todos/as, se van a la sala.

M: Alguien me puede ayudar con Bastian, necesitamos enseñarle lo que hemos aprendido.

Mariana se ofrece, toma una silla y se sienta a su lado. Al comienzo le hace el trabajo y luego de explicarle que solo lo debe ayudar a qué el lo realice, comienza a explicarle, le señala que tiene que unir los puntos, le precisa con el dedo la unión, le orienta en el orden del trabajo, llama la atención de aquellos pasos que no ha dado. “une ese, con ese, con ese” Bastián termina “yo lo hice muy bien, ella me ayudó.

La mediadora lo toma en brazos : “Bastian , te felicito por todo lo que hiciste, por que pusiste atención, porque pediste ayuda, porque respetaste el orden. Muy bien.

REGISTRO N° 15 (sesion 15)

Pag 3

Organización de puntos

Objetivo: Identificar concepto de posición

Primer grupo:

La mediadora recuerda lo realizado en clases anteriores . Los niños/as van respondiendo :

M: ¿qué hemos estado aprendiendo?

N1: Las líneas

N2:Las figuras

M:¿qué figura?

N4:El cuadrado

M:¿Cuántos puntos tiene un cuadrado?

N2:Dos puntos

M: A ver, veamos si sale el cuadrado /une los dos puntos/ ¿esto es un cuadrado?

Ns: Nooo /A coro/

M:No verdad. Voy a dibujar un cuadrado , contemos los puntos? Uno, dos, tres, cuatro /Los niños/as cuentan./ Hoy vamos a aprender algo nuevo, distinto : “La posición de los cuadrados” Por ejemplo, nuestro cuerpo puede tener distintas posiciones :sentado, agachado, de espalda, de frente, etc. /Se ubica de acuerdo a la posición que señala/ Ahora ustedes, pónganse de pié y cambiemos de posiciones.

Los niños van adoptando las distintas posiciones según la indicación de la mediadora.

M: Ahora trabajaremos en la pizarra. Todos van a venir a la pizarra a encontrar el cuadrado que está en una posición distinta cada vez. /Dibuja dos cuadrados uno rojo y otro azul/

Los niños y niñas van pasando uno a uno a la pizarra y van resolviendo exitosamente el problema. Una vez que todos realizan el ejercicio se les entrega la página.

N1: Aquí está el cuadrado

N2: Yo sé hacerlo tía

N3: Yo no sé hacerlo

La mediadora apoya a aquellos niños/as que requieren más mediación. Finalmente entregan el trabajo completo.

Segundo grupo

Se realiza el mismo proceso, acentuando las posiciones distintas que adquieren los objetos.

M. Recuerden que los cuadrados pueden estar así, o así, o así. /Se mueve en distintas direcciones inclinándose .

Los niños y niñas comienzan a pasar a la pizarra , ubican los puntos y trazan las líneas que forman el cuadrado rojo y luego otro niño/a , el azul.

Nandini interrumpe a uno de sus compañeros manifestando que ella quiere hacerlo sin respetar el orden. La mediadora le señala que más adelante lo hará, ella se lanza al suelo “Me quiero ir a mi casa” y así permanece hasta el final de la sesión, no logró responder a reiteradas invitaciones.

La mediadora se esfuerza por lograr la atención de todos y todas desde su integralidad, es decir, los motiva, mantiene su atención y refuerza los logros que ellos muestran.

M: Observen bien lo que hacen sus compañeros, atención, miren que interesante, ¡muy bien!, está haciendo la primera línea, ahora está haciendo la segunda línea, ahora la tercera línea y miren lo que apareció....¡¡un cuadrado!! ¡excelente! ¿quieres un aplauso de mesa o de manos?

N1: De mesa /los niños y niñas golpean las mesas.

Posteriormente se les entrega la página y cada niño/a resuelve el ejercicio . La página tiene puntos rojos y negros ambos forman dos cuadrados independiente.

M: “¿ Qué pasó Florencia ?- lo hice mal tía- ¿Qué hicistes mal? –Se pasó la raya y este no es rojo - ¿quieres hacerlo de nuevo? ¿lo quieres borrar y hacerlo de nuevo? –Si .

M: Mira Mariana, muéstrame los puntos rojos. Muy bien ¿cuáles serían las líneas que formarían el cuadrado? /La niña las muestra/ Muy bien. Ahora fíjate en los puntos negros: muéstrame las líneas que harías con lápiz. /La niña las muestra/ Muy bien, siga así con todos los ejercicios.

Finalmente le pide a una niña que ayude

M. “Lía , tu puedes ayudar a Mariana”

/Lía va mostrando los puntos que Mariana tiene que unir/ Ahora ese, ese no , este

N3: Tía yo voy hacer todos los rojos primeros

M: Bueno, primero los rojos y luego los negro. Eso si que tienes que seguir el orden o el camino del ejercicio.

Matías e Isidora se quedan hasta el final, necesitan mayor ayuda. Matías logra encontrar la unión de las líneas y celebra con sus pies cada cuadrado que termina.

Isidora con su trazo muy débil hace los esfuerzos para lograr completar el ejercicio. Matías termina y ayuda a Isidora espontáneamente.

M: Ahora esa, la del lado. Mira ahí te queda un punto. Ese el cuadrado

I: Yo sabía cierto?

M: Si, usted sabía, solo había que ayudarla un poquito.

REGISTRO N° 16 (sesión 16)

Pag3 (original)

Fecha 05-06-2008

Registro de Gladys

Objetivo: Constatar la aplicación de ejercicios previos con mayor autonomía y menos mediación.

En el día de hoy se trabaja de acuerdo a los grupos constituídos por la mediadora. Se integra Dilan al trabajo, es un niño antiguo en el nivel y nuevo en el grupo del PEI.

M: Qué hemos aprendido?

N1:Figuras

M: ¿Qué figuras?

N1:Cuadrados

/Muestra un libro/

M: ¿Qué forma tiene?

N4:Cuadrado

M: ¿Por qué se llama cuadrado?

/Los niños/as guardan silencio/

M:¿Cuantos lados tiene ?

N2: tres /muestra cuatro dedos/

M: A ver veamos en la pizarra .Voy a dibujar los puntos que se necesitan para un cuadrado : Uno, dos, tres, cuatro. ¿Cuántos lados tiene?

N3: cuatro

M: Muy bien , ahora , ustedes van a trabajar en la página chica, es muy difícil, pero ustedes son capaces y como siempre lo van a lograr.

N2: No se llama página, se llama hoja

M: Tienes razón, lo que ocurre es que las hojas tienen un número que las ordena y las identifica como página. Por ejemplo ahora trabajaremos con la página 3, vez , ahí está el número 3 /Muestra el número de la página y el niño la mira como comprendiendo/

Los niños están inquietos, cuesta mantener su atención.

M: Bueno, voy a entregar la página

Se les entrega el material, los niños muestran interés, se observa un buen trabajo y buenos resultados.

El material tiene indicios (puntos azules y rojos de ayuda) lo que es un importante apoyo. Muy buen resultado, con muy poco apoyo del mediador. Mientras realizan la tarea se les ve concentrados y disfrutando de su trabajo.

Matías celebra cada ejercicio logrado, levanta las manos y golpea con los pies

M: ¡¡¡Uuuuuuhhhh, yo lo hice, Uhhhhhh !!!!

Los demás niños y niñas lo imitan, todos expresan su alegría al resolver los ejercicios. La mediadora impulsa esta manifestación.

M: Ya, cuando se termina un ejercicio, lo celebraremos ¡Uhhhhhhhhh!

Grupo 2

Asisten 4 niños

M: ¿qué figuras hemos aprendido?

N1: Cuadrado

M: ¿por qué se llama cuadrado?

N2: porque tiene tres lados

M: A ver , veamos si tiene tres lados /dibuja y cuenta los lados, cierra la figura/
¿Qué figura es esta?

N3: Un triángulo

M: Muy bien, Ahora dibujaré un cuadrado /dibuja un cuadrado marcando los puntos/ ¿Cuántos lados tiene? Contemos /cuenta con los niños./Ahora voy a dibujar un cuadrado sobrepuesto

N1: Yo lo hago /se levanta y dibuja un cuadrado superpuesto

M. Muy bien, Martín hizo otro cuadrado. Ahora les pasaré la página para que trabajen individualmente. Recuerden el orden de los ejercicios.

La mediadora pregunta a cada niños por el modelo a seguir, todos lo identifican. Luego de trabajar en el primer modelo, continúan con el segundo. Tomás solicita permanentemente la aprobación de la mediadora.

T: Tía, mire

M: Muy bien Tomás , continúa.

T:/Después de un momento/ Tía, mire

M: Excelente, continúe con el siguiente

/Después de un periodo en la misma dinámica/

T:Tía , mire

M: Muy bien Tomás, tu ya aprendiste, lo sabes hacer muy bien, avanza y termina la página solo, tu puedes hacerlo. /Tomás dejó de trabajar/ Tomás ¿qué pasa? ¿no quieres continuar?

T: /En silencio...luego de un rato responde/ no

M: Bueno, vamos a esperar que terminen los compañeros/as

El resto del grupo continuó avanzando y terminando el trabajo . Tomás permanecía serio y tranquilo, como ofuscado. Momentos después se acerca la mediadora.

M. Tomás, tú serás el único que no termina el trabajo, ya no volveremos a trabajar en esta página, quedará incompleta ¿por qué no lo terminas? Tú lo sabes hacer.

Tomás termina el trabajo de una vez, todos los ejercicios pendiente

M: Que bien Tomás, que bueno que lo terminaste y llegaste hasta el final.

Se cierra la actividad con una ronda. La mediadora reafirma lo aprendido por ellos

M: Ahora nos despediremos , recordando lo que aprendimos : Trabajamos con dos cuadrados : primero estaban juntos y en el segundo modelo, estaban uno arriba del otro. Un besito, estoy muy contenta con lo que han aprendido.

REGISTRO 17 (sesión 17)

Obj : Diferenciar cuadrados por tamaño: grande chico

Pag. Previa

Fecha 10-06-2008

Primer grupo (según organización)

M: Hoy vamos aprender algo nuevo /Los niños y niñas comienzan a señalar: los puntos, las líneas, los cuadrados/

M: Eso es , hoy vamos aprender que hay cuadrados grandes y cuadrados chicos. En la pizarra, la mediadora dibuja un cuadrado grande ¿cuántos puntos tiene un cuadrado o cuantos puntos yo necesito para hacer un cuadrado?

N1: Estos /muestra cuatro dedos/

M: cuanto es eso, cuenta

/El niño cuenta /

N1: 4

Muy bien, cuatro puntos se necesitan para hacer un cuadrado

Pregunta a cada niño y solicita cuenten sus dedos para ver la correspondencia.

Los niños responden adecuadamente

Isidora como siempre trae juguetes a la sesión . Juega en la mesa con algunos elementos personales y distrae la atención de sus compañeros.

M: Isidora, recuerda que los juguetes los tienes que guardar, ahora vas a ocupar tus manos con otros materiales.

I: No los quiero guardar

M: Entonces te los tengo que quitar mientras trabajemos. También es posible que te retires si no quieres estar acá. ¿Quieres guardarlo y quedarte?

I: Yo lo voy a guardar /los guarda/ (sesión 17)

M. Muy bien Isidora, gracias por comprender

M: Bueno, ahora cada uno de ustedes vendrá a la pizarra a dibujar un cuadrado grande o chico, ustedes eligen

Ns: Yo quiero ir ¡!!!! /todos quieren ir , se levantan hacia la pizarra/

M: Como siempre nos ordenaremos para participar, todos vendrán a la pizarra. Comenzaremos por Valia que está muy atenta

Valia dibuja un cuadrado chico

M: Miren , el cuadrado que dibujó Valia, ¿es chico o grande?

Ns: Chico /gritan todos/as

M: Bien, ahora vendrá Benjamín y hará uno más grande o más chico

B: Más grande

M: Bueno, hazlo

/Benjamín dibuja uno más chico/

M: ¿Cómo es el cuadrado que dibujó Benjamín?

N2: Está más chico

M: ¿Es más chico verdad?, pero está muy bien hecho, muy bien BENJAMÍN. Ahora puede venir, Fernanda ¿podrás hacer un cuadrado más grande?

F: Si

B: Bien, entonces hágalo

/Fernanda dibuja un cuadrado muy grande/

M: Observen el cuadrado que dibujó Fernanda ¿cómo es?

N2: Muy grande

M: Es más grande que todos ¿verdad?

Ahora borraremos la pizarra y vendrán los que faltan. Tú Nandini dibujarás uno grande o uno chico?

N: Chico

M: Muy bien.

Así todos los niños y niñas practican en la pizarra con mucho éxito. Posteriormente la mediadora les entrega una hoja dividida en dos partes: una para dibujar un cuadrado chico y la otra para dibujar un cuadrado grande.

Todos realizan el ejercicio con bastante buenos resultados. Se cierra la sesión con una ronda de despedida recordando los logros.

Segundo grupo, se repite el mismo proceso con muy buenos resultados

REGISTRO N°1 8 (sesión 18)

Pag.4 –errores

12-06-2008

(Con aporte de Gladys)

Grupo 1

La mediadora les plantea como desafío el descubrimiento de los cuadrados que hay en la pizarra. La pizarra está llena de puntos y ellos tendrán que identificarlos con los trazos respectivos.

M: ¿Quién de ustedes podrá identificar los cuadrados que hay en la pizarra; hay cuadrados grandes y chicos?

Ns: ¡yo tía, yo tía! / Todos los niños/as se observan entusiasmados/

M: A ver, a la pizarra irá Andrea y luego Benjamín, después los otros.

Los niños/as dibujan las líneas y aparecen los cuadrados ante la celebración y expectación de los compañeros/as

M. Muy bien, un aplauso para Andrea . Bien Benjamín, excelente ¿quieres aplauso de mesa o de manos?

B:De manos.

Los niños están acostumbrados a recibir los aplausos después de cada logro.

Luego participan otros niños/as , todos con mucho éxito.

Posteriormente la mediadora les entrega la hoja de trabajo

M. Ahora, les entrego la hoja de trabajo para que identifiquen los cuadrados grandes y chicos en su hoja de trabajo, una vez que los identifiquen , les entrego el lápiz.

Los niños/as comienzan a identificar los cuadrados chicos y grandes con los dedos, contando los puntos o percibiendo la globalidad de la figura. Algunos se levantan y cuentan los puntos en la pizarra con los dedos.

Los niños y niñas comienzan a trabajar muy entusiasmados, se motivan ante el desafío, La mediadora refuerza a cada uno de ellos. Revisa la tarea de cada uno/a, le ofrece buscar un libro al que termine e integra una norma “hay que esperar para retirarse todos juntos” . Finalmente los niños/as entregan su hoja y se produce el cierre de la actividad

M: Estoy muy contenta por el trabajo que hicieron. Recordemos lo que hicieron

N1: Hicimos un cuadrado, uno grande y uno chico

M: ¿cuántos lados tiene un cuadrado?

N2: Tres

M: a ver contémoslo

Los niños muestran con sus dedos 3

M: Están en un error, son cuatro CUADRO.

Se observa mayor autorregulación y requieren menos indicaciones iniciales, muy buenos resultados, se aprecia que han aprendido la dinámica de la actividad y desarrollo de actividades y desarrollo de habilidades de organización espacial.

Grupo 2

Se observa la misma situación, los niños/as llegan conversando, con mucho entusiasmo, saben a lo que vienen y lo disfrutan.

La mediadora invita a descubrir en la pizarra los cuadrados y los niños responden sin mayor dificultad.

M. Ahora los tiene que encontrar en sus hojas, esto es más difícil, pero ustedes lo van a encontrar porque son muy capaces.

Se asegura que entendieron la indicación, pidiendo que muestren los cuadrados en sus hojas. Los niños/as con sus dedos, (aún sin lápiz) unen los puntos dibujando el cuadrado.

M: ¿encontraste el cuadrado para pasarte el lápiz? Sí, entonces toma el lápiz, ahora puedes marcarlo. ¿usted no? Entonces búsquelo primero y después le entrego el lápiz.

Frente a los primeros resultados exitosos se les brinda aplauso y felicitaciones. Esto lleva a que los demás también quieran mostrar sus resultados exitosos para recibir también refuerzo. Se concentran y terminan luego la tarea con buenos resultados.

M: ¿alguién necesita ayuda?

Ns: Nooo /contestan los niños/as/

N3: Ya terminé

M: Vamos a esperar que terminen los compañeros, puedes tomar un libro mientras esperas a los compañeros.

Cuatro buscan libros mientras tres siguen con la tarea. Termina el grupo y se despiden con un abrazo expresándoles su alegría y recordándoles que aprendieron.

La mediadora se queda trabajando con Cristhofer e Isidora

M: Cristhofer, ¿qué pasó con tu trabajo? Vamos hacerlo de nuevo a la pizarra.

Cristhofer dibuja el cuadrado en la pizarra y luego vuelve a trabajar en una nueva hoja, con mucho apoyo de la mediadora. A Cristhofer le gusta trabajar en la pizarra y la atención individual de la mediadora, le cuesta contar, la organización espacial y el orden en el trabajo. Tiene además dificultades de expresión oral, concentración y necesita mucho apoyo individual.

M: ¿qué pasó hoy?

C: Tengo mucho frío 7rompe la punta del lápiz/ ¿lo vas avotar?

M: No , le voy a sacar punta,

La mediadora continúa trabajando, refuerza cada logro, “bien, muy bien, excelente, muy bien , tu sabes y puedes hacerlo bien” Ahora vas hacerlo solo, tú cuenta. Avanza con menos apoyo.

M: Mire el trabajo que había hecho ¿cómo le quedó?

C: Bien

M: Fíjate , ¿qué hiciste aquí?

C: Rayas

M: Y qué tenías que hacer

C: cuadrado

M: Bien, y ahora ¿qué hiciste?

Guía para que descubra los errores y dificultades que tuvo para desarrollar el ejercicio

M: ¿Ud quiere aprender ?

C: Si porque estoy aprendiendo

M. ¿Es bueno aprender?

C: Si, porque voy a ir al colegio

M: Es muy bueno que aprenda porque luego irá al colegio y seguirá aprendiendo más aún...

REGISTRO N° 19 (sesión 19)

Pag. 1 errores

Primer ejercicio (la página se subdividió en tres)

Fecha: 17 de Junio 2008-06-17

Objetivo: Identificar el punto adicional como ajeno al cuadrado

Primer grupo: (Se acuerda con Directora que la técnico entregará los niños organizados en grupo a fin de evitar alterar la dinámica del grupo)

En la pizarra se recuerda la construcción del cuadrado, la cantidad de puntos que lo configuran y el tamaño que pueden tener. Se dibujan los puntos necesarios para armar dos cuadrados y un punto de más.

M: Miren en la pizarra hay varios puntos, la idea es que ustedes puedan encontrar los cuadrados que hay, contando los puntos . (intencionalidad) Contemos

/Los niños/as cuentan/

Ns: ¡Yo tía, yo tía!

N!: Tía así se hacen los cuadrado / arma el cuadrado con los dedos de las manos/

M: Muy bien Nandini, ella nos está mostrando el cuadrado con sus manos.

N2: Tía yo quiero ir.

M: Como todos quieren ir, haré el juego de la nariz /Se levanta y a tientas toca la nariz de un niño/a/ Es la Andrea, ya usted va a dibujar el cuadrado ¿Cuál va hacer, el grande o el chico?

A: El grande

M: Muy bien.

Andrea dibuja el cuadrado sin problemas .

M: Excelente muy bien. Ahora hay que encontrar el otro, el chico.

N2: Yo tía

M: Ahora será este que está aquí /toca a otro niño a tientas/

El niño va a la pizarra y dibuja el cuadrado chico con mucho éxito.

M: ¡Muy bien, excelente! Pero miren lo que ocurre acá, hay un punto ¿es del cuadrado?

Ns: Nooo

M: ¿ Lo necesitamos para el cuadrado?

Ns: Nooooo

M: No verdad, ese punto está de más, no lo necesita el cuadrado, así es que chao pescado /lo marca con una cruz/ Ahora haremos de nuevo otro ejercicio y voy a tocar la nariz de... ¡la Mariana!

Mariana se levanta y va a la pizarra a dibujar el cuadrado a partir de los puntos. Comienza a dibujar otro cuadrado..

M. Mariana , fíjate, los puntos ya están hechos...

N: Yo no sé tía

N2: Yo le enseño /sale a la pizarra Nandini y dibuja un cuadrado grande

M: Muy bien Nandini y ahora tú Mariana , que viste a Nandini ¿podrías dibujar el cuadrado chico?

Mariana dibuja sin problemas

M: ¿Y este punto? ¿lo necesitamos para el cuadrado?

Ns: Nooo , está demás.

M: Entonces lo encerraré en un círculo, no-no-no, está de más, chao, pescado. Un aplauso para las señoritas /Los niños aplauden/ . Ahora les entregaré las hojas para que trabajen solitos.

Entrega a cada niño /a la hoja de trabajo.

N3: Tía yo quiero dibujar con mi color favorito. /Toma el lápiz azul/(esta conducta es repetida)

M: Bueno, dibuje los cuadrados con su color favorito y luego se sienta a trabajar.

M: Comiencen a observar la página, identifiquen el modelo, los cuadrados y identifiquen donde está el punto de más .

Los niños comienzan a observar la hoja, cuentan los puntos, señalan los cuadrados con el dedo y algunos observan la pizarra con los cuadrados de modelo.

Cristhofer permanece sentado, muy atento. La mediadora se da cuenta de esto y comenta:

M: Que bien Cristhofer, estás aprendiendo muchísimo, haz avanzado increíble, miren lo que cristhofer ahora es capaz de hacer. Ahora el atiende, permanece sentado, realiza el ejercicio igual que los compañeros/as compañeros, es muy bonito lo que pasa con él.

/Cristhofer mira como complacido y continúa en actitud de alerta./

M: El que esté listo me avisa para entregarles el lápiz.

La mediadora comienza a consultar niño/a respecto del modelo, el tamaño de los cuadrados y el punto adicional

M: Benjamín, muéstrame el modelo

/el niño señala el modelo con el dedo/

M: Ahora, muéstrame el cuadrado grande y el chico

/EL niño señala el cuadrado grande y el chico/ ¿qué tienes que hacer ahora?

B: El punto de más

M: Excelente, ahora, dime ¿Cuál es el punto que está de más? El punto adicional

B: Este, /señala el punto adicional./

M: Muy bien, enciérralo en un círculo para identificarlo bien. Ese punto está de más, no lo necesitamos para el cuadrado. Tome su lápiz y comience a trabajar.

Este proceso lo realiza con cada niño/a. Los niños comienzan a trabajar en orden, siguiendo la secuencia del ejercicio (avance) Permanentemente muestran su trabajo buscando la aprobación.

Mientras resuelven el ejercicio, los niños/as se divierten encerrando en el círculo el punto adicional diciendo ¡¡chao pescado!!

Con el segundo grupo se opera de igual forma.

Con ambos grupos se cierra la experiencia con la ronda de la despedida.

M: Bien niños/as, ahora nos vamos a despedir; cuéntenme ¿qué aprendieron hoy de nuevo?

N1: Los cuadrados

M: Eso ya lo sabían

N3: El chico

N4: El punto

M: Muy bien, el punto de más que no nos hace falta para formar un cuadrado.
Felicitaciones, ahora a la sala con un besito.

Con Cristhofer se realiza la corrección del trabajo de manera personal y solo con él al final.

REGISTRO N° 20 (sesión 20)

Pag. De errores

Fecha 19-06-08

Adecuación de la página.

En esta oportunidad, la mediadora se da cuenta en el Jardín Infantil que la página de trabajo no corresponde al ejercicio graduado, de manera que se resuelve intentar la experiencia y observar los resultados.

Los niños y niñas estaban inquietos . La mediadora realiza la demostración con participación de los niños/as.

M: En la pizarra están dibujados los puntos que forman cuatro cuadrado. Hay cuadrados grande sy chicos, y puntos de más. Al dibujar los cuadrados aparecerán los puntos de más.

A ver Andrea, ven a dibujar el cuadrado ¿Cuántos puntos tiene?

A: Cuatro tiene que tener

La niña dibuja el cuadrado grande

M: Muy bien, Andrea dibujó el cuadrado ¿grande o chico?

Ns: Grande

M: Ahora Lía dibujará el cuadrado chico

La niña dibuja el cuadrado chico

M: Muy bien. Ahora Michel encontrará los puntos de más, aquellos que no necesitamos para el cuadrado

Michel , los identifica y encierra en un círculo.

M: Muy bien, ahora trabajarán en su hoja y veremos si encuentran los puntos que están de más.

Los niños/as continúan muy inquietos, Michel se sube a la mesa y Andrea se levanta, los demás conversan. La mediadora llama la atención y les manifiesta su preocupación por el comportamiento y la desconcentración ante el ejercicio.

La mediadora entrega la hoja y los niños comienzan a observar los puntos, solo avanzaron en el primer y segundo recuadro, luego comienzan a confundirse, solo Lía y Fernanda, ambas muy interesadas y observadoras lo resuelven sin dificultad. El ejercicio se suspende, explicándoles a los niños/as que por error se trajo un ejercicio muy difícil.

Luego viene el grupo 2, la mediadora le explica lo ocurrido y les ofrece la posibilidad de retirarse a la sala o quedarse intentando resolver el ejercicio difícil.

M: Los niños/as de grupo anterior no pudieron resolver el ejercicio, es que era muy difícil, yo me equivoqué y no traje el ejercicio que correspondía al día de hoy.

N1: Nosotros podemos hacerlo

N2: Si yo lo sé

N3: Yo lo quiero hacer

M: ¿Ustedes creen que lo pueden hacer?

Ns: Siiii /Algunos/

M: Si ustedes quieren lo intentamos. Ustedes deciden, el que quiere se va para la sala y el que quiere intentarlo, se queda conmigo. Uno a uno consulta el interés y solo dos de ellos deciden quedarse. Ambos son apoyados por la mediadora y Supervisora que participa y colabora en el proyecto. Tanto Florencia como Dilan

realizan todos los intentos, sin darse por vencido (es impresionante su perseverancia y actitud frente al desafío)

Finalmente Florencia termina ayudando Dilan y resuelven el ejercicio.

Reunión con Directora

Directora informa que ella asumió la organización de las comunidades de aula y solicitó que la Educadora en práctica asumirá el liderazgo pedagógico del grupo en ausencia. Informa que en el día de hoy se llevará a cabo la reunión de padres y que estos están muy interesados en “lo que hacen los niños” en el taller, que manifiestan interés , pues preguntan muchísimo y en algunos casos han manifestado observar cambios en los niños/as.

Por otra parte ella se ha dado cuenta que los niños/as mantienen una asistencia muy regular y el grupo ha mejorado la asistencia al jardín. Algunas madres han manifestado preocupación por la asistencia porque “si ellos faltan se atrasan”.

Se solicita a la Directora solicite formalmente la opinión a los padres de algunos avances observados en los niños/as.

Se entrega información respecto de las funciones cognitivas que trabaja el instrumento y las características del programa en general.

Se acuerda próxima reunión con alumna en práctica Martes 24.

REGISTRO N° 22 (sesión 22)

Pag. Errores 3° recuadro.

Adaptado

Fecha 26 de Junio

Objetivo: Identificar los tres tipos de errores

Hoy se realiza entrevista con alumna en práctica.

Primer grupo.

/En la pizarra se encuentra dibujado el modelo en un recuadro y más abajo los errores que deben encontrar en relación al modelo./

Los niños llegan alegres y comunicativos

M: ¿Qué hay en la pizarra?

N1: Un cuadrado

M: Uno o dos cuadrados?

N2: Dos

M: ¿cómo son?

N3: Grande y chico

N4: ¿por qué está el punto?

M: Ya les voy a explicar

Los niños están inquietos, se levantan, opinan de los cuadrados. La mediadora pide atención y los niños continúan sin escucharla.

M: ¿Saben qué?, creo que me voy a ir. Yo trabajo con ustedes porque quiero que aprendan, pero si a ustedes no les interesa, mejor me voy.

N1: No tía, a mi me interesa

N2: Perdón tía

N3: Yo tía quiero aprender

Los niños/as rápidamente se sientan y disponen a escuchar la mediadora.

M: Muy bien; ahora les voy a explicar. Hoy tenemos que encontrar los errores de la página. ¿Dónde estará el error? ¿cuáles son los errores que puede tener la página? /señala los errores que están dibujados en la pizarra/

M: ¿Cómo nos daremos cuenta de los errores?

N1: Un cuadrado más grande

N2: Un cuadrado más chico

M: Más grande que cual.. y más chico que cual...

N3: Que el que está en el modelo

M: Muy bien, excelente. Tenemos que observar permanentemente el modelo

N3: Un punto

M: ¿podemos encontrar un punto de más?

N!: Si

M: ¿cuántos puntos necesitamos para hacer un cuadrado?

Ns: Muestran los dedos (4)

M: cuatro verdad ¿y si encontramos 5? Existe uno de más ¿Podemos cometer errores?

N1: No

N2: Si

M: Si, podemos cometer errores ¿qué hacemos si cometemos errores?

/Los niños/as no responden/

M: Corregimos. ¿qué hacemos para encontrar el error? ¡En qué nos fijamos?

N!: En el modelo.

M: Muy bien

Mientras esperan el lápiz, lo dibujan con el dedo uniendo los puntos. Lía y Valia resuelven con menos ayuda de la mediadora. El resto necesita mediación logrando resolver casi la totalidad del ejercicio.

Se cierra el grupo recordando lo aprendido.

Grupo 2

Antes de iniciar el ejercicio con el grupo se juega un poco. "A mi me gusta salta! A mi me gusta¡cantar! " cada niño/a va respondiendo en turno/"A mi me gusta....¡comer! A mi me gusta ¡jugar! A mi gustan ¡los cuadrados! A mi me gustan ¡los triángulos! .., Luego se explica el ejercicio sin referencias ni demostraciones en la pizarra. Los niños y niñas escuchan muy interesados.

M: Hoy tenemos que encontrar los errores que tiene la página. ¿Podrán hacerlo?

Ns: Siii

M: Los errores son: cuadrado más grande que el modelo, cuadrado más chico que el modelo y un punto de más. ¿podrán encontrarlos?

Los niños/as asienten con la cabeza, otros lo expresan con fiados.

N1: Yo sí tía

N2: Yo puedo tía.

M: Muy bien, les entregaré la página ¿podrá la srta. Mariana? ¿podrá don Cristhofer? Yo creo que si.

Les entrega la página y los niños/as comienzan a identificar algunos cuadrados.

M: Cristhofer ¿dónde está el modelo?

C:/Lo señala/ Muy bien, comienza a trabajar en orden ¿Cuál sigue? /lo señala/ excelente. Ahora continua ¿vez algún cuadrado aquí? /Señala con el dedo? / Muy bien , márcalo.

Los niños/as trabajan y piden ayuda muy confiados, esperan con tranquilidad la ayuda. Cristhofer avanza notablemente.

M: Cristhofer, ¿dónde está el punto de más? Mira contemos

C: Uno, dos, tres, cuatro. /señala los puntos /

M: Y este punto de acá, ¿sirve para el cuadrado?

C: No

M: Entonces, ¿encerremósllo en un círculo?

C:Lo encierra con un trazo muy débil

M: Sigamos, estás muy bien, concentrado, atento y avanzando.

El niño sigue siendo mediado y termina en segundo lugar (será que el hecho de quedarse al final y perderse la despedida con sus compañeros le hizo recapacitar?)

La mayoría de los niños/as terminaron con ayuda del mediador. Ellos y ellas se observan satisfechos y contentos por sus logros. En la medida que terminan van revisando cuentos en espera de sus compañeros.

Martín fue mediado por Mariana, quién señala ser su amiga.

M: Martín es mi amigo

M: Entonces le podrías ayudar

M: Si yo lo voy ayudar

M: Ya Martín, esta tienes que hacerla /Le hace la línea/

M Mariana, le tienes que enseñar, él tiene que hacerla, tu le ayudas a encontrar los cuadrados.

M: Martín , esta es la línea.

M: Martín ha perdido concentración y no se esfuerza en hacer el ejercicio.

M: Martín, si tu no quieres trabajar , puedes irte a la sala, si no te interesa aprender, puedes retirarte.

M: No voy a ver los cuentos.

M: No, no puedes ahí están solo los niños/as que han terminado bien su trabajo, se han esforzado y aprendido ¿tú quieres aprender?

M: Si tía

M. Entonces hágalo, puedes hacerlo.

Martín continua en actitud poco interesada.

Se cierra la actividad recordando lo aprendido.

REGISTRO N° 22 (sesión 22)

Pag. Errores 3° recuadro.

Adaptado

Fecha 26 de Junio

Objetivo: Identificar los tres tipos de errores

Hoy se realiza entrevista con alumna en práctica.

Primer grupo.

/En la pizarra se encuentra dibujado el modelo en un recuadro y más abajo los errores que deben encontrar en relación al modelo./

Los niños llegan alegres y comunicativos

M: ¿Qué hay en la pizarra?

N1: Un cuadrado

M: Uno o dos cuadrados?

N2: Dos

M: ¿cómo son?

N3: Grande y chico

N4: ¿por qué está el punto?

M: Ya les voy a explicar

Los niños están inquietos, se levantan, opinan de los cuadrados. La mediadora pide atención y los niños continúan sin escucharla.

M: ¿Saben qué?, creo que me voy a ir. Yo trabajo con ustedes porque quiero que aprendan, pero si a ustedes no les interesa, mejor me voy.

N1: No tía, a mí me interesa

N2: Perdón tía

N3. Yo tía quiero aprender

Los niños/as rápidamente se sientan y disponen a escuchar la mediadora.

M: Muy bien; ahora les voy a explicar. Hoy tenemos que encontrar los errores de la página. ¿Dónde estará el error? ¿cuáles son los errores que puede tener la página? /señala los errores que están dibujados en la pizarra/

M: ¿Cómo nos daremos cuenta de los errores?

N1: Un cuadrado más grande

N2: Un cuadrado más chico

M: Más grande que cual.. y más chico que cual...

N3: Que el que está en el modelo

M: Muy bien, excelente. Tenemos que observar permanentemente el modelo

N3: Un punto

M: ¿podemos encontrar un punto de más?

N!: Si

M: ¿cuántos puntos necesitamos para hacer un cuadrado?

Ns: Muestran los dedos (4)

M: cuatro verdad ¿y si encontramos 5? Existe uno de más ¿Podemos cometer errores?

N1: No

N2: Si

M: Si, podemos cometer errores ¿qué hacemos si cometemos errores?

/Los niños/as no responden/

M: Corregimos. ¿qué hacemos para encontrar el error? ¡En qué nos fijamos?

N!: En el modelo.

M: Muy bien

Mientras esperan el lápiz, lo dibujan con el dedo uniendo los puntos. Lía y Valia resuelven con menos ayuda de la mediadora. El resto necesita mediación logrando resolver casi la totalidad del ejercicio.
Se cierra el grupo recordando lo aprendido.

Grupo 2

Antes de iniciar el ejercicio con el grupo se juega un poco. “A mi me gusta salta! A mi me gusta¡cantar! “ cada niño/a va respondiendo en turno/”A mi me gusta....¡comer! A mi me gusta ¡jugar! A mi gustan ¡los cuadrados! A mi me gustan ¡los triángulos! .., Luego se explica el ejercicio sin referencias ni demostraciones en la pizarra. Los niños y niñas escuchan muy interesados.

M: Hoy tenemos que encontrar los errores que tiene la página. ¿Podrán hacerlo?

Ns: Siii

M: Los errores son: cuadrado más grande que el modelo, cuadrado más chico que el modelo y un punto de más. ¿podrán encontrarlos?

Los niños/as asienten con la cabeza, otros lo expresan con fiados.

N1: Yo sí tía

N2: Yo puedo tía.

M: Muy bien, les entregaré la página ¿podrá la srta. Mariana? ¿podrá don Cristhofer? Yo creo que si.

Les entrega la página y los niños/as comienzan a identificar algunos cuadrados.

M: Cristhofer ¿dónde está el modelo?

C:/Lo señala/ Muy bien, comienza a trabajar en orden ¿Cuál sigue? /lo señala/ excelente. Ahora continua ¿vez algún cuadrado aquí? /Señala con el dedo? / Muy bien , márcalo.

Los niños/as trabajan y piden ayuda muy confiados, esperan con tranquilidad la ayuda. Cristhofer avanza notablemente.

M: Cristhofer, ¿dónde está el punto de más? Mira contemos

C: Uno, dos, tres, cuatro. /señala los puntos /

M: Y este punto de acá, ¿sirve para el cuadrado?

C:No

M: Entonces, ¿encerremóslo en un círculo?

C:Lo encierra con un trazo muy débil

M: Sigamos, estás muy bien, concentrado, atento y avanzando.

El niño sigue siendo mediado y termina en segundo lugar (será que el hecho de quedarse al final y perderse la despedida con sus compañeros le hizo recapacitar?)

La mayoría de los niños/as terminaron con ayuda del mediador. Ellos y ellas se observan satisfechos y contentos por sus logros. En la medida que terminan van revisando cuentos en espera de sus compañeros.

Martín fue mediado por Mariana, quién señala se r su amiga.

M:Martín es mi amigo

M: Entonces le podrías ayudar

M: Si yo lo voy ayudar

M: Ya Martín, esta tienes que hacerla /Le hace la línea/

M Mariana, le tienes que enseñar, él tiene que hacerla, tu le ayudas a encontra los cuadrados.

M:Martín , esta es la línea.

M: Martín ha perdido concentración y no se esfuerza en hacer el ejercicio.

M: Martín, si tu no quieres trabajar , puedes irte a la sala, si no te interesa aprender, puedes retirarte.

M:No voy a ver los cuentos.

M: No, no puedes ahí están solo los niños/as que han terminado bien su trabajo, se han esforzado y aprendido ¿tú quieres aprender?

M: Si tía

M. Entonces hágalo, puedes hacerlo.

Martín continúa en actitud poco interesada.

Se cierra la actividad recordando lo aprendido.

REGISTRO N° 24 (sesión 24)

Pag : errores

Fecha: 3 de Julio

Obj. Identificar los tipos de errores : grande- chico-punto adicional

Grupo 1

Al retirar el grupo, los niños se encontraban ya en fila, llegan muy contentos a la sala, tanto que cuesta lograr calmar su entusiasmo. La mediadora les permite unos minutos para risas y chistes, luego les pide atención. Luego les cuenta que les trae de regalo unas gomitas que les ayudarán a tomar los lápices con mayor precisión.

Los niños/as se distraen con los lápices, eligen los colores, comentan y ríen. Michel dice "mamita" y todos celebran muy agitados.

M. Bueno, ahora tenemos que poner atención, ya pasó el permiso para la diversión. Esto también es divertido, porque tenemos que terminar la página y encontrar los errores.

¿qué errores habían?

Benjamín sigue jugando y tirando su lápiz

M: Benjamín, estás muy distraído ¿quieres escuchar?

B: No

M: ¿Quieres aprender aquí , con nosotros?

B: No

M: Entonces puedes ir a la sala a compartir con los compañeros, porque los niños/as y niñas que están acá , es necesario que se concentren para aprender. Si quiere puede irse, no es obligación estar aquí.

El niño se va

M: ¿Algunos de ustedes quiere irse con Benjamín ¿ Tú Michel ? (Esta intervención se realiza a fin de llevar a los niños/as a reflexionar respecto de las consecuencias de sus acciones)

N: No tía

N2:Yo no tía

N3: No tía

Todos/as cambian de actitud

M: Muy bien, entonces ahora nos corresponde terminar la página de errores e identificar los errores que hay en ella. Los que terminen pueden trabajar en la pizarra y esperar a los compañeros para despedirnos.

Los niños comienzan a trabajar y en la medida que terminan pueden ir a la pizarra, lo hacen muy contentos/as. Dibujan puntos que unen formando cuadrados, dibujan puntos de más y lo encierran en un círculo y comentan:

N1: Tía aquí hay un punto de más

N2:Tía yo hice un cuadrado grande y otro chico

N3: Tía yo voy a hacer un cuadrado más grande

Termina el trabajo y se cierra el taller con la ronda de la despedida. Están muy cariñosos.

Segundo grupo.

Se repite el mismo proceso. En este grupo está Cristhofer, la mediadora se focaliza en él, comienza a trabajar con atención, tranquilo, están muy contentos con los lápices, les cuesta tomarlos como corresponde, se les ayuda e indica la posición de los dedos.

Cristhofer e Isidoro quedan al final.

I: Tía, yo quiero ir a la pizarra

M: Tú también podrás, ir, solo que al término de tu trabajo, no puede quedar sin terminar, vas a resolver el ejercicio, ya verás.

C: Tia, yo voy a trabajar con plumones en la pizarra.

M: Está bien , pero antes tienes que terminar tu trabajo, al igual que tus compañeros.

Continúan trabajando sin solicitar ir a la pizarra como los compañeros que ya terminaron, se esfuerzan por terminar la página, ambos comprenden e identifican los errores de la página. Isidoro mantiene un trazo muy débil que no se distingue en la hoja, pero que efectivamente realiza.

Cristhofer termina y va a la pizarra, muy tranquilo, comprende cada paso o momento de la sesión, con Isidoro ocurre lo mismo, ambos terminan y participan en la pizarra. Se realiza la ronda de la despedida.

La estrategia de terminar y esperar ejercitando en la pizarra es muy favorable, podría remplazarse por el uso de papelógrafo que permite mayor número de niños y niñas simultáneamente.

REGISTRO N° 26 (SESION 26)

Instrumento Comparando y descubriendo el absurdo

Pag. A1

Fecha 31 de Julio

(Registro de campo realizado por Cristina, Educadora del Grupo)

Grupo 1

Se presenta la lámina correspondiente al instrumento A1 y se dispone de un papelógrafo con la tabla de la página para ser llenada con los niños y niñas.

M: Con esto plumones de distintos colores iré escribiendo lo que ustedes dicen en relación a la lámina que vamos a observar. Aquí, con el color verde, registraré lo que se relaciona con la figura 1 y aquí con el color azul, registraré lo que se relaciona con la figura 2.

Luego la mediadora al frente de los niños /as cubriendo la lámina con un paño. (Esto genera expectativa) les plantea:

M: Hoy vamos a comparar ¿qué es comparar? /Los niños/as no contestan/ Hoy vamos aprender a comparar. Vamos a observar una lámina , la analizaremos y descubriremos que hay cosas absurdas. ¿qué es lo absurdo? ¿quién sabe lo que es absurdo?/Los niños/as guardan silencio. / Absurdo es algo que no corresponde. Por ejemplo es absurdo que una persona coma pasto. Absurdo es algo que NO CORRESPONDE. /Todos/as se rien. Otro ejemplo absurdo es que las personas

caminen con las manos. /Los niños/as siguen riéndose/ A ver niños/as ¿ustedes quieren estar aquí y aprender algo nuevo?

Ns: Siiiiii (siempre responden que si, la pregunta es cómo una amenaza y se acomodan en sus asientos, se concentran de nuevo)

M: Siempre es muy importante la participación de todos y todas. Cuando alguien desee hablar levanta la mano y los demás escuchamos. La idea es que todos y todas puedan opinar. ¿qué observan en la lámina?

N1: Veo un caballo

N2: No, es un burro

M: Por qué dices que es un burro Benjamín

N2: Porque el burro es de ese color

M: Cómo se llama ese color?

/Nadie contesta/

N1: El caballo tiene pelito aquí

N3: El burro es muy chiquitito

M: Benjamín tiene razón, en la lámina hay burros . Pero la opinión de todos nos permitió darnos cuenta que es un burro. ¿cuántos burros hay?

N3: 2

M: ¿De qué TAMAÑO son?

N4: Grande y chico

M: Pregunta para Dilan ¿qué CANTIDAD de burros aparecen en la lámina.?

N5: 2

M: Muy bien ..entonces ya sabemos que la cantidad de burros es dos y el tamaño de los burros son grande y chico.

M: Nandini, ¿puedes venir a sentarte acá más cerca de la lámina para que la puedas ver? /La niña se cambia / En ese momento se cae Matías de la silla

M: Por qué creen ustedes que Matías se calló?

N1: Porque estaba mal sentado

N2: Porque se le corrió la silla

M: ¿Por qué te caíste Matías?/El niño no contesta / A lo mejor estaba jugando con la silla y como las sillas son para sentarse , se cayó. Volvamos a la lámina ¿Qué tiran los burros ? /Andrea levanta la mano/

M: Andrea contestará

N2: Eso es heno, el alimento de los burros

M: Escucharon lo que dijo Michel? El dijo que esto es heno, un alimento para los burros.

N3: Yo iba a contestar /Andrea reclama su participación/

M :Es verdad, estuvimos esperando tu respuesta y no contestaste, por eso Michel habló.

N4: El burro está tirando cosas

M: Bien, pero cómo se llaman esas cosas

/Nadie contesta/

M: Yo les voy a contar que esas cosas, se llaman carretas ¿Martín, son iguales las carretas? ¿Tiene el mismo TAMAÑO?

N1: No, una es más chica

N2: La otra es más grande

M: Las carretas ¿van en la misma DIRECCIÓN?

N1: No, uno va por aquí y el otro por acá /Se levanta y señala/

M: Muy bien , uno sube y otro baja, van en distintas DIRECCIONES ¿Valia, estás de acuerdo que uno sube y otro baja?

N3: El burro baja

La mediadora va hacia el papelógrafo y registra lo que los niños le van señalando.

En la figura 1, cual es el tamaño del burro?

En la figura 2, cual es el tamaño del burro?

En la figura 1 en qué dirección va el burro?

En la figura 2, en que dirección va el burro?

M: ¿Qué edad tiene el caballero que está en la lámina?

/Los niños/as no contestan. La mediadora pregunta uno a uno y todos/as muestran los dedos/ ustedes son niños/as o adultos ? Yo soy niña o adulto?

N1: Niña

N2: Niña

(Nos niños y niñas claramente no manejan el concepto de edad y años asociados. Algunos Niños mostraron tres dedos y tiene cuatro años.)

Al cerrar la experiencia la mediadora pregunta si todos pudieron hablar y si escucharon mientras hablaban los compañeros.

Se cierra la actividad preguntando que aprendieron. Los niños/as estaban muy inquietos y no fue posible concluir.

Grupo 2

La mediadora les explica el cómo trabajó con los niños/as del grupo anterior y cómo usó el papelógrafo en donde se registró información del primer grupo. Luego les pregunta

M: ¿qué es lo absurdo?

/Los niños/as no responden/

M: Lo absurdo es aquello que no corresponde, que es extraño. Hoy analizaremos esta lámina /está cubierta/ y descubriremos lo absurdo que aparece en ella. Eso si, todos/as tiene que hablar, es importante la opinión de todos/as y cuando cada uno de ustedes hable, lo escucharemos con atención. ¿Qué ven en la lámina?

N1: Un burro

M. Cristhofer ¿los burros son iguales?

N2: Los caballos hacen así (relincha)

M: Bien, los caballos relinchan como hizo Cristhofer

M: Recuerden que tiene que levantar la mano. Florencia ¿son iguales los burros?

N^o: No uno es grande y el otro es chico.

M: Tienen distinto TAMAÑO verdad? Tomás ¿ Los burros van en la misma dirección?

N3: No

M: ¿En qué dirección van?/ Los niños guardan silencio/ Miren uno va hacia arriba, entonces está subiendo y el otro

N3: Baja

M: El otro va bajando, muy bien. Martín ¿Qué hay acá? Muestra la carreta

N4: Una cancha

M: ¿A qué se parece?

N3: Tiene una rueda

N2: Es un auto

N3: Un auto tiene una rueda, otra rueda, otra rueda, otra rueda, /Señala puntos en la mesa/

M: Entonces se parece a un auto porque tiene ruedas. Esto es una carreta, se llevarán la tarea de investigar más sobre las carretas. Ahora preguntaré ¿qué edad tiene ustedes?

Los niños señalan la edad con los dedos, no hay claridad en este tema.

Se cierra la experiencia enfatizando los aprendizajes logrados.

Cristina, comenta que le llama la atención la participación de algunos niños en el grupo y que esta sería muy distinta al comportamiento demostrado en la sala, tal es el caso de Michel e Isidora, quienes son muy activos y concentrados en el grupo.

REGISTRO N° 27 (sesión 27)

Fecha 5 de Agosto

Pag de errores (fin)

Nota : Asiste Alejandra.(CDC)

La mediadora prepara un papelógrafo que identifica el modelo de la página y los 4 tipos de errores. Cada uno de ellos señalados diagramados con un color distinto y la letra respectiva.

Los niños/as están inquietos, se observan como demasiados alegres en el espacio y encuentro con sus pares, quienes han construido un grupo con identidad y códigos de relación.

M: Observen el papelógrafo. M: Hoy vamos a identificar los 4 tipos de errores en este papelógrafo. Eso sí que es necesario que cada uno de ustedes pueda participar respondiendo las preguntas ¿de acuerdo

Ns: Si tía

M. Muy bien, si le pregunto a Andrea ¿quién tiene que contestar?

N4: Yo /no es Andrea/

M. Escuchen, si le pregunto a Andrea ..¿quién tiene que responder?

N3: La Andrea

M. Muy bien, así todos/as podrán responder y aprender ¿cual es el modelo que vamos a observar?

N1: Los cuadrados

M: Muy bien ¿con cuantos puntos formamos un cuadrado?

N2: Con tres puntos

M: A ver contemos /Cuenta los puntos del modelo/Uno, dos , tres , cuatros /los niños/as cuentan con ella. Cuatro, muy bien . Ahora contemos acá /Muestra el diagrama del primer error.

/Los niños cuentan los tres puntos orientados por la mediadora/ Muy bien ¿Cuál es el error?

N1:Falta un punto

N2:Falta el punto, hay tres

M:Muy bien falta un punto, porque para el cuadrado se necesitan 4. ¿Y cómo lo señalamos? ¿qué letra ocupamos para señalar este error?

Los niños/as guardan silencio.

M. Con una **F** de FFFFFalta un punto /Se enfatiza/ Ahora revisemos el segundo error ¿conocen el número)

N2:Siiiiiiii, es un dos

M: Muy bien . Ahora vamos a descubrir el segundo error, para eso nuevamente vamos a contar los puntos. Uno, dos, tres, cuatro y....¿qué pasa acá?

N4;Hay otro punto

M Hay otro punto, ese sería el ...

Ns:Cinco!!!!

M:Necesitamos este punto para formar el cuadrado?

Ns: Noooooo

M: No , verdad? Entonces el error sería que existe un punto de más, ADICIONAL . ¿qué letra le ponemos para señalarlo?

Ns :Guardan silencio

M: A de Adicional. Repitamos ADICIONAL ¿cómo se llama el punto de más?

Ns : Adicional. (A coro)

M: ¿Cómo se llama el punto que está de más Matías?

N1: Adicional

M: Muy bien ¿cómo se llama el punto que está de más Andrea ¿

A: Adicional

M: Excelente. ADICIONAL . Ahora seguiremos con el error número tres. Miren el modelo y luego estos cuadrados de acá ¿cómo son ¿

Ns:Mas grande /a coro/

M:Y este otro /Señala el más chico/

Ns: Más chico

M: Muy bien, ahí están los errores. Un cuadrado es más grande que el modelo y el otro más chico que el modelo. El más grande lo identificaremos con la letra G de Grande y el más Pequeño con la letra P.

M: Ahora vamos a entregar la hoja para que ustedes descubran en la página los errores que existen .

Entrega la hoja a cada niños/a. Estos comienzan a observar e identifican algunas evidencias. Se media a cada uno de ellos/as llegando a concluir el trabajo. Se cierra el trabajo recapitulando lo aprendido

Grupo 2

Los niños/as entran inquietos, poco concentrados , gritan entre ellos/as . La mediadora, focaliza la atención en el papelógrafo.

M. Niños y niñas, me da mucho gusto verlos/as . Les quiero contar que el grupo anterior, descubrió los errores que el señor que hizo la página cometió. Ustedes ven el papelógrafo , ahí están todos los errores Y vamos a revisarlos uno por uno.

Los niños/as muestran poco interés y comienzan a gritarse entre ellos, comentan asuntos personales, hablan muy fuerte . La mediadora los observa y luego en cuclillas manteniendo el control visual y cercanía les conversa.

M. A ver , les quiero pedir que nos tomemos de las manos. /Los niños/as se toman de las manos/ juntandolas al centro del grupo, la mediadora pone sus manos por sobre la de ellos/as. Quiero decirles que estoy muy contenta de verlos y escucharlos, también les quiero hacer una pregunta al grupo ¿algunos de ustedes es sordo? ¿alguno de ustedes tiene los oídos enfermos y no escucha?

Ns:Noooo /Algunos mueven la cabeza negativamente/

M: /Continua conteniendo las manos acariciándoselas suavemente y mirándolos a los ojos/ Me alegra muchísimo, yo también tengo los oídos sanos, los puedo oír muy bien a ustedes, eso me pone muy feliz. Entonces si ustedes tienen sus oídos sanos le vamos a dar gracias a Dios porque pueden escuchar y no es necesario que griten o usen audífonos para escuchar.

/Los niños se miran entre ellos y sonrien complacidos/

N1: Yo escucho bien

N2:Yo también

M: Ahora vamos a soltarnos de las manos y recordaremos que no es necesario gritar para comunicarnos , porque gracias a Dios tenemos sanos nuestros oídos. Los niños/as muy tranquilos , liberan sus manos y miran gratificados a la mediadora. Fue un momento de gran cercanía y compenetración del grupo.

M: Muy bien , volvamos a mirar el modelo y revisemos los errores: error número 1 ¿qué ocurre aquí?

N1:Falta un punto

M:¿Cómo te diste cuenta Florencia?

F: Porque hay tres puntos

N2:Es de un triángulo

N3:Es un cuadrado no un triángulo /Grita muy fuerte/

M: Tu piensas que es un cuadrado y tú un triángulo. Las dos opiniones se pueden explicar ¿Por qué? Son opiniones distintas, por lo tanto, tienen explicaciones distintas.

N4:No tienes que gritar, escuchamos porque tenemos los oídos sanos.

M: Cristhofer tiene razón, recordemos que no es necesario gritar

/La niña inmediatamente habla más bajo/ (Parece que efectivamente entiende el mensaje)

Al igual que el grupo anterior la mediadora revisa error por error focalizando en las características de este respecto del modelo y la letra que lo representa

gráficamente. Finalmente entrega la página y apoya las dudas de cada niño o niña según lo requiere. Dilan y Nandini, requieren ayuda explícitamente.

N2:Tía yo no puedo, yo no sé

M: Si puedes, solo necesitas un poco de ayuda, espérame que yo te acompañaré..

N3: Tía yo no puedo..(como quejándose)

M: Luego te ayudaré a ti, recuerda que tu eres muy capaz y vas a resolver el ejercicio , ya verás.

Mientras tanto, otros niños/as trabajan en el ejercicio

N3:Yo lo logré cerré el cuadrado que encontré

M: Que bien Andrea, yo sabía que tú podrías. El que no puede solo, puede con ayuda.

N2:Tía mira, un punto chao pescado...

Se termina la sesión con la ronda de la despedida.

REGISTRO N° 31 (SESIÓN 31)

Fecha :19 de Agosto

Pag. De errores

Grupo 1

Se presenta el papelógrafo que ilustra la presencia de los 4 tipos de errores. Los niños atienden a las precisiones y van respondiendo a las preguntas de la

mediadora para finalmente trabajar en la página, lo que es un atractivo por lo concreto de su productividad.

Grupo 2

Asiste a la sesión la alumna en práctica.

Se realiza el mismo procedimiento metodológico. Los niños/as y niñas terminan finalmente la página con bastante mediación. (Tengo la impresión que la experiencia se saturó y la dificultad de la página requería de una mediación individual, de lo contrario no se lograría

REGISTRO N° 33 (sesion 33)

Trabajo en papelógrafo

26.08.2008

(Registro de Cristina)

La mediadora dibuja en la pizarra cuatro puntos

M: Niños, ¿qué figura geométrica puedo formar acá si yo uno los puntos?

Ns: Un cuadrado / A coro/

M: Muy bien , porque para hacer un cuadrado necesitamos cuatro puntos :contemos uno, dos, tres y cuatro. /los niños/as cuentan con ella/.

Ahora, fíjense en lo que haré /Dibuja tres puntos/ ¿cuántos puntos hay aquí?

Contemos :uno, dos, tres. /Los niños/as cuentan con ella. ¿qué figura podemos hacer acá?

(Los niños/as guardan silencio como pensando)

¿Podemos hacer un cuadrado?

Ns: Nooo

M: ¿Cuántos puntos necesita un cuadrado?

Ns: Cuatro

M:Y para un triángulo ...contemos los puntos. Uno, dos y tres /los niños/as cuentan/ ¿podemos formar un triángulo?

Ns:Siiii

M:Muy bien , un triángulo se forma con tres puntos. /Dibuja el triángulo/Ahora cada uno de ustedes dibujará un triángulo en la pizarra. Todos los compañeros/as estaremos atentos y observaremos ¿bueno? ¿qué figura van a dibujar?

Ns: Un triángulo

M: Y si alguien quiere dibujar una casa ¿puede?

Ns: Noooo /A coro/

M Por qué?

N2: Porque tenemos que dibujar triángulos

N3: Porque ya aprendimos los cuadrados

M: Muy bien, porque estamos aprendiendo a dibujar triángulos. Ya aprendimos los cuadrados, ahora nos corresponde el triángulo.

Michel: sale a la pizarra

Michel : Es difícil

M:Si, es difícil pero entre todos te ayudaremos ¿Cuántos puntos tiene que hacer Michel?

Ns:Tres

M:Bien Michel, hagamos los puntos: Uno, dos. Tres /El niño dibuja con la ayuda de la mediadora/ ¡Muy bien! Ahora tu tienes que unir los puntos. Niños miren Michel puede hacer un triángulo, nosotros esperaremos que lo haga para felicitarlo, pongamos mucha atención , creo que lo está haciendo muy bien (como en suspenso) /El niño/a comienza a unir y termina con éxito/

M: Miren ¿cómo está el triangulo que hizo Michel?

Ns:Biennn

M.Entonces se merece un aplauso ¿de palmas o mesa Michel?

Michel: De mesa /Los niños golpean las mesas y se levantan a felicitarlo, lo abrazan/

M: Que bien, ustedes están felicitando a Michel por su esfuerzo, para él era difícil y lo logró.

Ahora vendrá Nandini

/Nandini dibuja un triángulo y recibe el aplauso de sus compañeros/as)

M: Muy bien Nandini, tus compañeros te están celebrando. Ahora te corresponde a Cristhofer

/Cristhofer sale adelante y se queda mirando/

M: Cristhofer, ¿saber hacer el triángulo?

C: No, bueno con tus compañeros te vamos ayudar. ¿qué tiene que hacer Cristhofer?

Ns: Puntos

m. ¿Cuántos puntos?

Ns: Tres

m. Bien Cristhofer, comienza, uno, muy bien, dos, excelentes y tres ¡¡hizo tres puntos!!! Ahora los tienes que unir. Todos estamos observando a Cristhofer que está haciendo su triángulo. Miren niños/as está uniendo los puntos, un lado, otro lado, y otro lado ¡¡¡lo logró!!! Lo pudo hacer. /Dilan y Martín se levantan y lo abrazan /

M: Ahora viene Fernanda /Ella hace un cuadrado/ Miren lo que hizo Fernanda ¿qué es?

Ns: Un Cuadrado

M: La ayudaremos a hacer el triángulo. Veamos, ella ha dibujado un punto, ahora dos puntos y tres puntos. Ahora va a unir los puntos. Miren Fernanda está uniendo los puntos y logrará un cuadrado, muy bien, excelente. Ahora viene Florencia/la niña lo hace sin problemas.

M: Florencia dibujó un cuadrado, excelente ¡bravo Florencia!

Luego sale Tomás, lo hace bien y sus compañeros lo abrazan.

M: Bueno ahora que ya saben hacer el triángulo en la pizarra, lo harán en un papelógrafo. /Extiende el papelógrafo en las mesas/ vamos a delimitar el espacio que usarán para que todos/as puedan tener un espacio para dibujar los triángulos.

/Al extender el papel sobre la mesa, los niños quedan debajo y se divierten mucho con este hecho/

M:Vamos a divertirnos con el papel para luego ponerlo sobre la mesa, aún está sobre ustedes hasta que yo diga. /Los niños/as siguen muy divertidos/

M.Bien ahora me ayudan a poner el papel en la mesa , por favor ayúdenme. Gracias. Ahora voy a marcar con plumón el espacio que cada uno tendrá para dibujar triángulos con plumones. Recuerden que los triángulos pueden estar ubicados en distintas posiciones :Hacia arriba, hacia abajo, de lado, pueden dibujar triángulos grandes o pequeños

Los niños/as dibujan los triángulos , (se ven entretenidos y concentrados) Cristhofer y Michel, ambos muestran dificultad, ella les pide que dibujen los puntos y luego los una.

Valia comienza a pintar los triángulos con los plumones junto a Benjamín.

M: Benjamín y Valia, el ejercicio consiste en dibujar triángulos de distinto tipo , grandes, chicos, hacia un lado o hacia el otro, pero no lo podemos pintar, pues se terminarán los plumones. Si ustedes continúan pintando tendré que quitarles el plumón.

Valia continúa pintando

M: Valia entrégame el plumón. Tu ejercicio ya terminó. Si quieres continuar dibujando triángulos, que es el objetivo del ejercicio, puedes quedarte con él o si quieres poner el nombre a tu trabajo con plumón, , pero no para pintar las figura.

V,Quiero poner el nombre a mi trabajo.

M: Muy bien, puedes quedarte con él entonces.

M: Cristhofer ¿estás pensando tu respuesta?

C: Si, déjame pensar /El niño se pone en actitud pensativa y luego responde/
Este es un cuadrado /señala con los dedos/ y aquí está el triángulo

M: Excelente, cómo te distes cuenta?

C: Porque así mira, me fijé aquí, aquí, aquí /Señala los puntos/

M: Muy bien , tu pensaste antes de dar la respuesta. Felicitaciones.(Sesión 33)

Se cierra el taller con la ronda despedida. Los niños se toman de la mano y se agachan.

M: A ver , qué hicimos hoy

Ns. triángulo

M:¿Cuants puntos se necesitan para formar un triángulo

N1: 3

N2: 3

N3:3

M: Muy bien y cuantos lados tiene el triángulo

N1:3

N4:3

M:Muy bien , excelente, los felicito por lo aprendido hoy, los quiero mucho.

REGISTRO N° 34 (sesión 34)

28 de Agosto

Lámina A-2

Registro de Gladys

Grupo 1

Se encuentra una lámina cubierta .

M: Hoy vamos a analizar esta lámina y descubriremos algo extraño que hay en ella, algo absurdo.¿ Qué es esto?

N1:Una casa

M:¿Cómo es esa casa?

N2:Chica

M:Es pequeña verdad?. Y esta otra casa ¿cómo es?

N2:Grande

M: ¿Y aquí, qué hay?

N3: Unos niños/as

M. Y la casa de estos niños ¿cómo es?

N6: Grande

M. Muy es grande, entonces registraremos en este papelógrafo que es grande con una **G**. Ahora yo les voy a pedir que observen bien y piensen con tranquilidad; aquí hay algo extraño, hay un problema ...¿cuál será el problema? ¿cómo solucionamos el problema?

N2:/Se levanta y va hacia la lámina/ Que el caballero grande viva ahí en la casa grande y los niños/as en la casa chica.

Los niños/as se ven motivados e interesados. Este recurso de la lámina les ha permitido mantener el interés, sin necesidad de hacer tanto esfuerzo para regular el comportamiento.

M: Que edad tienen los niños/as

N1:4

M:4 ¿Igual que ustedes?

N2:Siii

M:¿Yo tengo más edad o menos edad que ustedes

N1: Igual

N2:Más

M:Yo tengo más edad ¿verdad? Y los niños ¿para dónde irán ?

N1: A la escuela especial

M.Están solos o acompañados

N2:Solos

M.Los niños pueden estar solos

N3:No

M. Donde podrían ir los niños/as

N3:Al Jardín

M.A ustedes les gusta el Jardín

Ns:SIIII

M: ¿Por qué ?

N1: Por qué APRENDO MATEMÁTICAS

N2: Yo quiero aprender lo extraño...

M: ¿Qué otra cosa podríamos aprender?

N3: A escribir

M: Podemos aprender a realizar líneas que nos ayudarán a escribir, muy bien...

Volvamos a la lámina ¿Qué es lo extraño o absurdo?

N1: Hay un gigante

M: Y en la figura 1

N2: Están los niños

M: ¿Cuántos niños/as, cómo son?

La mediadora continúa con preguntas que guían a descubrir y verbalizar conceptos y relaciones de cantidad, edad, tamaño

M: ¿Es correcto lo que ven?

N4: No porque el señor más grande debe vivir en la casa grande y los niños en la casa chica

M: Muy bien lo que nos explicó Cristhofer, excelente.

Mediadora recoge ideas del grupo conceptos que usan :señor gordo, flaco, tetas...

REGISTRO N°36 (sesion 36)

Lámina A2

Fecha: 5 de Octubre

Registra Cristina

Había una mamá esperando entrevista con la Directora.

Primer Grupo

M: Hoy vamos a jugar a las preguntas, tenemos dos tipos de preguntas :las preguntas verdes y las preguntas amarillas. Cada uno de ustedes elegirá una pregunta que deberá ser respondida por el niño o niña que elija la pregunta.

Las preguntas estaban orientadas hacia la formación de conceptos asociados a la lámina en análisis.

Benjamín, elige tu pregunta

/El niño elige una pregunta amarilla/

M: Vamos a ver que dice la pregunta amarilla de Benjamín, tenemos que esperar que el conteste y si el no sabe , puede hacerlo otro.

La pregunta de Benjamín dice: ¿qué sienten los niños?

¿qué EXPRESIÓN tiene sus caras

B:Los niños están felices

M.Por qué estarán felices

N2:Yo creo que están enojados

M:Por qué

N2: Porque vieron al gigante

N3:El gigante está triste porque quiere ser pequeño

M: Muy bien, como ustedes se dan cuenta, pensamos distinto, se nos ocurren ideas distintas, entregamos respuestas distintas y tenemos que respetarlas. Ahora Veremos la pregunta de Valia , atención, la pregunta es: ¿cómo son las casas?

V: Una casa es grande y la otra pequeña

M:Muy bien, son de distinto TAMAÑO ¿ Y cómo son las casa de ustedes?

N1:Mi casa tiene escala

M. ¿Cuántas escalas?

N!:4

:¿Para qué sirven las escalas?

N4:Para subir

M. Pregunta verde para Andrea: ¿Quién es más pesado; los niños o el hombre?

A:El adulto, porque es gigante

M:El hombre grande ¿hace esfuerzo por salir o sale fácil ?

N:No hace esfuerzo

M: ¿Qué hay detrás de la casa chica?

N2:Hay árboles

M:Los puedes contar /La niña cuenta correctamente/ ¿Martín ¿quieres salir a contar cuantas manos hay en la lámina?¿cuantos gorros hay, ¿cuantas piernas hay? ¿Qué más podríamos contar?

v.YO, YO, YO, /Va ala lámina y cuenta las ventanas que hay correctamente/

Finalmente Martín cuenta los números

Grupo 2

Voy hacer un cambio en la estrategia . Le entregaré la pregunta uno a uno, así evitaré que se pongan a jugar como el primer grupo.

M. Hoy trabajaremos el juego de la pregunta :La pregunta amarilla y la pregunta verde.

La mediadora ejercita lúdicamente la identidad, los saluda uno a uno, los toca y señala: Cristhofer es un niño buen mozo, miren la Fernandita, es preciosa . Los niños juegan a que tienen trompa con la mano extendida.

M.Bueno comienza el juego de la pregunta verde o amarilla. Fernanda ¿qué pregunta quieres elegir? /La niña elige la pregunta amarilla/

M.¿Cual es la posición de los niños? Están sentados, de pie, acostados, de rodilla
¿Cuál es la posición?

N3:Están parados.

M. Muy bien están parados, de pie. ¿qué aplauso quieres?

F: De mesa /los niños/as aplauden/.

M: .Pregunta verde para Cristhofer ¿en qué posición está el caballero?

C:Grande

M: Cristhofer, escucha la pregunta dice ¿en qué posición está el caballero,
escucha: Posición ; de pie, acostado, sentado, de rodillas.

/Cristhofer se levanta y ubica de rodillas sobre la mesa/ Así está mira

M.Muy bien, el caballero está de rodillas, un aplauso.

/Los niños/as aplauden/

M:Pregunta para Tomás ¿Qué edad tiene el caballero?

/Tomás guarda silencio/

M:Tendrá la edad de tu papá?

T:Si

M.Muy bien . Ahora haré una pregunta al grupo ¿quién tiene más EDAD? el
caballero o los niños? ¿quién es mayor?

N3: los niños

M:Pregunta para Florencia ¿qué edad tienen los niños/as?

F: 3

m. Muy bien , puede ser q ue tengan 3 , tienen MENOS EDAD que el caballero.

/Los niños y niñas se inquietan , comienza a levantarse y no escuchan/

M: Mariana , creo que dejaremos hasta aquí , porque los niños y las niñas están
muy inquietos, parece que no les importa tu pregunta, ya pueden retirarse, no
escucharemos la pregunta de Mariana ¿o quieren escucharla?

Los niños/as están como avergonzados y no hablan

M.Quieren quedarse y escuchar a Mariana, así cómo ella los escuchó a ustedes?

Ns:Siiiiii

m.Muy bien entonces vamos a leer la pregunta de Mariana ¿Cómo son las casas?

M. Un a grande y un a pequeña

M. Excelente, ese es el tamaño, una es grande y la otra pequeña.

Ahora terminamos, ¿quiere alguno de ustedes continuar aprendiendo conmigo?

Ns: Yo tía, yo tía

Florencia, Fernanda , Mariana e Isidoro se quedan , cuentan manos, piernas, cabezas, sombreros y otros elementos en la lámina.

Finalmente se trabaja con Nandini

M: ¿Por qué no quieres integrarte al grupo?

N. Porque estoy enfermita

M.De qué estás enfermita

N.No sé

M. Estás enfermita de la pena

N. Si, se tiende en el hombro con los ojos muy vidriosos (la niña se ve triste y me cuentan que los padres se están separando)

M. Nandini ¿cómo se ven los niños'?

N.Tristes

M.¿por qué?

N.Por qué si.

M .Van saliendo o van entrando

N. Saliendo

M:Muy bien Nandini. Mientras tu te encuentres con penita, Voy a trabajar contigo sola.

REGISTRO N° 39 (sesión 39)

Pag. 7 Organización de puntos

23 de Septiembre

Con ambos grupos se da la misma dinámica.

La mediadora cuenta la historia del fin de semana, su asistencia a un evento de cumpleaños, con juego de piñata. Los niños/as comienzan a contar sus propias experiencias al respecto la mediadora escucha atentamente y por bastante rato, luego les señala:

M: ¿quieren escuchar mi historia?

Ns: SIII /A coro/

M: Está bien, pero escuchar significa, no hablar ¿quién solo escuchará?

Ns: YOOOO /A coro/

La mediadora les cuenta que de ese juego de piñatas les trajo dulces y les da a elegir, los niños eligen muy contentos. Luego los invita a trabajar

M: Hoy terminaremos la página, estamos buscando cuadrados y triángulos igual al modelo. Este es el modelo /Dibuja un cuadrado y un triángulo/ ¿Cuántos puntos necesitamos para formar un cuadrado?

N1:4

M: Márcalo en la pizarra /El niño dibuja/

M: Ahora, cuéntalos/El niño los cuenta uno a uno al tiempo que los señala/

M: Excelente, ahora te preguntaré otra cosa ¿Cuántos lados tiene?, cuéntalos /El niño cuenta uno a uno/ Muy bien, Benjamín ya sabe todo de un cuadrado.

N2:4

N3: 4

M: Los niños/as ya saben que un cuadrado se forma con 4 puntos)

M: ¿cuántos lados tiene? ¿contemos? Uno, dos, tres, cuatro /Los niños/as cuentan/Ahora les entregaré la página y luego el lápiz. Recuerden no pueden salirse del camino, porque pueden quedar algunos cuadrados y triángulos fuera.

Los niños/as comienzan a trabajar muy entusiasmando, destacan Andrea, Benjamín, Florencia, Michel, Matías, prácticamente no requirieron de mediación.

N1:Tía, mire aquí encontré las verticales

N2:Yo veo de aquí un cuadrado

N3:Aquí encontré un triángulo

N4:Yo ya lo sé hacer

N5:Tía venga, la necesito para que vea (verbalizar lo que hace)

M: A ver, Martín ¿Cuántos puntos tiene un cuadrado?

N6:4

M:Y cuantos hay aquí

N6:3

M: Entonces ¿qué figura es?

N6:Un triángulo, ya sé que es un triángulo.

M: Muy bien, corrija

Martín corrige

M:¿Y este punto que hay acá, a qué figura corresponde?

N6:Al cuadrado

M.Muy bien /El niño lo marca/ (focalización)

Estaban tan concentrados y entusiasmado que la mediadora fue a llamar a la Educadora en práctica, quién vino enseguida y observó los avances de los niños y niñas.

Los niños/as se observaron muy satisfechos por sus logros, la mediadora reforzaba a cada uno de ellos/as cuando terminaban:

M. Miren , Fernanda ha terminado ¡un siete para Fernanda!

M: Observen el trabajo de Andrea, ¿está completo? ¡Un siete para Andrea!

M: Estoy muy contenta, miren, Tomás va logrando su objetivo

M: Felicitaciones Matías ¿cómo lo lograste? ¡Un siete para Matías!

Los niños/as y niñas expresan su alegría, saltando, sonriendo o abrazando a la mediadora

Todos y todas terminaron su trabajo con muy buenos resultados. (siempre algo positivo)

REGISTRO N° 40 (sesion 40)

Fecha : Martes 30 de Septiembre

(Registro de Cristina)

Organización de puntos Pag. 7

Grupo 1

Se entrega una nueva página . El modelo muestra un cuadrado y un triángulo superpuesto. La mediadora muestra en la pizarra el cómo se construye el cuadrado y luego el triángulo se superpone en la figura del cuadrado. Invita a los niños/as a dibujar en la pizarra.

Posteriormente los invita a trabajar en la página

M: ¿Dónde está el modelo? /Le pregunta a cada niño/a y ellos/asa lo señalan con el dedo/ Muy bien , el que identifique el cuadrado y el triángulo del modelo en la página de ejercicios le podrá entregar el lápiz y podrá elegir el color de la goma que nos ayuda a sostener el lápiz.

Los niños/as comienzan a observar la página y a identificar la figura del modelo, y la mediadora les va entregando los lápices en la medida que los niños/as van encontrando las figuras geométricas del modelo.

N1: ¡Mira tía ya lo hice!

N2: Yo encontré un cuadrado

N1: Yo uno las paralelas

M: Matías , muy bien , estupendo /Matías repite : estupendo/

N1: Yo sigo el camino

M: Es muy importante seguir el camino, porque si no lo hacen , se pueden quedar varias figuras sin formarse.

M: Nandini ¿dónde está el triángulo? Yo no lo veo. Observa bien .tu trabajo ¿está correcto?

N: No sé

M: Mira este punto ¿está libre?

N: Ya está ocupado, este está libre /Muestra un punto/

M: Bien, y este, ¿está libre? ¿dónde está el triángulo?

/La niña lo ve y une los puntos formando un triángulo/

M: Ahora, ¿cómo está tu trabajo?

N: Bueno.

M: Muy bien. Matías revisa tu trabajo ¿cómo lo encuentras?

Ma: Bien

M: Mira este ejercicio. ¿Qué pasó acá? /Señala el error/

Ma: Está malo

M: ¿Por qué?

Ma: Porque quedó un punto abajo sin ocupar

M: Excelente Matías, solo tienes que corregir. (Sesión 40)

Isidora no trabaja y se queja “me duele la cabeza, no me siento bien, estoy cansada”

M: Isidora, ¿por qué te quejas tanto? ¿vienes a quejarte o a prender?

I: A Quejarme y se retira.

M: ¿Usted va a terminar?

N2: Si tía lo voy a hacer completo.

M : Andrea ¿qué haces para formar un cuadrado?

A: hago las paralelas

M: Como sabes que son paralelas

A: Porque están al frente. Así /muestra con sus manos/

M. ¿Michell y Valia, están avanzando? Ustedes son muy capaces y seguro que resolverán los ejercicios.

N3: Tía ¿qué me falta?

M: Mira ese punto ¿está ocupado?

N3: No

M: ¿Cuáles son los puntos libres?

N3: Aquí están y une los puntos libres

M. Muy bien , vez que lo puedes hacer. Excelente. Michel ¿Cuántos puntos libres tienes ahí?

Mi: Cuenta uno, dos, tres

M: ¿qué figuras puedes formar con tres puntos?

Mi :Un triángulo

M: Eres muy inteligente Michell (Sesión 40)

2° Grupo

En la pizarra se dibujan los cuadrados y triángulos superpuestos en distintas posiciones

N1: El cuadrado está tapado con el triángulo

M: Este es el modelo , es un cuadrado y un triángulo superpuesto. ¿Cuántos lados tiene un cuadrado?

N1: 4

M: ¿Cuántos lados tiene un triángulo?

N2: 3

Se reparte la página y se aplica el mismo procedimiento, es decir, la observación e identificación de las figuras y luego la entrega de lápices en la medida que los niños/as van identificando las figuras.

Los niños/as van terminando el trabajo hasta donde alcancen, más bien por agotamiento. Solo tres terminan (Matías, Andrea y Dilan)

Dilan se quedó hasta el final, no quiso dejar su trabajo y decidió desafiar sus capacidades, solicitó ayuda, pero su objetivo fue terminar.

REGISTRO 44 (sesión 44)

Pag . de errores

Fecha 27 de Octubre 2008

La página de errores se amplía y divide en tres ejercicios independientes manteniendo el modelo.

Primer grupo: Asisten 6 niños, todos solicitaban ayuda explícitamente. Michel realizó varios intentos y luego no quiso continuar.

M: Michel ¿quieres dejar hasta aquí?

N2: Si.

M: ¿Por qué?

N2: Por qué no sé hacerlo

M: ¿Necesitas ayuda para continuar?

N2: Ya

N3: Yo no sé hacerlo

M: Me esperan un poquito, yo les ayudaré , ya saben que todos pueden hacerlo.

N1: Yo quiero que me ayudes, no puedo ...

N3: Yo también quiero que me aduyes..

M: Está bien, Isidora, si tu me esperas también te ayudaré.

Los niños y niñas esperan su turno, sin abandonar su trabajo y finalmente resuelven el ejercicio con una mediación muy focalizada.

La mediadora asumió que la cantidad de niños/as no le permitió mediar oportunamente y organizó un segundo y tercer grupo con tres niños/as.

Segundo Grupo: Andrea, Dilan, Florencia

M: ¿Será posible que encuentren los errores de la página?. Yo no sé donde están , pero ustedes seguro que lo encontrarán.

N1: Nosotros los vamos a encontrar

M: Es muy difícil, pero ustedes siempre resuelven los ejercicios con mucjha atención.

Dilan termina la página con muy poca mediación y se manifiesta muy entusiasmado por continuar trabajando en las páginas.

D: Tía yo quiero hacer otra página

M: Dilan , Me parece excelente que hayas terminado muy bien tu trabajo, pero tenemos que esperar a tus compañeros y compañeras para continuar con la otra página.

D: Pero yo quiero seguir trabajando

M: Está bien , puedes pasar a la pizarra y realizar los ejercicios que quieras con distintas formas, tamaños, líneas, puntos, etc.

Dilan va a la pizarra y comienza a trabajar con plumones muy interesado. Al terminar el grupo, se va con ellos.

A: Tía ya me dí cuenta de un error

M: ¿Cuál es?

A: Este punto, es adicional, así es que ¡chao pescado!

M. Muy bien ¿y cómo sabes que es adicional?

A: Porque ya hice el cuadrado y está de más, ¡chao pescado!

M: ¿Y para el triángulo ¿no lo necesitas?

A: Ya está ahí

M. Entonces ¿Qué vas a hacer con el punto ADICIONAL?

A: Lo voy a encerrar

M: ¿Y qué letra le pondrás? AAADICIONAL

A: La A.

Tercer grupo: Cristhofer, Tomás, Mariana

Cristhofer se cambia de lugar y se distrae mirando sus compañeros

M: Cristhofer , termine su trabajo, venga yo le ayudaré

C: Quiero ir a la pizarra

M: Primero tenemos que terminar, quiero que me muestres qué tienes que hacer en la página.

C:Esto, ya lo hice /Une los puntos arbitrariamente , sin pensar/

M. Cristhofer piensa en lo que vas a hacer, mira el resultado de lo que hiciste ¿formaste un cuadrado y un triángulo?

C:Los voy a hacer a la pizarra

M: El ejercicio es para que lo hagas en la página. Si terminas el ejercicio de la página, puedes ir a la pizarra ¿te parece bien?

C: Si, voy a hacer la página

M: Muy bien Cristhofer, siempre hay que terminar los trabajos. Uno primero, otro después.

C.Yo voy a terminarlo, Voy a hacerlo bien ¿y después voy a la pizarra?

M: Así es

REGISTRO 46 (sesión 46)

Lámina B1

Fecha 06-11-2008

Los niños/as se disponen alrededor de una mesa . Al frente de ellos/as la lámina. La mediadora utiliza un puntero electrónico como recurso para focalizar la atención de los niños y niñas

Ellos y ellas , se observan inquietos , pues en pocos minutos deben partir hacia un paseo programado para el día.

M: Hoy vamos a continuar con el análisis de la lámina y las preguntas de colores

Ns: Tía, yo quiero la de color rojo, yo la azul, yo la naranja, yo la amarilla...tía, tía /Los niños/as se levantan para alcanzar la tarjeta de color con la pregunta

M: Recuerden que todos y todas tienen derecho a sacar una pregunta y responderla y también recuerden de que todos y todas pueden responder ¿Quién es el que responde la pregunta?

N1: El que saca la pregunta

M: Muy bien, solo el que saca la pregunta puede responder. Si el compañero o compañera no tiene la respuesta, pueden ayudarle otros niños/as, pero lo tenemos que esperar para que encuentre la respuesta, piense. Comenzamos: Tomás , tu pregunta dice: Tomás ¿ cual es la diferencia entre las pelotas?

N2: Es cuadrada

N3: Es redonda

M: Dejemos que Tomás piense, dejémoslo pensar...esperemos su respuesta. EL niño espera un poco y luego responde:

T: Es cuadrada

M: Muy bien “esta tiene la forma de un cuadrado” y “esta otra” /señala con un puntero electrónico la redonda/ ¿cómo es?

T: Redonda, es un círculo

M. Muy bien tiene la forma de un círculo. Aplaudo para Tomás, el pudo dar una respuesta.

para Benjamín, esta dice: Benjamín ¿ Qué es lo extraño en esta lámina?

B: La pelota, es cuadrada

M: Muy bien , las pelotas no son cuadradas , verdad. Ahora otra pregunta de colores para Dilan ¿ Quién gana el partido?

D: El niño que tira la pelota

M: Quién lanza la pelota más lejos

D: El niño

M: Quién la lanza más cerca?

D: El caballero

M: Muy bien Dila Otra pregunta para Florencia ¿Donde están jugando los jugadores?

F: En una cancha

M: Cómo es esa cancha

F: Con pasto

M: Muy bien . ¿El pasto está corto o largo?

F: Corto

M: Excelente . Ahora tu pregunta Cristhofer ¿Qué pelota es más pesada?

C: Esta porque es más pesada..porque es cuadrada

M: Por qué crees que es más pesada ?

C: Porque es más grande

M: Muy bien

Los niños/as en la medida que van terminando se van retirando a la sala, al parecer temen quedarse fuera del paseo.

REGISTRO N° 48 (sesion 48)

Lámina B2

Registro De Gladys

Fecha: 14-11-2008

El la puerta de la bodega se ubica la lámina. La mediadora con un puntero electrónico, focaliza la atención de los niños/as que permanecen muy atentos:

M. ¿Qué le pasará a este caballo?

N1: Está llorando

N2: Hay una carreta

N3: Hay un caballo con un pajarito

N4: Son del mismo color rosado

M: Muy bien , Tomás se dio cuenta que la carga de la carreta tiene el mismo color “rosado”. Muy bien , también hay una carreta, un caballo, un pajarito, pero ¿Qué le pasa a este caballo?

N2: Va cansado

N3: Va lento

M: Muy bien, va a velocidad lenta y este...? /Focaliza con el puntero permanentemente/

N4: Rápido

M: En qué dirección van

N4: Este sube

N6: Este baja

M: Excelente van en distintas direcciones. Ahora les presentaré la “preguntas con imágenes”. Eso si vamos a poner las reglas : Estas figuras solo las vamos a

observar, nadie las puede tomar todavía. /Comienza a poner las imágenes al momento que los niños/as las van identificando/

Ns: Un auto, un tren, un avión, un barco, etc.

M: Ahora que están todas a la vista, cada uno de ustedes puede elegir la que quiera. Puedes elegir Tomás, ahora, Dilan, tú Isidoro, tú Fernanda...

Todo ocurre con mucho orden e interés por parte de los niños/as. Conversan entre ellos , muestran las láminas y comentan contentos.

M. Ahora tenemos que contestar la preguntas . Cada uno tiene una pregunta con imágenes que debe contestar.

/Los niños/as están expectantes/

M: ¿Quién quiere empezar?

/Dilan levanta su mano y su pregunta

M: Bien Dilan, pásame tu pregunta.

Dilan se niega a entregar su tarjeta y dice: "Tiá , yo sé leer, la quiero leer"

M: Esta bien , léela, te escuchamos

D: Aquí dice: el caballo tiene dientes...

M: Muy bien , tu pregunta dice ¿El caballo, tiene dientes? ¿qué responden ustdes, ¿tiene dientes?

Ns: Noooo

M: No sabemos verdad, porque tiene el hocico cerrado. Dilan dame tu tarjeta para leer la segunda pregunta...

Dilan no cede. La mediadora continua leyendo las preguntas muy focalizadas en la lámina y los niños/as dan muy buenas respuestas.

M: Voy a leer otra pregunta ¿ qué es lo extraño o absurdo en esta lámina?

N4: Que el caballo grande lleve la carreta chica y el caballo chico lleva la carreta grande

M. Excelente, escuchen lo que Benjamín descubrió, el dijo que el caballo grande lleva la carreta chica y el caballo chico lleva la carreta grande. Otra pregunta ¿qué carga es más pesada?

N4: La carreta chica, es más pesada..

M: ¿por qué te das cuenta?

N4: Porque el caballo va lento, le cuesta, verdad.

M: ¿Cómo se nota? Fíjate en estas gotitas ¿qué son?

N2: Está llorando

M. Puede ser que esté llorando o también que esté cansado y haga gran esfuerzo. Otra pregunta ¿qué función cumplen los caballos?

/Cristhofer presta atención y se siente como importante/

N3: Es mi pregunta-dice-los caballos llevan la carreta (Con dificultad)

M: Muy bien , Cristhofer dice que los caballos cumplen la función de llevar la carreta, la tiran, gracias a los caballos la carreta avanza, excelente tu respuesta Cristhofer.

Cristhofer quiere volver a contestar y no deja responder a su compañera

M. Cristhofer, tu respondiste, ahora le corresponde a otra compañera. ¿Qué animal hace más esfuerzo?

N4:Esta, porque la carreta es más pesada

M. Es más pesada

M : Ahora aprenderemos a hacer preguntas ¿quién quiere hacer preguntas a los compañeros?

N1: Yo tía

M. Muy bien Mariana. Te paso el puntero y haz la pregunta

/la niña recorre la lámina con el puntero y pregunta /

N1: ¿Qué caballo es más grande?

M: Muy bien, excelente, ahora haz otra

La niña comienza a describir la lámina de manera muy correcta, casi imitando a la mediadora

Todos los niños y niñas van respondiendo las preguntas y se retiran a la sala.

M. Primero nos vamos a despedir. ¿algunos de ustedes quiere aprender a formular preguntas?

D: Yo tía

M. Muy bien Dilan , entonces yo te enseñaré.

/Le pasa el puntero y Dilan comienza a realizar una descripción de la lámina muy fluída e interesada..../

Entrevista a Educadora Pedagógica: Cristina Rojas

23-12-2008

¿Según tu visión ¿Qué cambios de los niños/as están asociados al proyecto?

El más importante es el caso de Cristhofer, el no se interesaba en nada, no se concentraba, andaba por debajo de las mesas. El revirtió ese comportamiento, eso también ayudó al grupo, porque él era un distractor. Su comportamiento ahora es otro, ahora realiza las actividades y se interesa en aprender también.

El resto de los niños/as están más participativos. Venir al taller era un agrado, se veían felices. Al volver a la sala contaban lo que habían hecho y retomaban la actividad sin ningún problema.

A nivel de respuestas fueron cambiando de menos a más. Ellos preguntan más , son más exigentes , dan respuestas que uno no se imagina. Se logró que ellos se interesaran en aprender, ellos son niños abiertos a aprender, ellos te dan ideas, hablan más.

¿De las observaciones que realizaste ¿ qué te sorprendió?

Me sorprendieron sus respuestas, sobre todo la resolución de la página, hasta para uno es difícil y ellos fueron resolviendo. Me sorprendió como fueron

avanzando. Los ejercicios eran difíciles pero ellos “querían” resolverlos. Las respuestas eran las esperadas, las correctas, eso me sorprendió mucho.

Me sorprendió también que ellos venían y salían del taller muy contentos.

¿Tu vez posible esta metodología si están los recursos humanos de manera estable?

Si, teniendo la capacitación .

¿Tu crees en esta propuesta teórica?

Yo si, los resultados de los niños/as lo demuestran, ellos ganaron, van mejor preparado, ellos ejercitaron procesos y funciones, a ellos les hizo bien.

¿Pudiste aprender algo de la experiencia?

Si, sobre todo de mediación que es tan importante, recurrir a distintas estrategias como tu lo hiciste. Además , si ellos ven que eres tu la persona que los apoya y quiere, ellos van a aprender mejor. La mediación es muy importante, se activan procesos y funciones que pueden estar dormidos.

Estos niños pueden ser muy inquietos, pero a la hora de trabajar, se concentran, se interesan, lo hacen bien y lo disfrutan.

¿Te habría gustado estar más presente?

Me habría gustado mucho, al principio estaba más ocupada, pero cuando me pude incorporar lo encontré entretenido, luego pude reforzar las páginas con todo el grupo. Fue interesante.

El hecho de poder trabajar de mediadora te obliga a aprender más, a interesarte más, a disfrutar más, es más dinámico el trabajo. A través de los registros yo me di cuenta que tenían algunos aprendizajes que yo no sabía. Me di cuenta que eran participativos y solidarios entre ellos.

Fue muy bueno ver los cambios, sobre todo el Cristhofer, la Isidora y el Michel. La Isidora ahora está muy distinta.

¿Fue difícil para ti el proceso?

Al final, no pude estar presente como me habría gustado, terminar bien, aportando, aprendiendo. Han sido demasiado los problemas de personal y los niños han estado con tres personas distintas, eso a sido difícil y aún así salimos adelante.

Entrevistadora: Grimaldina Araya

Entrevistada: Denis Puelles, alumna en práctica a cargo del grupo

Fecha: 26 de Junio

Objetivo: Conocer percepciones respecto de los cambios expresados en los niños/as como efecto del proyecto

Pregunta :

Denis ¿Has notado algún cambio en los niños/as que están en el proyecto?. Yo te preguntaré por cada uno de ellos y tu señalas lo que te parece.

1.Cristhofer:

R: Ahora está más regulado, escucha, entiende, responde preguntas , participa de la actividad. El ya no es un niño problema, antes era el más difícil, ahora no.

2.Michel:

R: Michel ha cambiado, se relaciona más, antes no hablaba, no contaba lo que le pasaba. Ahora se ríe, se relaciona, participa, contesta. Ahora es un niño normal: ríe, canta juega, pelea.

3.Isidora:

R: El avance que yo veo es que pone atención en las actividades, está cariñosa. Acepta más crítica o reglas. Cognitivamente aporta más, está menos egocéntrica.

4.Fernanda:

R: Antes era un pollito, ahora conversa más, se relaciona más, habla más. Antes ni siquiera decía lo que tenía o lo que le pasaba.

5.Andrea

R: Ha cambiado conductualmente, se interesa más, atiende más, capta todo. Antes corría por la sala, lloraba por todo, ahora no.

6.Lía

R: Ha cambiado en su forma de relación. Participa, logra los objetivos. Habla, responde a las preguntas, comparte, antes no lo hacía.

7:Nandini

R: Ella ha tenido un avance cognitivo importante. Igual sigue sensible, se aburre y frustra fácilmente, pero está muy habilosa.

8.Valía

R: La noto más inteligente, cognitivamente ha avanzado, está más alerta.

9.Matías

R: Matías está más ordenado, pone atención y realiza las actividades concentrado ahora.

10.Florencia

R: Sus avances son cognitivos, está más inteligente, ella no tiene problemas conductuales.

11.Martín

R: Cognitivos, pero Martín es flojo, no se esfuerza mucho, hay que estar con él sino avanza poco.

12.Benjamín

R: Cognitivos también, más inteligente, pero ante la frustración decae, eso falta.

13. Mariana

R: Más inteligente

14. Tomás

R: Cognitivo y socialmente, antes era muy tímido, ahora comparte más.

15. Dilan

R: Cognitivos, él y Florencia, están muy inteligentes.

Pregunta:

¿Los niños/as del proyecto, se distinguen en algunos aspectos de los otros niños/as del grupo?

Respuesta:

Si, de todas maneras:

- Atienden más
- Participan comentando los temas
- Logran los objetivos de las actividades
- Ellos trabajan solos, por eso me enfoco hacia los demás niños/as, con ellos, tengo que sentarme para que trabajen.
- Son más autónomos, eligen, opinan, guardan, etc.
- Permanecen sentados hasta que terminan el trabajo.
- Son más críticos entre ellos/as, por ejemplo se dicen " eso no se hace así"
- Aportan cosas nuevas que están relacionadas con el tema, pero que yo no las he dicho, a veces me sorprenden .

Pregunta:

¿ Cual es tu percepción del interés de ellos/as por el taller?

Respuesta:

Yo los veo entusiasmados, se toman la leche rápido, esperan en la puerta, tienen ganas de ir, están entusiasmados.

Pregunta:

¿Por qué crees que ocurre eso?

Respuesta:

-Por el trato que reciben

-La potenciación que se produce

-Las cosas nuevas e interesantes para ellos, son más difíciles, tiene más interés.

Yo reconozco que todavía no trabajo con ellos cosas tan distintas o difíciles.

-Son desafíos para ellos/as

-Siento que ellos vienen aquí cómo a lograr algo y lo logran.

¿Cómo lo observa Adriana?

No la veo muy convencida, yo creo que porque no domina el tema, no sabe de qué se trata, porque los niños salen de la sala quizás.

Análisis interpretativo:

Los avances conductuales referidos a aspectos sociales o emocionales corresponden o son asociados justamente a los niños y niñas que presentaban mayores debilidades en dichos aspectos, razón por la cual los cambios son más evidentes o visibles, lo que no hace excluyente un despliegue de las funciones cognitivas en juego durante los ejercicios realizados.

Existe plena coincidencia en la apreciación de los cambios por parte de la investigadora con los señalados por la Educadora, son éstos aspectos de la personalidad los que efectivamente se manifiestan de manera más evidente en los niños/as citados.

La evaluación y distinción del grupo del proyecto como colectividad respecto de los niño/as que no participan, corresponden claramente a efectos del programa y sus mecanismos de aplicación (criterios, objetivos, principios, etc.)

ENTREVISTA a Supervisora

Gladys Henríquez

Fecha: 19 Agosto 2008

¿Qué te llevó a participar en este proyecto?

Un tema que me interesa es la mediación, es una necesidad en los jardines, cuesta mucho cambiar las prácticas. También existe un interés personal de aprender a sistematizar.

¿Qué importancia tiene para ti el desarrollo cognitivo?

Creo que el desarrollo cognitivo es la clave para los aprendizajes , es importante conocer más de esta teoría de Feuerstein , yo tenía ciertos prejuicios, sin conocer mucho, ni los materiales , solo sabía lo que otras personas me compartían de lo aprendido.

¿Cuáles eran esos prejuicios?

En general me parecía todo demasiado estructurado. Yo pienso que de cualquier situación de interés del niño se puede ampliar el conocimiento.

¿Cuál es tu visión del desarrollo cognitivo de los niños de 3 a 4 años?

Yo pensaba que tenía que estar más apoyado de material concreto o apoyo simbólico de láminas.

¿Te ha cambiado la percepción del desarrollo cognitivo a partir del proyecto?

Si, ahora veo que si se puede. Si se hace un proceso bien pensado, graduado se pueden obtener logros, ellos son capaces de lograr niveles de abstracción que no me imaginaba que era posible. Veo que existen recursos para apoyar los procesos cognitivos, como los que presenta el material y otras estrategias que agrega el mediador.

¿Es visible el impacto que tiene el proyecto en los niños/as?

Si porque yo creo que con todas las estrategias que usa el adulto, más las que tiene el material, el niño va desarrollando capacidades que se expresan en los

ejercicios del material. Esto se pudo observar más claramente cuando un niño/a falta o ingresaron otros nuevos, ahí la diferencia fue clara.

¿Puedes darte cuenta que yo trabajo en la zona de desarrollo próximo y sobre el potencial que tienen los niños/as?

Si, yo creo que en los jardines se trabaja mucho en la zona de desarrollo real y creo que ese es el gran problema institucional, además de no considerar las diferencias en el trabajo grupal.

¿Esta experiencia de observar y registrar te ha permitido crecimiento profesional?

“Me ha ayudado a observar procesos y comprender que existen niños/as que requieren mas apoyo que otros, observar las diferencias en sus procesos y respuestas. Me ha inspirado en algunos temas, me ha permitido recordar experiencias, descubrir estrategias. Siento que ha sido muy oportuno.”

¿Cual es tu opinión de la formación de pequeños grupos como propuesta metodológica?

Es el mejor aporte en cuanto a mi experiencia de investigación , es el mejor recurso para hacer un verdadero trabajo de mediación.

¿Es posible implementar esta opción como alternativa ¿con qué niños/as?

De todas maneras esto es posible . Puede ser con niños con problema de lenguaje, de regulación del comportamiento, poco sistemático, etc.

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MARCOS CURRICULARES VIGENTES
Y EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EDUCACIÓN PARVULARIA:
UN TRABAJO DE SISTEMATIZACIÓN DIFERIDA