



ESCUELA DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE ORAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN

BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA:

Análisis Crítico de Racionalidades Subyacentes

Autores:

Nadia Gutiérrez Arenas, Sabina Manríquez Ibarra y Camila Vera Campos

Profesor: Juan Ortíz Guzmán

2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
CAPÍTULO II : PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	16
<i>Objetivo General</i>	16
<i>Objetivos Específicos</i>	16
CAPÍTULO III : MARCO TEÓRICO	17
1. <u>EDUCACIÓN PARVULARIA</u>	18
1.1. Recorrido Histórico de Educación Parvularia en Chile	18
1.2. El ABC de la Educación Parvularia	23
<i>Legislación Vigente de la Educación Parvularia</i>	23
<i>Niveles de la Educación Parvularia</i>	24
1.3. Marco Curricular de la Educación Parvularia	26
<i>Bases Curriculares de la Educación Parvularia</i>	28
a) Proceso de elaboración de las Bases	30
<i>Primera Etapa: Definición de características del referente curricular</i>	31
<i>Segunda Etapa: Elaboración de las Bases Curriculares (1º versión)</i>	31
✓ Fundamentos de la 1º Versión.	32
✓ Respecto a la organización curricular de la 1ª versión	33
<i>Tercera Etapa: Etapa de Consulta Nacional</i>	33
<i>Cuarta Etapa: Elaboración de Propuesta Final</i>	34
b) Características de las Bases Curriculares	35
c) Fundamentos que sustentan las Bases Curriculares. (Versión final)	36
<i>Orientaciones Valóricas.</i>	37
<i>El párvulo y su entorno</i>	37
<i>Educador: mediador e investigador</i>	38
<i>Desarrollo, aprendizaje y enseñanza</i>	38
<i>Principios Pedagógicos</i>	39
<i>Énfasis curriculares</i>	40
	.2

<i>Mapas de Progreso</i>	41
<i>Programas Pedagógicos Educación Parvularia</i>	43
<i>Componentes Estructurales de los Programas Pedagógicos, 2008.</i>	44
2. <u>METODOLOGÍAS Y MODELOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA.</u>	47
3. <u>CONCEPCIONES DE INFANCIA</u>	56
4. <u>PARADIGMAS, RACIONALIDAD E INTERESES</u>	63
<i>Paradigmas & Racionalidad: Comprensiones Epistemológicas</i>	63
<i>Paradigmas Educativos</i>	64
<i>Paradigma Conductual</i>	65
<i>Paradigma Cognitivo.</i>	68
<i>Paradigma Constructivista.</i>	70
<i>Paradigmas Epistemológicos (Etic y Emic)</i>	74
<i>Teoría de los Intereses de Habermas</i>	77
<i>Interés Técnico</i>	78
<i>Interés Práctico</i>	79
<i>Interés Emancipador</i>	79
<i>Racionalidades en Contexto educativo - Shirley Grundy</i>	80
<i>Paradigma curricular de racionalidad técnica</i>	82
<i>Paradigma curricular práctico o praxeológico</i>	83
<i>Paradigma curricular crítico o reconceptualista social</i>	84
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	86
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	90
<i>Análisis Descriptivo de las Bases Curriculares</i>	90
<i>Análisis Interpretativo de las Bases Curriculares</i>	92
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	142
BIBLIOGRAFÍA	149
ANEXO	155

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se desarrolla a partir de un estudio monográfico, dando cuenta de un análisis crítico acerca de las racionalidades que subyacen a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en nuestro país.

Analizar la racionalidad subyacente en dichas Bases representa un aporte fundamental en cuanto a indagar en aquellos supuestos epistemológicos que sustentan las grandes orientaciones que surgen de las Bases Curriculares y entendiendo que son ellas las que orientan las prácticas que llevan a cabo, en este caso, las educadoras de párvulo y asistentes. Se asume que bajo el discurso que constituyen las Bases Curriculares, hay reglas que pueden ser analizadas desde una perspectiva más bien superficial, quedando una estructura más profunda que muchas veces no sale a la superficie, representando ello contradicciones importantes.

Por ello, a partir de este estudio, y desde la perspectiva teórica que nos aportan importantes autores como Habermas y Grundy, se pretende analizar, y de alguna manera reconstruir, el significado de las orientaciones que están planteadas para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia en Chile. Así, se estará indagando y profundizando desde un análisis crítico el recorrido histórico, el marco curricular, los modelos educativos, paradigmas y conceptos de infancia que nos llevarán a comprender las racionalidades que subyacen en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Parvularia se entiende como *“el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la constitución política del Estado en el año 1999 en virtud de la Ley 19.634 (LOCE). Atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, sin constituirse como nivel obligatorio”* (MINEDUC, 2002).

El año 2013, se informó que se establecía la Ley 20.710, donde se exige la obligatoriedad del 2º nivel de Transición y se configura como requisito para el ingreso a la Educación Básica. No obstante, aún no se promulga esta ley, lo que hace que esta obligatoriedad no sea en sí efectiva. En enero del 2014 se realizó una consulta pública que convocó a toda la comunidad educativa para mejorar la propuesta de actualización curricular, y con ello, establecer Bases Curriculares para el Segundo Nivel de Transición (NT2)¹.

Actualmente, a nivel curricular, la Educación Parvularia se rige bajo las Bases Curriculares de la Educación Parvularia cuyo fin es *“favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno, la trascendencia de la niña y del niño como personas”* (MINEDUC, 2005).

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se establecen como un marco referencial

¹ Las Bases Curriculares para el Segundo Nivel de Transición se encuentran actualmente en proceso de elaboración. Extraído de la Página web “Comunidad Escolar” dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

para las/os Profesoras/es de Educación Parvularia, centrado en aprendizajes considerados esenciales para todo niño/a chileno/a; siendo esta instancia educativa la que brinda espacios para la expresión de diversidades de niños/as, familias y profesores en la búsqueda de comunidades afectivas y efectivas (MINEDUC, 2001).

En relación a la Educación Parvularia se han estructurado Políticas Públicas que han ampliado la cobertura, acceso y permanencia de niñas y niños al sistema educativo, reconociendo con ellas, la importancia de esta etapa escolar. De hecho, el documento “La Educación Parvularia en Chile” creado por el Ministerio de Educación el año 2001 establece que *“gran parte de la población infantil chilena, inicia su educación a los cinco años de edad, asistiendo alrededor del 85% de los niños y niñas a segundo nivel transición, en escuelas municipales o particulares subvencionadas. En consecuencia, la gran mayoría de los niños y niñas al ingresar al primer año básico, tiene ya una experiencia educativa previa”*.

A mediados del 2014, se desarrolla un Proyecto de Ley n° de Boletín 130-362, que establece una nueva institucionalidad para la Educación Parvularia, que contempla la generación de una Subsecretaría de la Educación Parvularia y una Intendencia de la Educación Parvularia, con el objetivo de apoyar y fiscalizar este nivel educativo. Este Proyecto de Ley argumenta la importancia del proceso del nivel preescolar en los niños y niñas de la siguiente manera:

Existe amplio consenso científico que los primeros años son fundamentales y constituyen el periodo más significativo en la formación del individuo, pues es ahí donde se estructuran las bases fundamentales para el desarrollo de las personas. Lo que ocurra o no en esta etapa es determinante para el futuro de cualquier persona, en consecuencia, si los niños y niñas que se encuentran en estas etapas de alta sensibilidad no cuentan con las suficientes condiciones ambientales, no sólo estarán perdiendo oportunidades para desplegar sus potencialidades, sino arriesgando la expresión de competencias que se despliegan a lo largo de la vida.

Diferentes estudios internacionales han señalado que la Educación Parvularia de alta calidad, a partir de cierta edad, puede causar efectos positivos a largo plazo sobre el desarrollo de un niño. *“Es importante recalcar que la calidad del cuidado y de la educación impartida es fundamental, pues la evidencia indica que asistir a centros de educación de baja calidad en la primera infancia puede ser perjudicial para el desarrollo de los niños”* Belsky, (2005) mencionado en el documento *“Estado del Arte de la Educación Parvularia”*, MINEDUC (2013).

Considerando lo anterior, la Educación Parvularia en Chile durante los últimos años ha sido un foco central en las políticas educativas. Se considera que la Educación Parvularia es fundamental, por lo tanto, requiere un sistema que asegure una educación de calidad. Desde este punto de vista, las Bases Curriculares se establecen como un instrumento que orienta las prácticas educativas en la Educación Parvularia; con esto es importante mencionar que aquellas orientaciones son desarrolladas a partir de ciertos criterios, supuestos y reflexiones, ante los cuales subyace un determinado pensamiento o racionalidad, entendiendo con ello un cierto interés de conocimiento y de acción. Y es en este sentido, que el análisis desde una mirada crítica adquiere relevancia; ya que estas acciones establecidas en dicho documento, son las bases que sostienen las prácticas pedagógicas de uno de los niveles más fundamentales de la educación en nuestro país: la educación de los niños y niñas en edad preescolar.

Ahora bien, es importante señalar que si lo que se desea es analizar de manera crítica estas Bases Curriculares, es fundamental indagar respecto a las racionalidades que subyacen a las nociones educativas, a los fundamentos y a las acciones que se promueven en aquel instrumento.

En 1998, en el libro *Producto o Praxis del curriculum*, Shirley Grundy, una de los autores importantes en que basaremos nuestro trabajo monográfico, plantea tres paradigmas curriculares o tres formas de construir e interpretar el conocimiento en el campo curricular y que suponen racionalidades distintas e incluso excluyentes para la elaboración del currículo. Estos paradigmas se han denominado como Racionalidad Técnica, Práctica o Praxeológica y Crítica o Reconceptualista Social.

En este sentido, Denisse Velásquez (2007) directora de Educación Parvularia en la Universidad Andrés Bello y doctora en Pedagogía dinámica y formación inicial, en su investigación "*La Contextualización del Currículum bajo las Racionalidades de Producción Curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de Enseñanza de Educación Parvularia*", da cuenta sobre las racionalidades de producción curricular y cómo estas, se contextualizan en el currículum a través de los distintos niveles de concreción curricular. En este estudio, se establecen ciertas contradicciones, ya que en el 3º nivel de concreción curricular que corresponde a la planificación de la clase, se advierte una racionalidad práctica y comunicativa, sin embargo, en el 1º nivel de concreción, es decir, documentos curriculares vigentes, aún se evidencian relaciones de poder y control, correspondientes a los intereses que se advierten en la racionalidad técnica. Es decir, en aquel estudio se advierten inconsistencias respecto al currículum vigente de la Educación Parvularia; ya que luego de un análisis profundo devela supuestos predominantes en la racionalidad técnica instrumental lo que no se explicita en los objetivos y fundamentos de las Bases Curriculares, ya que estas, promueven aparentemente una educación constructivista, que fomenta la transformación de la sociedad. Ello queda evidenciado en el principio pedagógico de actividad establecido en las BBCC de la Educación Parvularia, detallando "*la niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación*" (MINEDUC, 2005).

Si se considera lo señalado por Shirley Grundy, (1998), quien sostiene que cada práctica o acción educativa supone una racionalidad subyacente o un interés, se torna interesante para este estudio intentar develar las racionalidades subyacentes a las múltiples concepciones asociadas al ámbito educativo, ya sea la noción de niñez, de profesor, de evaluación, visión de realidad, de mundo, entre otras. A su vez, si consideramos que la Educación Parvularia se rige aún con un tipo de racionalidad que potencia el rol del profesor como única fuente de almacenamiento de información, sin capacidad reflexiva ni autonomía, al proceso educativo como una reproducción de conocimiento y desigualdad, al estudiante como un simple receptor de información, a la evaluación como una forma punitiva de medir la cantidad de la información adquirida; y si consecuentemente, continúa funcionando bajo esa visión paradigmática, la educación impartida no será la que genere una transformación en la sociedad.

Ante los antecedentes señalados, es pertinente analizar críticamente los aspectos curriculares en la actualidad y cómo desde su inicio se han ido forjando y modificando en función de las necesidades de la sociedad, añadiendo las nuevas comprensiones correspondientes a cada época de la historia, y cómo estas concepciones reflejan en los distintos intereses del conocimiento subyacente, que nos permitirá evidenciar aquello que no se encuentra a simple vista y está a la base de lo que señalan los discursos.

Por ello, es importante la necesidad de aportar nuevos referentes teóricos que identifiquen posibles cambios en la o las racionalidades presentes en los planteamientos curriculares que guían la educación, específicamente la de la educación parvularia.

Desde lo señalado, y situándonos en una racionalidad que se quiere alejar de lo instrumental y normativo, se asume la mirada investigativa desde una racionalidad de sentido comprensivo y crítico, que como autores de gran relevancia en esta materia (Habermas,

1971 - 1987; Flecha, 1997; Freire, 1972 – 1997, entre otros), han planteado la posibilidad de avanzar en prácticas educativas más cercanas a la comprensión y transformación, según lo plantea Velasquez, D. (2007).

Al igual que Shirley Grundy, Jürgen Habermas representa un referente para esta tesis, en cuanto a que entrega los lineamientos para comprender la naturaleza de los intereses cognitivos que guían la acción. Este autor, a través de su obra *Conocimiento e interés* de 1986 logró diferenciar tres intereses o paradigmas constitutivos del saber: técnico, interpretativo y crítico, cada uno con implicancias diferentes en la práctica.

De este modo, desde la racionalidad técnica o instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, imperando para ello el dominio y control del ambiente, siendo la observación y la técnica el punto de partida para la práctica. En tal sentido, el conocimiento y la investigación científica, son consideradas libres de valor, objetivas y neutrales, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. En este contexto, nos encontramos entonces con educadores que operan libres de valores, donde la objetividad es lo anhelado y donde la capacidad de toma de decisiones y reflexión no tiene lugar. Como podrá ya visualizarse, en esta racionalidad opera la lógica técnica, lo que según Grundy, apuntaría directamente hacia el control del medio educativo, instaurando reglas que proceden de un pensamiento empírico, del tal modo se observen en la práctica docentes técnicos, acrílicos, y con ello, provoquen una serie de injusticias educativas y sociales.

Por otro lado, tenemos la racionalidad hermenéutica, práctica e interpretativa de Habermas (1972, en Grundy 1998) la que consiste en “*comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él, en la necesidad fundamental del ser humano de vivir el mundo, formando parte de él, sin competir con el ambiente para sobrevivir*”. Es decir, el interés

práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción consensuada del significado, busca alejarse del significado y de la experiencia tecnocrática de objetividad, estando su interés orientado a la comprensión de los fenómenos, revelándose así la interacción comunicativa y simbólica que le da forma al significado individual e intersubjetivo.

De esta forma, docentes y educadores, son vistos como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les rodea, lo que provoca que el conocimiento sea tratado como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes, tan importantes a nivel de aula. Nos situamos aquí frente a la figura de un educador como sujeto reflexivo, dialogante que es considerado como constructor de la realidad, una realidad que está por construir y no ya construida como en la racionalidad técnica. Del mismo modo, estamos aquí frente a nociones de niño y niña diferentes.

Está por último la racionalidad emancipadora o transformadora, la cual se basa en los principios de crítica y acción, apuntando a cuestionar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual y social. Aparece aquí la auto-reflexión acompañada de acción social persiguiendo crear, de acuerdo a Giroux, 1992, las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no exploradoras.

Considerando las racionalidades antes descritas, resulta importante cuestionarse por la o las racionalidades que sustentan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. De igual forma, preguntarse por la presencia o no de un interés técnico, basado en el control y leyes con fundamento empírico o un interés práctico, que busca comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado, o, por último, un interés emancipador o crítico, que busca una acción autónoma que surge de intuiciones

auténticas, críticas y de la construcción de la sociedad humana. Es decir, cuál o cuáles de aquellos intereses son los que subyacen este documento oficial que guía las prácticas educativas de las Educadoras de párvulo y por consiguiente, educan a los estudiantes chilenos; esto es lo que intentaremos develar con la presente investigación.

De acuerdo a Shirley Grundy, basada en la Teoría de los Intereses del Conocimiento de Habermas, estos intereses *“revelan un concepto del hombre y del mundo subyacente, señalando que el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto”* (1998), identificando en el ámbito del currículum, las tres racionalidades antes mencionadas.

De acuerdo a lo señalado, la presente tesis asume los postulados de Habermas y S. Grundy en cuanto a los Intereses del Conocimiento, y cómo estos se concretan en el currículum, reconociendo que serían estos intereses los que *“proporcionan un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de ‘constituir’ o construir el conocimiento”* (Pasek, 2006).

Desde este contexto, analizar las orientaciones curriculares vigentes, permite contar con información en torno a las posibilidades actuales de generar prácticas que fomenten, desde la normativa curricular, nuevos espacios de entendimiento, participación y diálogo, donde se valore la intersubjetividad y contextualización, como medio para tomar conciencia de las reales necesidades de una comunidad educativa.

Una de las comprensiones epistemológicas a la cual esta tesis pretende darle especial énfasis, es a la concepción de infancia, siendo allí donde se inicia la construcción de la identidad como sujetos, desde la singularidad al desarrollo de un individuo inherentemente social. Considerando que la infancia no siempre ha tenido la relevancia que tiene hoy,

caracterizándose por continuos cambios a través del tiempo, es que Álvarez, J. (2011) indica que:

“Al hacer referencia al concepto de infancia, se alude a una serie de imágenes compartidas socialmente, como niños y niñas de corta edad, la escuela, los juegos, cuentos infantiles, el aprendizaje, el cuidado paterno y materno, la televisión, etc.; es decir, una serie de imágenes que forman parte del concepto que se comparte colectivamente. Sin embargo, estas representaciones sobre la infancia no siempre se han referido a lo mismo, han sido dinámicas en el tiempo, estando ligadas a los cambios sociales propios de toda sociedad”.

Podemos evidenciar que el rol social de los niños era casi imperceptible. Durante la época medieval, tampoco existía una representación positiva de la infancia, sino más bien era una época corta y de dependencia materna. Ya en el siglo XVIII se inicia un orden en las relaciones del grupo familiar en donde el niño y la niña comienzan a ser mirados con más posibilidades de sobrevivencia. Así se inicia la construcción social del sentimiento de apego, en donde se institucionaliza de dos formas diferentes; por una parte, como seres de cuidado y dependientes que requieren atención, y por otro lado como los “futuros adultos” o la “futura fuerza de la nación” en donde según Álvarez, J. (2011), se responsabiliza al Estado y a sus instituciones como responsables de su cuidado y educación. Por ello es fundamental destacar que desde el año 2010, investigadores chilenos han centrado su investigación en la perspectiva de niños de la ciudad de Santiago de Chile respecto a lo que es la infancia, la adultez, el ser niño y el ser niña y las relaciones asociadas, desde una perspectiva discursiva crítica, que buscan que la infancia sea atendida como un efecto, pero también como un agente importante de la sociedad actual.

Desde la misma perspectiva, Vergara, A., Peña, M., Chávez, P.& Vergara, E. (2015) en su investigación respecto de infancia, establecen que, en la actualidad, tanto a nivel internacional como nacional, existen estudios que se refieren a los niños y a las niñas, en los cuales son analizados como agentes naturalmente sociales y políticos; como individuos

activos y capaces transformar su mundo y las concepciones sociales respectivas.

G. Dahlberg, G. Moss y A. Pence (2005), en Ramírez, P. (2007), han indagado respecto a las representaciones sociales de infancia, identificando serias repercusiones en términos de los supuestos que hay en el sustento de ellas. Dentro de las representaciones de infancia que analizan se presentan las siguientes que se profundizarán dentro del Marco Teórico, específicamente en el apartado de Concepciones de Infancia:

-El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura

-El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida

-El niño como Naturaleza... o como niño científico con sus estadios biológicos

-El niño como factor de la oferta del mercado de trabajo

-El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura

Como parte de las tendencias recientes, en las dos últimas décadas, en Chile y otros países de América Latina, se están impulsando cambios en las políticas para la niñez (Giberti, 1997), tendientes a incorporar una noción de infancia como sujeto de derechos (Marré, 2013; Salazar & Botero, 2013). Es decir, se ha avanzado en observar y analizar la infancia, más allá de definirla a partir de una concepción de desarrollo evolutivo. Para los nuevos estudios sociales de la infancia, lo que se entiende como desarrollo del niño “*no da cuenta de un proceso propiamente individual ni de etapas secuenciales en las cuales las competencias del niño se desarrollan hasta alcanzar una etapa adulta*” (Burman, 1994). No obstante Corsaro (1997) indica que las distintas experiencias sociales que viven los niños y la formación de su identidad comienzan a ser entendidas incluyendo la variable sociocultural como un proceso que no está solo en espera de la adquisición de las capacidades, lo que implica que las nociones del desarrollo son discutidas por su carácter unilateral y objetivista.

En Chile, durante el año 2015, se realizó un estudio respecto a los imaginarios de infancia que presentan estudiantes en práctica de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en el cual se advierte, en primera instancia, que las prácticas educativas se instalan desde *“una racionalidad técnica respecto a la enseñanza de los niños y niñas, que no emana necesariamente de una reflexión consistente e integral respecto de la infancia. Esto se expresa en las prácticas pedagógicas que se dan en contextos educativos, donde tiende a homogenizar e invisibilizar las singularidades de los individuos”* (Martínez y Muñoz, 2015). Este estudio, además, concluye, en palabras de sus propios autores, considerando a los niños y niñas como personas inocentes, frágiles, como *“esponjitas que absorben y diamantes en bruto”*.

En el contexto de estos antecedentes cabe entonces reafirmar la pregunta en torno a cuál es la racionalidad que sustenta estas orientaciones curriculares y en especial, identificar el modo en que la infancia es abordada.

También es importante preguntarse, en función de la racionalidad que subyace a las BBCC, por el rol del educador, en términos de indagar por el carácter técnico, reflexivo o transformador que estaría promoviendo, así como también la importancia que tienen los contenidos, si son vistos como algo establecido o como una construcción que se hace en conjunto con los niños y niñas. Esto permitirá reconocer las racionalidades subyacentes e identificar cuáles son las formas de orientar la enseñanza, estrategias metodológicas y también la evaluación. Por último, desde esta perspectiva es interesante identificar, desde las BBCC, de qué modos se incorporan las nuevas tendencias sociales al ámbito educativo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), las neurociencias, etc., entendiendo desde la mirada de las racionalidades que no existe una sola forma de encarar este proceso.

CAPÍTULO II

PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los antecedentes que se han planteado, y asumiendo una postura hermenéutico-crítica de investigación, que asume que la Educación Parvularia representa un espacio de transformación de la niña, del niño y de la sociedad, es que se estructura la siguiente pregunta de investigación.

¿Qué racionalidades subyacen en los planteamientos presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en la actualidad?

Objetivo General

Determinar las racionalidades que subyacen en los planteamientos presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en la actualidad.

Objetivos Específicos

- Describir las distintas racionalidades y/o intereses del conocimiento subyacentes en el ámbito educativo.
- Analizar críticamente la o las racionalidades que subyacen en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- Establecer la o las racionalidades que se presentan en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

El presente Marco Teórico pretende desarrollar los principales temas que permitirán dar respuesta a las interrogantes de investigación. En este sentido, se abordará la historia, la normativa legal y el sustento teórico de las Bases Curriculares y de la Educación Parvularia. También se describirán las racionalidades propuestas por autores como Shirley Grundy y su aporte a las concepciones respecto al currículum y a Jürgen Habermas, con su conocida Teoría de los Intereses del Conocimiento. También se caracterizarán los paradigmas que sustentan los supuestos epistemológicos desde los cuales se realizará esta investigación.

Finalmente, se otorga un énfasis especial a una mirada teórica en torno a ciertos conceptos que surgen de esta investigación, y que resulta fundamental analizar, como las diversas conceptualizaciones de infancia, el rol del docente, de evaluación, de proceso educativo, entre otros. Esto permitirá fundamentar y desarrollar las posteriores conclusiones que surgirán a partir del análisis crítico de las Bases Curriculares.

1. EDUCACIÓN PARVULARIA

1.1. Recorrido Histórico de Educación Parvularia en Chile

Durante la segunda mitad del siglo XIX surge la necesidad de implementar la Educación Parvularia en Chile, para los habitantes más pequeños de las comunidades. Con el paso del tiempo, la historia del país comienza a matizarse con la influencia española que se instala cada vez con más fuerza en nuestro territorio, con ella comienzan a intervenir en la Educación de Párvulos las primeras congregaciones religiosas, preocupadas de ofrecer atención a niños huérfanos, creando las primeras Casas de Acogida, Orfanatos y Escuelas para párvulos orientadas principalmente a la formación religiosa de los niños y niñas del país. Durante este periodo, además, empezaron a llegar a Chile las influencias educativas desde Europa y Estados Unidos. Así funcionaron algunos "grupos de juego" y los primeros "Kindergarten", todos en el ámbito de lo particular. Esto permitió que en nuestro país se instalaran importantes paradigmas que hasta la actualidad orienta nuestro nivel educativo.

A comienzos del siglo XX, se comenzó a "subvencionar" algunos de los "Kindergarten" particulares existentes; pero no fue hasta 1906 que se instaló el primer Kindergarten fiscal el cual empleó la metodología Froebeliano, que según Federico Fröebel la educación ideal del hombre *“es la que comienza desde la niñez”*² considerando el juego como la herramienta más adecuada que permite introducir al niño o niña en el mundo de los aprendizajes, dando la posibilidad de subvencionar este modelo educativo a todos quienes requieran de este medio educativo.

En 1944, se creó la "Escuela de Educadoras de Párvulos", en la Universidad de Chile, esto

² Hortensia Cuella, quien cita a Fröebel en su libro “La Educación del hombre”

se inició bajo el impulso de un grupo de educadoras liderada por Amanda Labarca³ y la participación de Matilde Huici⁴, lo que motivó que muchos estudiantes viniesen a estudiar a Chile.

En 1948 por su parte, se estableció el primer "Plan y Programa de Estudios", como un instrumento orientador para los anexos a Escuelas y Escuelas de Párvulos.

En 1970, a fines del Gobierno de Don Eduardo Frei Montalva y con el apoyo de todos los sectores políticos, se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), a través de la Ley N° 17.301, con el objetivo de mostrar avances significativos en esta área, lo que permitió una rápida expansión a nivel latinoamericano al ser la primera institución de este tipo desde una mirada conceptual, legal, institucional y financiera.

Como una estrategia de mejoramiento de la calidad de la atención parvularia, el Ministerio de Educación a través del programa de mejoramiento a la calidad y equidad de la educación (MECE) elaboran Programas Educativos para todos los niveles de la Educación Parvularia: Segundo Nivel de Transición (1974) y Sala Cuna (1979).

Entre los años 1974 y 1979, el MINEDUC crea los primeros Programas Educativos para Segundo Nivel de transición y Sala Cuna, los que representaron un avance importante en el marco de acción de este nivel educativo, orientado a considerar la participación activa de los

³ La primera directora de esta escuela quien trabajó en la elaboración del proyecto, estableciendo los principios filosóficos y metodológicos que regirían la formación de las educadoras.

⁴ Abogada, psicóloga y psicopedagoga española y exiliada como consecuencia de la guerra civil española. Antes de su llegada a Chile se desempeñaba como jueza de menores, experiencia que le permitió reflexionar acerca de la relevancia de la primera infancia para favorecer el pleno desarrollo de los niños y niñas.

niños y niñas en sus aprendizajes.

En 1975, fue creada, la "Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad" (FUNACO), complementando el trabajo que ejecutaba la Junta Nacional de Jardines infantiles, teniendo como objetivo coordinar programas de apoyo al bienestar social de la comunidad.

En el año 1981, MINEDUC elabora el programa Educativo para Nivel Medio y Primer Nivel Transición, cubriendo por completo el Nivel en términos normativos y orientadores, donde se atendía gratuitamente y siendo de gran apoyo a niños de hogares desfavorecidos.

En 1990, la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO), comenzó a reformar sustantivamente sus objetivos y quehacer, transformándose en una entidad privada, dependiente del Ministerio del Interior, acomodando sus estatutos y cambiando su razón social por Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor o INTEGRA, la cual se focalizó en la atención de centros abiertos con atención de niños menores de 6 años.

Las políticas de Educación Parvularia para la década 1990-2000 se propusieron como objetivo aumentar la cobertura y mejorar la calidad y equidad de la educación, con el afán de entregar una educación parvularia pertinente y significativa en relación a sus aprendizajes.

En marzo de 1994 el Componente Preescolar pasó a formar parte de la estructura institucional del Ministerio de Educación.

En 1995 se inicia el primer proyecto en Chile de creación de un "Sistema de Evaluación Integrado para Párvulos: EVALÚA", que aborda el tema de la evaluación de aprendizajes, para superar el enfoque de la medición psicomotora de los niños y para dar atención a

quienes más lo requieren. Esto implicó el aumento de cobertura a partir de criterios técnicos y una amplia variación de la oferta.

En 1998, se inició la Reforma Curricular del nivel, con la elaboración de las "Bases Curriculares de la Educación Parvularia" con la idea de responder a tres requerimientos; la necesidad de actualización y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje, la necesidad de armonizar los sentidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece la educación parvularia con la reforma curricular y la necesidad de articular en un mismo documento los objetivos y orientaciones educativas, las cuales se describen como un instrumento pedagógico que *“(...) brinda amplias oportunidades para ser adaptadas a diferentes modalidades y programas y a los diversos contextos en que estos se realizan, respetando ampliamente el rol profesional de la Educación de párvulos y reconociendo a la familia como primera educadora de sus hijos”* (MINEDUC, 2005).

El 2001 se implementan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia siguiendo un referente curricular actualizado, para la educación de las niñas y niños chilenos, desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica, y aplicable a distintas modalidades educativas.

Entre los años 2000 y 2005 se aprecia el mayor aumento de cobertura en Educación Parvularia experimentado en la historia del nivel y del país, con la creación de 120.000 nuevos cupos. Esta política unida además a recientes iniciativas legales como el reconocimiento del nivel en la Constitución de la República (1999) y en La Ley Orgánica (2001), estableciendo una situación de consolidación de Educación Parvularia.

En el año 2006 se reformulan Las Bases Curriculares, con el propósito de fortalecer el

quehacer pedagógico y brindar un soporte en la educación inicial de los niños y niñas de nuestro país.

En el año 2013, Sebastián Piñera, quien era el entonces presidente de la república de Chile promulga la ley 20.710, la que plantea la obligatoriedad del segundo nivel de transición y se establece como requisito para el ingreso a la educación básica, indicando que *“Si un niño que nace en un hogar vulnerable y no lo atendemos desde su más temprana infancia, cuando llegue a la educación escolar ya va a ser demasiado tarde y las diferencias van a ser irremontables”*⁵

Esta ley contó con el respaldo de todos los sectores políticos que aprobaron con unanimidad la nueva regulación. Sin embargo, en la actualidad, a poco más de tres años de esto, la realidad es que aún no existe la obligatoriedad en el sistema educativo chileno.

La Subsecretaría de Educación Parvularia, María Isabel Díaz, justificó la falta de obligación argumentando que “no se ha dictado la ley que implementa dicha obligatoriedad” y agregó que el Gobierno “está desarrollando los dispositivos curriculares y normativos que se requieren” para la aplicación de la normativa⁶.

En el año 2014, el Consejo Nacional de Educación realiza una consulta pública, que convoca a toda la comunidad educativa a mejorar las propuestas y establecer bases curriculares para este nivel (NT2), con el objetivo de innovar y mejorar las prácticas pedagógicas, tomando en consideración la opinión de la comunidad.

⁵ Reportaje de Canal 13: Domingo 30, Octubre 2016. Extraído de: <http://www.t13.cl/noticia/nacional/a-tres-anos-de-la-ley-que-lo-exige-por-que-cursar-kinder-aun-no-es-obligatorio>

⁶ Periodista: Javiera Herrera, Diario El Mercurio, domingo 30 de octubre de 2016, Santiago de Chile.

Actualmente, al inicio del año 2017, aún se encuentra a la espera de la publicación y anunciación de esta ley que garantice la exigencia y requisito para el ingreso a la educación básica.

1.2. El ABC de la Educación Parvularia

Para comprender en profundidad los alcances y funciones de la Educación Parvularia, se debe realizar un análisis de los diversos aspectos que la fundan. Es por esto, que a continuación se detallan conceptos y nociones básicas de este nivel educativo.

• *Legislación Vigente de la Educación Parvularia*

La Constitución Política del Estado considera desde 1999 el nivel preescolar como el primer nivel del sistema educativo del país, orientado a la educación de niños menores de seis años.

Los diversos cuerpos legales que se refieren a la educación preescolar o de párvulos son los siguientes:

- La Ley N.º 5291 de 1920, de Instrucción Primaria Obligatoria · El D.S. N.º 27952 de 1965, que incluye a la educación de los párvulos como un nivel constituyente del sistema educativo.
- Ley 17.301 de 1970 de creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- Ley Orgánica Constitucional de Educación 18.962 de 1990.

El Ministerio de Educación, de acuerdo con la política de descentralización educacional impulsada en el país durante 1980, ha ido transfiriendo gradualmente los establecimientos educacionales y la responsabilidad de la administración de los programas educativos a los municipios de las quince regiones en que está dividido el país actualmente. De esta manera,

los encargados de sostener los establecimientos y de impartir la educación parvularia son los municipios, con el financiamiento del Estado por medio de subvenciones, con la finalidad de prestar las mejores condiciones y la posibilidad de que todos los niños y niñas puedan obtener esta oportunidad de educación.

La Constitución Política del Estado en la educación preescolar, desde 1999, considera como objetivo fundamental el desarrollo integral de la personalidad del niño y su adaptación inteligente al medio social y natural. En función de este objetivo se propone establecer un vínculo con los padres y la comunidad, con el fin de orientarlos y apoyarlos en su misión educativa. A través de su acción, aspira a lograr los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo integral y desarrollar la oportunidad de los niños.
- Fomentar la educación de los padres y de las familias, enfatizando aspectos que inciden en una mejor comprensión del niño menor de 6 años.
- Procurar una socialización temprana de los niños y niñas.
- Detectar en el niño anomalías de orden físico, psíquico y social, y procurar su diagnóstico y tratamiento precoces.
- Ayudar a solucionar el problema social de la madre que trabaja y otros problemas derivados de las condiciones en que crecen y se desarrollan los niños, tales como la desnutrición, la privación cultural y otros.

- ***Niveles de la Educación Parvularia***

La legislación chilena asegura a todas las personas el derecho a la educación desde el nivel parvulario y establece la libertad de enseñanza en dicho segmento etario. La educación preescolar, atiende a niños entre 0 y 6 años de edad, antes de su ingreso a la educación básica. La Constitución reconoce a los padres el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y obliga al Estado a otorgar especial protección para el ejercicio de ese derecho

(*Constitución Política de la República, Art. 19 N° 10*). De este modo, la educación parvularia busca ser un complemento a la labor educativa de la familia, a la vez que propicia la continuidad en el sistema educativo (Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI).

La educación preescolar comprende tres niveles:

- *Sala-cuna*: atiende al grupo de edad de 0 a 2 años y comprende dos sub-niveles: sala cuna menor, donde permanecen durante el primer año de vida, y sala-cuna mayor, para el período entre 1 y 2 años.
- *Nivel medio*: grupo entre 2 y 4 años de edad, dividido en dos subniveles, el menor y el mayor, que corresponden a las edades entre 2-3 y 3-4 años, respectivamente.
- *Nivel transición*: comprende los niños de 4 a 6 años, dividido en primer nivel y segundo nivel, atendiendo al grupo de edad de 4-5 y 5-6 años.

La Educación Parvularia en Chile se imparte en una diversidad de establecimientos que se pueden clasificar de acuerdo a sus fuentes de financiamiento, modalidades curriculares, instituciones o programas que la desarrollan y el tipo de dependencia administrativa que poseen. De esta manera se pueden distinguir:

- *Centros educativos municipales*: ofrecen Educación Parvularia y básica gratuita y están financiados mediante una subvención estatal por niño atendido. En lo referente al nivel de Educación Parvularia, la atención se concentra en el grupo de 5 a 6 años (segundo nivel de transición), ampliándose a partir del año 2001 al grupo de 4 a 5 años (primer nivel de transición), únicos niveles que reciben dicha subvención. Los cursos, con un máximo de 45 alumnos, son atendidos por una educadora de párvulos, quien ocasionalmente cuenta con la ayuda de una auxiliar. Los niños asisten media jornada durante los 9 meses del año escolar, recibiendo alimentación algunos de ellos. La actividad educativa se basa en los programas oficiales del Ministerio de

Educación y es supervisada por los supervisores técnico-pedagógicos de los respectivos departamentos provinciales de educación.

- *Centros educativos particulares subvencionadas por el Estado:* que operan igual que los anteriores, diferenciándose sólo en cuanto a su dependencia, que en este caso es de sostenedores particulares reconocidos como cooperadores de la función educacional del Estado. Estos pueden pertenecer a instituciones religiosas, empresas educacionales privadas, personas naturales, sociedades comerciales de carácter educacional.
- *Centros educativos particulares pagados:* que son financiados por recursos privados, pertenecientes a instituciones religiosas, empresas educacionales privadas, personas naturales, sociedades comerciales de carácter educacional y que no reciben subvención del Estado.

1.3 Marco Curricular de la Educación Parvularia

El marco curricular que rige a la Educación Parvularia en Chile son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Según lo detallan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, estas corresponden al currículum que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica (MINEDUC, 2005). Este marco ofrece a las educadoras y educadores un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niños y niñas.

Las Bases Curriculares constituyen un marco de referencia amplio y flexible, que admite diversas formas de realización posibilitando trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística, así como los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005).

La Ley General de Educación (LGE) establece claramente los instrumentos que determinan el Currículum Nacional: las Bases Curriculares, los Programas de Estudio y los Planes de Estudio. El Decreto Supremo N°439/2012 establece de forma general las características de cada uno de ellos. De acuerdo al mencionado decreto, las Bases Curriculares se entienden como un “*«marco», que define en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada nivel*”. Y los Planes y programas de estudio, constituyen “*un ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año*”. En este decreto, se declara que estos instrumentos del currículum pueden complementarse con planes de estudio propios de la institución educativa; sin embargo, el currículum establecido a nivel nacional, considera los objetivos fundamentales y los aprendizajes mínimos que se deben enseñar en una institución educativa chilena. De acuerdo a esto, se posibilita a los estudiantes tener experiencias educativas similares, y al mismo tiempo, se reconoce la libertad de educación.

En 2012 se inició la transición hacia las nuevas Bases Curriculares, comenzando con el ciclo de educación básica y actualmente se cuenta con nuevas Bases Curriculares aprobadas para todas las asignaturas de este ciclo.

Los Mapas de Progreso, como instrumentos curriculares, fueron elaborados por el Ministerio de Educación entre 2007 y 2009, específicamente para organizar determinadas asignaturas del currículum, las que obedecieron la voluntad de describir una secuencia para ciertos aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar, con el fin de evaluar su logro y, a la vez, facilitar a los docentes una visión de conjunto. Estos instrumentos fueron elaborados alineados a los aprendizajes que definía el currículum de 2009, que hoy fue reemplazado por las Bases Curriculares de 1° a 6° básico. Las nuevas Bases proporcionan una progresión de las habilidades con un grado de detalle mayor que los mapas de progreso (en tramos de un año escolar) y, en algunos casos, distribuyen los contenidos en secuencias diferentes.

La Educación Parvularia en Chile se rige de manera complementaria con los Planes y Programas de Estudio de la Educación Parvularia y con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En consecuencia, a lo indicado, el fin de este último instrumento, es *“favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno, la trascendencia de la niña y del niño como personas”* (MINEDUC, 2005).

Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Las Bases Curriculares *“establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza”* (Consejo Nacional de Educación, 2016). Estos objetivos abarcan habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que niños, niñas y jóvenes se desarrollen de forma íntegra y armónica, brindándoles estrategias que les permitan participar de manera responsable y activa en la sociedad.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se establecen como un marco referencial para las/os Profesoras/es de Educación Parvularia, centrado en aprendizajes considerados esenciales para todo niño/a chileno/a, la cual brinda espacios para la expresión de diversidades de niños/as, familias y profesores en la búsqueda de comunidades afectivas y efectivas.

El documento *La Educación Parvularia en Chile* (2001), establece que la elaboración de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se realizó considerando diversos criterios esenciales de acuerdo a la Reforma Educacional Chilena de la época. Estos criterios generales son:

- El "sentido de la Reforma Educacional", se refiere al carácter reflexivo que implica llevar a cabo una reforma educacional ya que supone el análisis del tipo de estudiante que se favorecerá, y por consiguiente la educación que se desea construir y las oportunidades que la sociedad generará para propiciar esas aspiraciones.
- El "desarrollo incremental de la Reforma", es decir, la reforma debe contemplar una reflexión y construcción constante del currículo que elabora, considerando los diversos actores e instituciones, relevantes en el nivel, lo que permite una optimización curricular.
- Contextualización del currículum, esto es, a partir de la realidad del sector, considerando fortalezas y debilidades, y propiciando una propuesta posible de implementar, que fomente los cambios que permitan al docente mejorar sus prácticas.
- Equilibrio entre la búsqueda de aprendizajes significativos para los niños y la selección de intencionalidades de la sociedad chilena. Este criterio significa que el currículum debe considerar tanto las intenciones que la sociedad chilena aspira con sus nuevas generaciones, como la posibilidad de recoger efectivamente las características, necesidades y fortalezas de cada niña o niño en particular, tratando de conjugar ambos intereses en una forma armónica que permita el desarrollo de todos.
- El fortalecimiento de la identidad del Nivel de Educación Parvularia, y de articulación con las orientaciones generales del sistema educativo. Este criterio se entiende que resguardará y fortalecerá la identidad y el sentido propio del nivel, pero además implica en especial, considerar aquellos aspectos favorezcan una mejor articulación con el primer ciclo de Educación Básica.

- El fortalecimiento de la libertad curricular que caracteriza al nivel, con el resguardo de aprendizajes esenciales de calidad para todo párvulo chileno. Esta orientación implica que el referente curricular junto con ofrecer la flexibilidad que permita ser aplicado en diversos modelos operativos y curriculares, debe permitir que todos los párvulos tengan oportunidades similares de calidad, considerando sus contextos culturales y necesidades personales.
- El rol fundamental de la familia en todo proceso educacional del nivel. Este criterio implica que el referente curricular debe fortalecer, facilitar y propiciar la participación permanente de las familias en los aspectos sustantivos del desarrollo curricular.

a) Proceso de elaboración de las Bases

Las Bases Curriculares fueron elaboradas por el Componente Reforma Curricular para la Educación Parvularia del MINEDUC⁷, durante un proceso constituido por cuatro etapas, como muestra la gráfica a continuación:



⁷ Equipo de profesionales de la Unidad de Currículo y Evaluación MINEDUC, de la Unidad de Educación Parvularia, Junta Nacional de Jardines Infantiles y Fundación INTEGRA.

- ***Primera Etapa: Definición de características del referente curricular***

Esta etapa, llevada a cabo en 1998, se inicia definiendo criterios como el tipo de referente curricular, los ámbitos de acción, las edades y a quienes estaría dirigido.

En este proceso se establecieron “términos de referencia”, los cuales fueron sometidos a consultas, en las que participaron los integrantes del Componente Reforma Curricular para la Educación Parvularia, además de Colegio de Profesores, Colegio de Educadoras de Párvulos, Instituciones formadoras, Comisiones Regionales de Educación Parvularia de todo el país, y educadores de base de diez regiones. Este proceso generó una propuesta que fue presentada al Ministro de Educación de la época, José Pablo Arellano, y a partir de la revisión del documento se decidió:

- Elaborar bases con estándares de calidad para los niños y niñas, considerando niveles de flexibilidad e intencionalidad esencial.
- Considerar como un todo el proceso que va desde el nacimiento hasta la Educación Básica, estableciendo sub-ciclos.
- Orientar las Bases Curriculares a toda la oferta educativa.
- Dirigirlas a los distintos profesionales que trabajan en diversas modalidades, programas e instituciones.

- ***Segunda Etapa: Elaboración de las Bases Curriculares (Primera Versión)***

El proceso de construcción propiamente tal de las Bases implicó:

- Fines y Objetivos Generales del nivel.
- Fundamentos: contenidos, extensión y forma de presentación.
- Principios pedagógicos a incluir.

- Ciclos de organización curricular del nivel.
- Organización de los aprendizajes: forma y contenidos.
- Criterios para la formulación de objetivos y selección de contenidos.

La reflexión de aquellos criterios convocó nuevamente a los profesionales de Universidades formadoras de Educadores de Párvulos e Institutos Profesionales; Instituciones Públicas de Educación Parvularia MINEDUC, JUNJI e INTEGRAL; Colegio de Educadores de Párvulos y del sector privado Fundaciones, Colegios, Salas Cuna y Jardines Infantiles particulares.

Luego de este proceso, se realizó una consulta más específica involucrando a profesionales nacionales e internacionales, además consideraron un estudio respecto a referentes curriculares de distintos países. De esta forma, el año 2000, estuvo realizada la primera versión de las Bases Curriculares, la cual contemplaba lo siguiente (MINEDUC, 2001):

✓ **Fundamentos de la 1ª Versión.**

- Privilegiar *"un currículo potenciador de las posibilidades de las niñas y niños"*, poniendo énfasis en fortalezas y no sólo en sus dificultades.
- Fortalecer la formación valórica, la importancia de la familia como primera educadora de los niños, la búsqueda del bienestar pleno de los niños, la importancia del juego y de la creatividad, entre otros.
- Relevar el respeto a la diversidad de los niños y sus familias y por tanto, la importancia de las características personales, étnicas, lingüísticas y culturales.
- Incorporar "temas emergentes", tales como género, medio ambiente, prevención de riesgos, interculturalidad y otros.

- Adoptar una visión en la cual los niños deben ser respetados como sujetos protagonistas de la época que les ha tocado vivir.
- Presentar fundamentos, filosóficos, históricos-situacionales, socio-antropológicos, de las neurociencias, psicológicos y pedagógicos, en forma integrada, y centrados en lo esencial.

✓ **Respecto a la organización curricular de la 1ª versión**

En esta primera etapa, se estipulan ciertos criterios de organización curricular para las Bases y se detallan a continuación:

- Organizar los aprendizajes en torno a "ámbitos de experiencias para el aprendizaje" y "núcleos de aprendizaje".
- Organizar los objetivos esperados en dos ciclos: de 0 a 3 años de edad y de 3 a 6 años, aportar con referentes para cada uno.
- Formular un conjunto de "aprendizajes esperados" que puedan ser especificados o complementados.
- Plantear orientaciones pedagógicas generales para la organización de la comunidad educativa, del tiempo, de los espacios educativos, de la planificación y evaluación.

- ***Tercera Etapa: Etapa de Consulta Nacional***

A fines del año 2000, se realizó una consulta abierta y nacional, sobre el documento. Participaron personas relacionadas y no, con el ámbito educativo, es decir, docentes de 1.000 establecimientos educacionales, de Instituciones tales como la Vicaría de la Educación, Servicio Nacional de la Mujer, Ministerio de Salud, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Fundaciones, Sociedades Educativas, Universidades e Institutos Profesionales formadores de Educadores de Párvulos, Integrantes de Centros de Padres y Apoderados, y de igual forma, pudieron participar personas interesadas por medio de la página web del Ministerio de Educación.

- ***Cuarta Etapa: Elaboración de Propuesta Final***

Con la consulta abierta y el estudio de aplicación desarrollado, pudo validarse la propuesta, además se buscó otorgar mayor importancia a diversas formas de lenguaje y de promover mayormente, la articulación con Educación General Básica.

El proceso de reelaboración terminó en mayo de 2001, por lo que la propuesta curricular queda organizada en torno a tres "ámbitos de experiencias" y añadirá en algunos núcleos de aprendizaje "categorías" para el segundo ciclo y una mejor articulación con educación básica.

Esta última versión fue analizada por la Ministra de Educación, Mariana Aylwin Oyarzún en conjunto con la Comisión de Asesores Externos, a la que realizaron los aportes finales:

- Denominar al primer ámbito "Formación Personal-Social".
- Enfatizar la pertinencia cultural.

- Sugerir más criterios de graduación de aprendizajes.
- Revisar algunos "aprendizajes esperados" y clarificar su orientación.
- Profundizar orientaciones sobre evaluación.
- Procurar que la diagramación facilite el estudio del documento.

Con estos aportes, se procedió al diseño definitivo de las Bases, para así culminar con su distribución e inicio del perfeccionamiento docente respectivo.

b) Características de las Bases Curriculares

Las BBCC se estructuran como el marco curricular que guía las prácticas educativas en el nivel parvulario, concibiéndose como un instrumento amplio y flexible que permite diversas formas de aplicación. Su elaboración contempló avances e investigaciones internacionales al respecto, y con el fundamento de que la familia es la primera educadora de sus hijos (MINEDUC, 2005). De acuerdo al documento *La Educación Parvularia en Chile* (MINEDUC, 2001), en las Bases Curriculares se distinguen las siguientes características:

- Presenta fundamentos que enfatizan en la visión del párvulo como persona, como un sujeto activo en su aprendizaje, con fortalezas y posibilidades de desarrollarse para lograr un mejor desempeño académico, considerando *“la diversidad de escenarios de aprendizaje que ofrece la sociedad y cultura actual”*.
- Entre sus fundamentos pedagógicos, están los principios permanentes de la Educación Parvularia, como son *“el bienestar, potenciación y significado”*.
- La organización curricular que utiliza se divide en tres ámbitos de experiencia, con sus respectivos núcleos, a fin de dar más coherencia y progresión al proceso educativo.

- Los aprendizajes esperados considerados esenciales, están organizados en dos ciclos y su ubicación es flexible, *“su alcance estará mediado por las oportunidades y la calidad de la enseñanza que dispongan los niños y niñas”*.
- Las orientaciones pedagógicas que contiene, son de tipo general y destacan los roles de la educadora y el educador, como seleccionadores de teorías, métodos y recursos pertinentes.
- Se presentan criterios generales para guiar su implementación, en diversos contextos de aprendizaje y modalidades de educación, sin restringir la libertad y autonomía de las educadoras/es para crear y aplicar.

c) Fundamentos que sustentan las Bases Curriculares (Versión final).

Las Bases Curriculares, como su nombre lo apunta y como se señala en el documento, *“constituyen un marco referencial amplio y flexible”* teniendo, entre sus objetivos explícitos, entregar una cantidad de *“orientaciones al conjunto del sistema de educación parvularia para que puedan ser desarrollados por las diferentes modalidades y programas”*. Esta característica es sustancial en el currículo a nivel país dada la pluralidad de formas en que se organiza el nivel (formales y alternativas) y sus diversas modalidades (modernas y posmodernas), considera además un criterio esencial, que es el enfoque del Educador de Párvulos como un profesional de la educación que determina, selecciona o construye en su sociedad educativa la mejor propuesta curricular para los niños y niñas y sus familias.

Las Bases Curriculares se estructuran y originan en 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. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable (MINEDUC, 2005).

- ***Orientaciones Valóricas.***

Las orientaciones valóricas que inspiraron la construcción de las BBCC, son brindar a todo chileno la posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades y capacidades para aprender, formándolos en base al desarrollo moral, la libertad personal, en la conciencia de la dignidad humana, los derechos y deberes esenciales inherentes al ser humano, la trascendencia personal, el respeto al otro y a la naturaleza, la vida solidaria en sociedad, amor a la verdad, justicia y belleza, en convivencia democrática, espíritu emprendedor, sentimiento de nacionalidad y patriotismo, conservando tradiciones y desarrollando su identidad.

Las BBCC también se sustentan bajo la premisa del rol de la familia como principal espacio educador del ser humano, con sus realidades, características y necesidades, por lo tanto, se considera como un agente permanente y central. La familia es donde el sujeto incorpora los primeros significados y aprendizajes, donde comienza a desarrollarse como un integrante activo socialmente, donde se forjan los primeros y más importantes vínculos afectivos, el sistema educacional puede complementar el logro de estos aprendizajes, pero este rol fundamental del círculo familiar más interno, no puede ser sustituido. La educación formal debe brindar y ampliar experiencias y oportunidades de aprendizaje, de acceso a la cultura y socialización; por lo que debe existir una acción conjunta entre ambos agentes para lograr una articulación y acompañamiento que beneficie el proceso educativo de los niños/as.

- ***El párvulo y su entorno***

Otro aspecto fundamental es la relación del niño/a con su entorno. Para los niños/as, los valores de la sociedad se viven y concretan en la familia, es decir, el aprendizaje de la solidaridad, la participación democrática, la resolución pacífica de conflictos. Las personas aprendemos en contextos sociales, interactuando con otros, es por esto que el medio en el cual los niños se desarrollan adquiere tal relevancia.

- ***Educador: mediador e investigador***

Junto a la familia y el medio que rodea al estudiante, el rol del/ la educador/a se hace de vital importancia si pensamos en el desarrollo integral de una persona. Dentro de las funciones del/la formador/a de párvulos esta ser *“formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, (...) seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes”* (MINEDUC, 2005).

- ***Desarrollo, aprendizaje y enseñanza***

Se considera crucial en las bases, la triada anterior, ya que supone que los niños/as, son personas en crecimiento, que van aprendiendo y formando su identidad, emociones, vínculos afectivos, experiencias, comprensiones, entre otros. Además, se considera que son sistemas abiertos y modificables, por lo que se requiere de la intervención de un mediador que facilite desarrollar su potencial, sujeto al proceso madurativo y carga genética de cada niño/a; es aquí donde el rol del ambiente toma su lugar, incidiendo y propiciando experiencias significativas que se conviertan en aprendizajes sólidos.

- ***Principios Pedagógicos***

Los principios que destacan en las BBCC (MINEDUC, 2005), se sustentan tanto de paradigmas educativos de la Educación Parvularia como de investigaciones de la última década. Estos principios son los siguientes:

- ✓ ***Bienestar***: En todo el proceso educativo el niño/a debe sentirse considerado en sus necesidades e intereses, generando confortabilidad, seguridad y plenitud.
- ✓ ***Actividad***: El párvulo debe ser protagonista en la construcción de sus aprendizajes, actuando, sintiendo y pensando, generando sus experiencias.
- ✓ ***Singularidad***: Cada niña y niño es un ser único con características, intereses, fortalezas y necesidades particulares, las que deben ser respetadas y valoradas, de igual forma se comprende que cada niño/a tiene un ritmo y estilo de aprendizaje propio.
- ✓ ***Potenciación***: El proceso de aprendizaje debe promover sentimientos de confianza en las propias capacidades de los niños y niñas, favoreciendo una potenciación integral de las habilidades de cada párvulo.
- ✓ ***Relación***: Las instancias educativas deben fomentar la interacción significativa, la integración y la vinculación afectiva, considerando el carácter social del aprendizaje.
- ✓ ***Unidad***: Cada niño y niña es una persona indivisible, es decir, el aprendizaje lo enfrenta de manera holística, y en este sentido, las experiencias de aprendizaje se dividen sólo con objetivos evaluativos.

- ✓ **Significado:** Se considera que los nuevos aprendizajes se favorecen cuando se vinculan con las experiencias previas, con los intereses y con aquello que tenga sentido para ellos.
- ✓ **Juego:** Se enfatiza el carácter lúdico que deben tener las instancias de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida del niño y niña, además posibilita la imaginación, creatividad, goce y libertad.

- **Énfasis curriculares**

Las BBCC plantean que hay temáticas de gran importancia que deben ser consideradas en la enseñanza formal de cada niño/a; las que están presentes en los ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados. Dentro de estas temáticas, existen unas de validez permanente y otras emergentes.

Existe la importancia de desarrollar currículos que busquen la potenciación de fortalezas de los estudiantes, más que la subsanar carencias o dificultades. También se considera que la flexibilidad y plasticidad de representa la etapa de los estudiantes permite mejores y mayores aprendizajes, fomentando un rol activo y constructivo dentro de los aprendizajes. Las características antes mencionadas, suponen “*mayores desafíos a la educadora al momento de definir el qué, cuándo y cómo se enseña*” (MINEDUC, 2005).

A partir de evaluaciones que se han realizado a nivel país se establece que los niños y niñas manifiestan diversos intereses y mayores potencialidades. Es por esto, que para los efectos de los énfasis curriculares “*se hace parte del concepto de niña y de niño que se expresa en las 'Políticas Nacionales a favor de la Infancia y la Adolescencia', que los consideran como sujetos de derecho especial, criterio que se manifiesta también en los estudios e*

investigaciones especializadas más recientes” (MINEDUC, 2005).

Dentro de los aprendizajes que se consideran de validez permanente, se sigue dando importancia a la familia en su rol de educadora, la formación valórica, el carácter del niño/a como sujeto activo en sus aprendizajes, la importancia de la afectividad, la comunicación creatividad y el juego.

En el grupo de los emergentes, el respeto a la diversidad, incluyendo la interculturalidad y las necesidades educativas especiales, las dimensiones de género y ciudadanía, el medio ambiente y estilos de vida saludable.

Mapas de Progreso

El aprendizaje de los primeros años de vida es prioridad para el diseño de las políticas públicas. Por ello, buscando una propuesta de calidad en el proceso educativo, el Ministerio de Educación junto a la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra han desarrollado un importante instrumento denominado Mapas de Progreso del aprendizaje, buscando apoyar el trabajo pedagógico de la educación parvularia y respondiendo a la responsabilidad de mejorar la calidad de la educación apuntando a una formación plena e integral. *Para complementar las bases curriculares de la educación parvularia se crean los mapas de progreso, el cual es un instrumento práctico que explicita y describe los aprendizajes que se consideran trascendentales en la educación inicial (MINEDUC, 2008).*

Los Mapas de Progreso buscan describir el crecimiento del aprendizaje como competencia a lo largo de la trayectoria escolar, motivo por el cual, se han estructurado planes específicos según los tramos de edad y los logros de aprendizaje, para cada tramo de edad.

El período entre 0 y 6 años ha sido dividido en cinco tramos de edad. En el primer ciclo de las Bases Curriculares (0 a 3 años) se proponen tres cortes de edad, por la velocidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo que ocurren en ese período y, en el segundo ciclo de (3 a 6 años) se distinguen dos tramos.

- ✓ tramo I : desde el nacimiento hasta los 6 meses.
- ✓ tramo II : de 7 a 18 meses.
- ✓ tramo III : de 19 a 36 meses.
- ✓ tramo IV : de 3 años a 4 años 11 meses.
- ✓ tramo V : de 5 años a 5 años 11 meses.

Los logros de aprendizaje según cada tramo de edad se presentan como las expectativas de aprendizaje que se esperan para el final de cada tramo de edad, las que se construyen en una secuencia progresiva de la descripción del tramo anterior, por ello, muestran lo que deberían ser capaces de hacer un niño o niña a una edad determinada y en un dominio o eje en específico.

Por ello, su propósito, es constituirse como un marco de referencia para conocer las condiciones de entrada y los avances durante el año, contribuir con el desarrollo del lenguaje compartido y proveer insumos para el diálogo y reflexión de las educadoras estableciendo un soporte de desarrollo profesional, entre otras cosas.

Programas Pedagógicos Educación Parvularia

Con el propósito de asegurar una educación de calidad desde los primeros años de vida, es que el Ministerio de Educación ha desarrollado los Programas Pedagógicos para el primer y segundo nivel de Transición. Los Programas plantean un conjunto de experiencias de aprendizaje que buscan consolidar el rol pedagógico de la educadora y por sobre todo, monitorear de manera efectiva los aprendizajes de las niñas y niños de nuestro sistema educativo.

Según el Programa Pedagógico del Segundo Nivel de Transición, (2008), los Programas Pedagógicos son un material de apoyo a la enseñanza, que tiene como propósito facilitar y operacionalizar la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Son un instrumento que busca orientar el trabajo pedagógico que realizan las educadoras y se caracteriza como un material flexible y adaptable a los diferentes contextos educativos.

Es importante mencionar que el diseño de este material se ha desarrollado dentro de las definiciones establecidas en las Bases Curriculares. Considera, además, como un aporte fundamental para la observación, seguimiento y gradación de los aprendizajes, los Mapas de Progreso del Aprendizaje del nivel de Educación Parvularia.

Los Programas Pedagógicos para los niveles de transición precisan, especifican y gradúan los aprendizajes esperados propuestos en el primer y segundo ciclo de las Bases Curriculares, enfatizando en aquellos que se consideran fundamentales para el Primer y Segundo Nivel de Transición, de acuerdo a los logros de aprendizajes descritos en los Mapas de Progreso.

Componentes Estructurales de los Programas Pedagógicos, 2008.

- ***Ámbitos de experiencias para el aprendizaje:*** Organizan el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, BCEP).
- ***Núcleos de aprendizaje:*** Corresponden a focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito. Para cada uno de ellos se define un objetivo general. (BCEP).
 - ***Ejes de aprendizaje:*** Representan los énfasis o dominios que se consideran fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los primeros años. Los ejes se han definido al elaborar los Mapas de Progreso del Aprendizaje e integran y articulan los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
- ***Aprendizajes esperados de las BCEP:*** Especifican qué se espera que aprendan los niños y niñas. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente y después de este hito hasta los seis años o el ingreso a la Educación Básica.
- ***Logros de aprendizaje de los Mapas de Progreso:*** Son descripciones concretas de las expectativas de aprendizaje que se esperan para el final de determinados tramos de edad en un eje específico. Muestran lo que el niño o la niña deberían ser capaces de hacer hacia los 5 años (tramo IV del Mapa de Progreso, Primer Nivel de Transición) y hacia los 6 años (tramo V del Mapa de Progreso, Segundo Nivel de Transición). (Mapas de Progreso de la Educación Parvularia, 2008).

- ***Aprendizajes esperados para el Primer y Segundo Nivel de Transición:*** Son una operacionalización de los aprendizajes esperados del segundo ciclo de las Bases Curriculares. Se caracterizan por establecer una progresión entre el Primer y Segundo Nivel de Transición basada en los Mapas y se formulan en términos similares a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Los Mapas de Progresos proponen tres escalas de apreciación en la adquisición de los aprendizajes:

- ***Ejemplos de desempeño:*** Son manifestaciones de los aprendizajes esperados e ilustran el nivel de exigencia de los aprendizajes. Una gran proporción de ellos han sido tomados de los Mapas de Progreso, a los cuales se les ha incorporado un símbolo con el propósito de identificarlos.
- ***Ejemplos de experiencias de aprendizaje*** Se consideran como oportunidades para que los niños y niñas puedan desarrollar en forma protagónica, activa y lúdica sus aprendizajes. Se caracterizan por ser ilustrativas, breves, generadoras y adaptables en diferentes contextos. Un gran porcentaje de ellas han sido propuestas por educadoras de párvulos que se desempeñan en los niveles de transición.
- ***Glosario:*** Al final del material se incorpora una breve definición o explicación de algunos términos que se utilizan para estos Programas, los cuales se organizan por los Núcleos de aprendizaje y por estrategias metodológicas.

Las Bases Curriculares dentro de los planes y programas educacionales establecen pilares fundamentales para generar aprendizajes en los niños y niñas, la construcción de dichas orientaciones permite fortalecer los aprendizajes dentro y fuera del contexto escolar.

Se incorpora como una herramienta de ayuda al quehacer diario de las educadoras, permitiendo un trabajo colaborativo y analítico, además de fortalecer la observación y análisis de los aprendizajes propuestos. Los planes y programas hacen una invitación abierta y flexible para implantar las mejores oportunidades de aprendizaje que permitan desarrollar al máximo las potencialidades de todos los niños y niñas.

Para ello adhiere una serie de orientaciones que van dirigidas a las metodologías y modelos educativos que debieran implementar los educadores en conjunto con la comunidad educativa.

2. METODOLOGÍAS Y MODELOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA.

Para comenzar a mencionar metodologías y/o modelos educativos, es necesario tener claro que la metodología es la forma en que es traspasado el aprendizaje y que, por ende, establece metas, objetivos y experiencias de aprendizaje, entre muchos otros, los cuales son utilizados en la Educación Parvularia de nuestro país.

Actualmente en Chile existen distintos modelos educativos que tiene como objetivo influir en el desarrollo de habilidades y promover la creatividad y autonomía de los niños. Por esto, a lo largo de la historia existen autores que han planteados teorías respecto a cómo aprenden los niños, cómo se desarrolla su inteligencia y razonamiento. Entre ellos tenemos a Federico Froebel, pedagogo alemán quien, en 1837, crea la primera Institución Preescolar en Bad Blakenburg, Turingia, Alemania, también se le atribuye el concepto de jardín de infancia y es llamado "el pedagogo del Romanticismo". Asimismo, está Jean Piaget (1972-1977), quien aportó con sus estudios acerca de la infancia y su teoría del desarrollo de la inteligencia, entre muchos otros precursores.

A continuación, se mencionan algunos modelos educativos utilizados en nuestro país, como Montessori, Waldorf y Freinet, que actualmente son utilizados en Educación Parvularia como metodologías de aprendizaje, que dan la oportunidad de descubrir, profundizar, reforzar autoestima, crear y respetar ritmos de aprendizaje, considerando la cultura, el contexto y sus intereses.

Método Montessori

Su iniciadora, María Montessori, nacida en Italia (1870-1952), fue la primera médica que tuvo su país, interesándose principalmente en la educación de los niños y niñas que padecían de deficiencia mental, para lo cual, aplicando métodos experimentales de docentes franceses a los cuales ella admiraba, logró que estos niños adquirieran el proceso de lectura y escritura. Para ello, llevó a cabo una metodología que tiene como objetivo fortalecer la autoestima a través de juegos y del trabajo manual en donde de manera transversal, iba transmitiendo el conocimiento de letras y números.

En vista de los resultados obtenidos, en 1907 fundó su primera casa de estudio “Casa de Bambini”, desde donde se comienza a masificar su método por todo el mundo.

El método basó sus ideas en el respeto hacia el otro, en su libertad y en su capacidad libre de aprender, viendo a los infantes como creadores de la realidad.

“Indudablemente el proceso infantil es un proceso de creación; al principio no existe nada, y al paso de un año aproximadamente, el niño conoce todo. El maravilloso paso realizado por el niño es lo que conduce de la nada a cualquier cosa, y a nuestra mente le resulta difícil comprender esta maravilla.” (Montessori, 1986).

La propuesta indica que la educación debe iniciarse desde el nacimiento. Tiene como principios pedagógicos el desarrollo de potencialidades, la observación, la investigación científica, el aprendizaje a través de materiales concretos, el aliento, la espontaneidad y la libertad de elección.

En este modelo educativo, el desarrollo de aprendizajes no tiene límites ni fronteras. Los niños y niñas pueden aprender todo lo que quieran, deseen y necesiten de manera dinámica, entretenida y siempre desde un elemento esencial que es su propia motivación.

El ambiente, por la forma en que está conformado, potencia todas las áreas del desarrollo: las ciencias, las matemáticas, el lenguaje, el arte, el desarrollo motor, entre otros. Pero a su vez, son parte del fundamento educativo, la convivencia con los otros, las habilidades sociales, el desarrollo de la autoestima, los hábitos, la perseverancia, la concentración, el amor por el trabajo, la autonomía, el liderazgo, entre muchos otros, y desde una propuesta educativa, con el objetivo de alcanzar incuestionables logros a nivel cognitivo, llamado por la misma doctora Montessori “*una educación para la vida*”. Montessori (1986) plantea que la mente del niño es como una esponja ilimitada, donde absorbe todo lo que esté en su ambiente. Los conocimientos nacen a partir de sus propios razonamientos, ya que educan sus potencialidades a partir de sus propios tiempos.

El método Montessori se basa en observaciones científicas que se relacionan con la capacidad de los niños, para adquirir los conocimientos de su alrededor, ya que cada parte del método desarrollado, fue basado en lo que María Montessori observó, lo que niños hacían "naturalmente", por sí mismos, sin ayuda de los adultos.

Montessori no incita a la competencia entre pares, aquí se respeta y valora el logro de cada alumno en su momento y ritmo oportuno, es por ello que, según su autora “*el método de educación Montessori es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades*”.

Los principios fundamentales de la Pedagogía Montessori están basados en: la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina.

Método Waldorf

El precursor de este método, Rudolf Steiner, doctor en Filosofía y Letras, nació en Austria (1861) y murió en Dornach, Suiza (1925). Según la información que entrega la asociación de centros educativos Waldorf “Steiner *creó la Antroposofía, sabiduría o conocimiento del hombre; consciente de que a partir del siglo XX el hombre moderno necesitaría encontrar una nueva concepción del mundo y de sí mismo*”.⁸

En su vida, destaca su labor educativa plasmada en la Pedagogía Waldorf creada entre los años 1918 y 1919, la que se concretaría con la primera escuela Waldorf, fruto del movimiento de transformación social de la época (basada en la naturaleza del ser humano y en la divisa de libertad, igualdad y fraternidad, según se tratará de los ámbitos cultural, jurídico y económico). Esta incluía la creación de establecimientos pedagógicos y culturales dados como una constitución autónoma que refleja la libertad del pensamiento y la creación, así como también, la creación de empresas cooperativas que pusieron en práctica la economía solidaria. Esto permitió lograr una distinción entre la vida económica, cultural y el sistema político-jurídico-estatal, quien resguardaba la igualdad de derechos de la humanidad.

Esta metodología sostiene su currículum en la noción del ser humano como un ser más bien espiritual, constituido por su cuerpo y alma, por ende, se introduce como una educación de obrar más artístico, desde un ambiente libre y creador, buscando constantemente la colaboración de padres y docentes al tener como centro de la actividad a los alumnos, incorporando ahí elementos intelectivos, artísticos y prácticos-manuales, teniendo como objetivo “*ser una escuela para el futuro que se apoya en desarrollo evolutivo del niño, en la herencia cultural milenaria, pero siempre adaptándose a las exigencias de la vida*”

⁸ <http://colegioswaldorf.org/pedagogia-waldorf/>

moderna”⁹

Para Steiner *"La escuela es un lugar de encuentro entre dos generaciones, que se enseñan mutuamente... un espacio de reflexión donde el orden establecido, más que perpetuarse, puede renovarse, acogiendo a los nuevos impulsos evolutivos de cada nueva generación"*¹⁰

Según Christopher Clouder y Martyn Rawson (1998) la metodología Waldorf, toma en consideración las necesidades evolutivas del niño y el cultivo de las facultades a través del contenido y la experiencia escolar integrándolos al currículum, por ello la enseñanza se imparte en grupos mixtos y por edades considerando las variadas habilidades que potencian un adecuado desarrollo social entre los alumnos.

Método Freinet

El Método Freinet se basa en las técnicas propuestas por Célestin Freinet (1896 - 1966) el cual fue considerado un excepcional pedagogo y filósofo, y además el precursor del movimiento contemporáneo de renovación pedagógica.

Su metodología parte desde la búsqueda práctica de la educación popular y sobre todo humana en donde el trabajo constituye el motor de su desarrollo, organizándolo en una variada cantidad de técnicas, como; la introducción a la imprenta de la escuela , que tiene relación con una serie de juegos-trabajos como elaboración de textos; el periódico escolar relacionado a visitar otras escuelas y pueblos; la organización, preparación y exposición de

⁹ <http://colegioswaldorf.org/pedagogia-waldorf/>

¹⁰ Extraído de la web “www.escolawaldorf.org”

conferencias que hace referencia a la preparación de fichas de trabajo y documentos de interés para los niños y niñas; los contratos de trabajo que se refieren a la toma de decisiones grupales y autogestión referentes a la vida escolar y comunitaria y por último la cooperativa escolar con las tareas que a cada niño o niña se le establece.

Freinet en su libro *Las Invariantes Pedagógicas* (1971), postula 30 principios o invariantes pedagógicos que debe operar en toda situación educativa.

1. El niño es de la misma naturaleza que el adulto
2. Ser mayor no significa, necesariamente, estar por encima de los demás
3. El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
4. A nadie -niño o adulto- le agrada que le manden autoritariamente.
5. A nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo.
6. A nadie le gusta verse obligado a reutilizar una tarea, aunque no le desagrade particularmente. El constreñidor es paralizador.
7. A todo el mundo le gusta escoger su propio trabajo, aunque la elección no sea ventajosa.
8. A nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot, es decir, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
9. Es preciso que motivemos el trabajo.
10. Todo individuo quiere conseguir éxitos. El fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y del entusiasmo.
11. No es el juego natural en el niño, sino el trabajo.
12. La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración (que constituyen el proceso esencial de la escuela), sino el tanteo experimental, procedimiento natural y universal.

13. La memoria, por la que se preocupa tanto la escuela, es válida y preciosa sólo cuando se integra en el tanteo experimental, cuando está verdaderamente al servicio de la vida.
14. Las adquisiciones no se obtienen por el estudio de reglas y leyes, como algunas veces se cree, pero sí por la experiencia.
15. La inteligencia no es una facultad específica que funciona como circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo, como enseña la escolástica.
16. La escuela cultiva sólo una forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva, fijada en la memoria por medio de las palabras e ideas.
17. Al niño no le gusta recibir lecciones “*ex cathedra*”.
18. El niño no se cansa de un trabajo funcional, es decir, que sigue los rumbos de su vida.
19. Al niño y al adulto no les gusta ser controlados y recibir sanciones. Esto constituye una defensa a la dignidad humana, sobre todo si se ejerce públicamente.
20. Las notas y calificaciones siempre constituyen un error.
21. Hable lo menos posible.
22. Al niño no le gusta estar sujeto a un trabajo en rebaño. Prefiere el trabajo individual o de equipo en una comunidad cooperativa.
23. El orden y la disciplina son necesarios en el aula.
24. Los castigos siempre son un error. Son humillantes, no conducen al fin deseado y no pasan de ser un paliativo.
25. La nueva vida de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y del trabajo escolar por la que practican, incluyendo al educador.
26. La sobrecarga de las clases siempre constituyen un error pedagógico.
27. La concepción actual de los grandes conjuntos escolares conduce a profesores y alumnos al anonimato, lo que siempre es un error y crea serias barreras.
28. Una democracia del mañana se prepara por la democracia de la escuela. Un régimen

autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.

29. Una de las principales condiciones de renovación de la escuela es el respeto al niño, y a su vez, el respeto del niño a sus profesores; sólo así es posible educar dentro de la dignidad.
30. La reacción social y política, que manifiesta una reacción pedagógica, es una oposición con la cual tenemos que contar, sin que se pueda evitarla o modificarla.

Según Oscar Zapata (1998), el método natural de tanteo experimental parte de *“entender al niño como un ser que cuenta con una serie de conocimientos y experiencias previas al ingreso escolar y que su tendencia natural es a la acción, a la creación y a la expresión espontánea en un marco de libertad”* indica además que el proceso de adquisición del conocimiento no se da por la razón *“sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio”* demostrando que lo esencial de la actividad del juego en el niño o niña, es su dinamismo y creatividad.

Para Freinet, el aprendizaje comienza desde la experiencia, partiendo por actividades de observación, participación y aprendizaje teniendo como objetivo el deseo de los niños por aprender a investigar. Es por ello que Celestín propone estos principios pedagógicos, invitando a los docentes a estar atentos a los intereses y ritmos de aprendizaje y por tanto a desarrollar y revolucionar con estrategias que busquen el desarrollo integral de cada niño o niña.

De tal forma, observamos que existen tres grandes metodologías que están presentes como sistema educacional en nuestro país las cuales se asocian a distintas ideologías del cómo, cuándo y dónde se adquiere el aprendizaje. Cada de una de las propuestas educativas expuestas entrega orientaciones acerca del quehacer educativo, abren la posibilidad de

conocer y poner en práctica nuevas metodologías de aprendizajes, en cuales no solo se considera el recibir o recepcionar un conocimiento, sino más bien, hace una invitación directa al reflexionar, a generar conciencia de los aprendizajes y transformarlos en algo de carácter significativo y más perdurable en el tiempo.

3. CONCEPCIONES DE INFANCIA

Para el desarrollo de este trabajo de análisis, es fundamental indagar respecto a la concepción de infancia, ya que, para esta propuesta investigativa, la representación social del concepto de infancia supone racionalidades que determinan la Educación Parvularia y la formación de los niños y niñas como miembros de la sociedad. Es por esto, que es de gran relevancia establecer un recorrido por significados y conceptualizaciones respecto a la infancia.

3.1. Desarrollo Histórico de la Infancia

Desde la perspectiva histórica, la infancia como proceso en el desarrollo del ser humano, se ha constituido en función de las concepciones y supuestos epistemológicos de la sociedad y su correspondiente evolución. Siempre ha sido parte del interés social la educación y crianza de las niñas y niños, idea que se ha desarrollado de acuerdo al momento histórico.

Ileana Enesco (2001), en su documento *El concepto de infancia a lo largo de la historia*, establece una cronología de cómo ha sido concebida la infancia a través del tiempo. Comenzando el recorrido histórico con los aportes de Aristóteles, quien habla de distintos periodos en la infancia y sus correspondientes requerimientos o exigencias, planteando lo siguiente:

“...hasta los 2 años (primer periodo) conviene ir endureciendo a los niños, acostumbrándoles a dificultades como el frío... En el periodo subsiguiente, hasta la edad de 5 años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse

por varios sistemas, especialmente por el juego [...] La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura” (Aristóteles, Política, libro VII, capítulo 15, en Enesco 2001).

En la Edad Media, la función formadora la tenía la Iglesia, debido a la gran influencia del cristianismo en la sociedad de esa época. Durante este periodo el objetivo era preparar a los niños y niñas para servir a Dios, por medio del sometimiento a la Iglesia. En este periodo histórico la concepción de niño era de *“un ser perverso y corrupto que debe ser socializado, redimido mediante la disciplina y el castigo”* (Enesco, 2001). Se considera al niño como un hombre en miniatura, como un estado inferior al del adulto, el cual se debe corregir y reformar.

Desde el Renacimiento hasta el siglo XVII, surgen nuevas ideas respecto a la niñez, el desarrollo infantil en sí, y en cuanto a la educación de las mujeres. Respecto a las concepciones de la naturaleza humana, existen nuevas corrientes, mencionando a Locke (1632-1704) que plantea la importancia de la experiencia y los hábitos, estableciendo una visión del recién nacido como pizarra en blanco, donde la experiencia va a guiar su desarrollo. *“Es decir, el niño no nace bueno ni malo, sino que todo lo que llegue a hacer y ser dependerá de sus experiencias”* (Enesco, 2001).

Del siglo XVIII al XIX, Jean- Jacques Rousseau, se muestra como una de las figuras más importantes de este periodo planteando que el *“niño es bueno por naturaleza. Nace así, al menos, y es la sociedad la que puede llegar a pervertir las buenas inclinaciones del niño”* (Enesco, 2001). Los nuevos argumentos que este autor establece, es que la educación debe adaptarse al niño, además de considerar la acción en este proceso y no solo la palabra como medio de adquisición de conocimiento, criticando los métodos memorísticos de enseñanza.

Durante este periodo, también surgen filósofos como Fröebel, que promueve la idea de la enseñanza preescolar, donde debe existir una articulación y continuidad de la educación del hogar y la función del juego como medio de enseñanza. Además, durante esta época aumentan las observaciones e investigaciones a los niños.

3.2 Representaciones Sociales de Infancia

De acuerdo a Serge Moscovici (1981), las representaciones sociales son un *"conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común"*. Es decir, son construcciones simbólicas que permiten a las personas comprender y comunicar la realidad por medio de las interacciones. Entendiendo de esta manera las representaciones sociales, es que en este apartado se presentan algunas, que se consideran importantes de conocer respecto a la infancia, y que posteriormente, nos permita comprender cómo estas representaciones influyen en la sociedad y particularmente, en educación.

Durante la Antigüedad y Edad media, la infancia era considerada como una "edad frágil", debido a la alta tasa de mortalidad. En Grecia, Europa y Babilonia, los padres tienen derechos sobre los hijos, pueden entregarlos, abandonarlos o venderlos ya que tienen propiedad sobre ellos.

Es hasta el siglo XX que la infancia no es plena y explícitamente reconocida como periodo con sus propias características y necesidades, el niño como persona, con derecho a la identidad personal, a la dignidad y la libertad. Esto es reconocido por la Declaración de los

Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386-XIV, de 20 de noviembre de 1959.

Casas F., (2006) interpreta y estudia las representaciones sociales respecto a la infancia y plantea:

“este grupo de la población está formado por seres humanos fundamentalmente distintos e inferiores a los adultos, los aún-no. Colectivamente no es pensable que puedan ser «iguales a los adultos» en muchas cosas, por tanto, que puedan tener los mismos derechos. Buena parte del valor social de la infancia está en el futuro: son los futuros adultos, los futuros ciudadanos, nuestra sociedad del futuro (moratoria social). No resulta, pues, fácil, pensarlos como ciudadanos del presente”

G. Dahlberg, G. Moss y A. Pence (2005), en Ramírez, P. (2007), han indagado respecto a las representaciones sociales de infancia, llegando a identificar la existencia de representaciones sociales en torno a los niños y niñas con serias repercusiones en términos de los supuestos que las sustentan:

- ***El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura.***

De acuerdo a este concepto, la niñez es concebida como fuente productiva y económica. Percibiendo a los niños como pizarras blancas en las cuales se debe verter el conocimiento y la cultura para su perpetua reproducción. Esta es una clásica visión de educación, donde el objetivo es que se mantenga la misma estratificación de clases, impidiendo la movilidad social. Bajo este punto de vista, los niños y niñas son vistos como adultos potenciales.

Las autoras plantean bajo esta conceptualización que “*Lo que importa en este caso es que esté «preparado-para aprender» y «para la escuela» al llegar a la edad de la primera escolarización obligatoria*” (Dahlberg et al., 2005).

Durante esta etapa, se busca la realización y éxito de la posterior vida adulta, concibiendo la infancia como un periodo incompleto en la vida del ser humano; con un potencial productivo y económico. Para lograr esto, la sociedad dominante transmite y reproduce valores y conocimientos asociados a la cultura del capitalismo actual, “*el individualismo, la competitividad, la flexibilidad y la importancia del trabajo remunerado y del consumo*” (Dahlberg et al., 2005).

- ***El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida.***

Esta concepción de infancia, que es por muchos aceptada, denota una subestimación de los infantes, siendo vistos como seres inocentes y vulnerables, que requieren ser (sobre) protegidos y aislados del mundo que los rodea; es decir no son legitimados ni valorados como personas.

La infancia es concebida como edad dorada y primitiva, periodo inocente en la vida de la persona. Que considera al niño con capacidades inherentes a esta etapa como la capacidad de autorregulación, que se orienta hacia la virtud, la verdad y la belleza; donde es la sociedad la culpable de corromper esa pureza e inocencia.

- ***El niño como naturaleza... o como niño científico con sus estadios biológicos.***

Desde esta perspectiva, la infancia es considerada más como un proceso biológico que social, el cual establece etapas de desarrollo; esto también conlleva a observar y analizar al niño como un ser descontextualizado, fragmentado en función de influencias culturales, aprendizajes y experiencias. Es decir, la infancia sería una variable estándar, por la cual todos los estudiantes deben pasar a cierta edad, sin considerar su contexto histórico y cultural.

- ***El niño como factor de la oferta del mercado de trabajo.***

Desde hace años (y hasta ahora), las mujeres han sido las principales participantes en el proceso de crianza de los hijos. Es por esta razón, que la apertura de las mujeres al mundo laboral, ha exigido a las empresas buscar estrategias para mantener las condiciones del mercado laboral; para que las mujeres continúen aportando con su fuerza de trabajo, sin que sus roles de madres o dueñas de casa les impida desarrollarse en este ámbito.

Es decir, bajo esta mirada de la infancia, el niño/a es visto como un factor de la oferta del mercado laboral, que incide en la retención de la mano de obra.

- ***El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura.***

Como plantea Ramírez, P. (2007) este es un concepto más actual de niña y niño. El autor cita a Malaguzzi (1993) y señala:

“en nuestra imagen del niño, este ha dejado de ser considerado como alguien aislado y egocéntrico, y ahora ni es visto únicamente como alguien que actúa con objetos, ni se pone un énfasis exclusivo en los aspectos cognitivos, ni se menosprecian los Sentimientos o lo que no resulta lógico, ni se considera con ambigüedad el papel del terreno afectivo. La imagen que tenemos ahora del niño, por el contrario, es la de alguien que es rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad”.

Así es como se comienza a dar a los niños el espacio en la sociedad que merecen, como miembros activos e independientes; dejando atrás la concepción de etapa primaria, “preadulta” o de “hombres pequeños”.

Esta conceptualización parte del supuesto de que *“los niños forman parte y están separados (al mismo tiempo) de la familia y tienen sus propios intereses que puede que no siempre coincidan con los de sus madres o padres o con los de otras personas adultas”* (Dahlberg et al., 2005). Así es como, la infancia es considerada como un grupo social, con sus propios derechos, teniendo así un lugar reconocido e independiente, que compone la estructura de la sociedad y no como una etapa preparatoria de otra posterior. Es decir, no solo están incluidos, sino que se relacionan de manera activa con la sociedad. Los niños no son inocentes aislados del mundo, protegidos de la maldad, al contrario, el niño/a está en el mundo tal cual este se presenta; se incluye en ese mundo, actúa sobre él y al mismo tiempo sobre el mundo y le otorga sentido.

4. PARADIGMAS, RACIONALIDAD E INTERESES

Para ejecutar un análisis crítico de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en función de las racionalidades subyacentes, es que se hace necesario ahondar en las racionalidades pues son ellas, desde su naturaleza, las que permitirán establecer los diversos supuestos que sustentan las Bases Curriculares y con ello poder establecer algunas conclusiones.

Kuhn, T (1962), en Bazán (2003) es uno de los primeros autores que define el concepto de paradigma como *“un esquema de interpretación básica, que comprende supuestos teóricos, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos”*

Según Domingo Bazán (2003), y apoyándose en Kuhn indica que *“El paradigma permite comprenderlo todo y su presencia no amerita cuestionamientos, de hecho, si se cuestiona un paradigma es porque dicho paradigma está perdiendo vigencia”*. Así mismo indica que en la comprensión y valoración de la educación entra en juego la racionalidad que subyace en ella, llevándonos a aceptar la configuración de la acción comunicativa que plantea Habermas (1987) citado en Bazán (2003) para comprender cómo reconstruir el principio de universalización para fundamentar racionalmente la educación obviando el idealismo hermenéutico que intimida con disolver la realidad.

4.1 Paradigmas & Racionalidades: Comprensiones Epistemológicas

En 1962, Kuhn publicó *La estructura de las revoluciones científicas*, en donde exponía la evolución de las ciencias naturales básicas de un modo que se diferenciaba de forma sustancial de la visión más generalizada entonces. Según Kuhn, las ciencias no progresan

siguiendo un proceso uniforme por la aplicación de un hipotético método científico. Se verifican, en cambio, dos fases diferentes de desarrollo científico. En un primer momento, hay un amplio consenso en la comunidad científica sobre cómo explotar los avances conseguidos en el pasado ante los problemas existentes, creándose así soluciones universales que Kuhn llamaba "paradigmas". En un segundo momento, se buscan nuevas teorías y herramientas de investigación conforme las anteriores dejan de funcionar con eficacia. Si se demuestra que una teoría es superior a las existentes entonces es aceptada y se produce una "revolución científica". Tales rupturas revolucionarias traen consigo un cambio de conceptos científicos, problemas, soluciones y métodos, es decir, nuevos "paradigmas". Aunque estos cambios paradigmáticos nunca son totales, hacen del desarrollo científico en esos puntos de confluencia algo discontinuo; se dice que la vieja teoría y la nueva son incompatibles una respecto a la otra.

El modo y el cómo hacer ciencia es lo que llamamos desde Thomas Kuhn (1962) paradigmas. El paradigma es una realidad fundante y trascendental para la ciencia porque modela los patrones del conocimiento. Es a partir del debate epistemológico, como el significado de paradigma es asociado al campo de la investigación, conquistando un puesto privilegiado dentro de las ciencias de la investigación.

4.2 Paradigmas Educativos.

En relación a lo anterior y asociando los conceptos al ámbito de la educación, es importante plantearse algunas ideas para comprender en profundidad el proceso de enseñanza y aprendizaje del cual son partícipes los niños y niñas de nuestro sistema educacional. Debemos conocer cómo se produce el aprendizaje y qué factores podrían determinar los aprendizajes, las posibilidades y limitaciones que se podrían enfrentar los educandos.

Las teorías acerca del aprendizaje son diversas y no se puede decir que hay un sólo modelo o paradigma para entender el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje.

- ***Paradigma Conductual***

La teoría conductual del aprendizaje, se inicia en los estudios que Pavlov elaboraba con animales desde 1927 (en Bórquez: s.f.). Tales experimentos permitieron descubrir los principios del aprendizaje y la relación entre estímulos y respuestas, los cuales fueron provechosos para modificar el comportamiento humano. Más tarde, esta terminología fue adoptada por autores, tales como; Whatson, Gutthrie y Skinner en los EE.UU., esto fue fundamental para su trabajo en modificación conductual, el cual dio origen a la corriente conocida como “Conductismo o Behaviorismo”.

El conductismo se originó en las primeras décadas del siglo XX, surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Específicamente el conductismo operante de Skinner, considera que el profesor es el que diseña el programa de instrucción, Hernández (2010) sostiene que *“el trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, de reforzamiento y control de estímulos para enseñar”*. Del mismo modo, en 1978, Keller (en Hernández: 2010) menciona que *“el maestro es un «ingeniero educacional y un administrador de contingencias»”*. Para esto, el profesor debe manejar predominantemente los principios orientados al reforzamiento positivo y casi no utilizar los basados en el castigo (Skinner, en Hernández: 2010).

Hernández Rojas, G. (2010) en su libro *“Paradigmas en psicología de la educación”*, sostiene que el alumno no es un sujeto activo, aunque los conductistas lo que desean es convertirlo en un sujeto activo, pero esto no es posible ya que el nivel de actividad del sujeto

se ve severamente reducido por los arreglos de contingencia del profesor – programador, que en algunos casos se planean antes de la situación instruccional.

En relación el paradigma conductista, el proceso instruccional es el establecimiento adecuado de las contingencias de refuerzo, que tiene por objetivo lograr en forma eficiente el aprendizaje del alumno (Bijou, en Hernández: 2010).

Hernández (2010), en relación a la enseñanza, menciona que cualquier conducta académica puede ser enseñada oportunamente si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en la forma como serán reforzadas.

Por otro lado, en su texto *Tecnología de la enseñanza* de 1970, Skinner (en Hernández: 2010) dice explícitamente que “*la enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo*” El conductismo se ha caracterizado por la enseñanza reproductiva en donde se realiza la memorización y la comprensión (adquisición de información) y no la elaboración y producción de la información. Es decir, al sujeto se le trata como un objeto (máquina) en el que no se toma en cuenta la intencionalidad, la propositividad y la autoevaluación.

En lo que respecta a la enseñanza, Hernández (2010) indica que una característica propia del enfoque conductista, es el supuesto de que la enseñanza se reduce en proporcionar contenidos o información (con un exceso y un minucioso arreglo instruccional) al alumno, para que lo adquiriera. Para Hernández el concepto de aprendizaje en relación al conductismo, forma parte del comportamiento de los seres humanos, está basado en el aprendizaje y que este depende de las contingencias ambientales (estímulos externos) y definen el aprendizaje

en forma descriptiva como un cambio uniforme en la conducta.

En el enfoque conductista las características de las técnicas de enseñanza son definidas en la siguiente cita:

- Definición explícita de los objetivos del programa.
- Presentación secuenciada de la información según la lógica de dificultad creciente asociada al principio de complejidad acumulativa.
- Participación del estudiante.
- Reforzamiento inmediato de la información.
- Individualización (avance de cada estudiante a su propio ritmo)
- Registro de resultados y evaluación continua (Cruz, 1986, citado en Hernández: 2010).

Hernández (2010), menciona que, en el paradigma conductista, la evaluación se centra más en los productos del aprendizaje que en los procesos, por ello indica que *“antes de ser sometido al programa el alumno es evaluado para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y su dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados”*.

La evaluación en el paradigma conductista se caracteriza de la siguiente manera:

Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y las condiciones de ocurrencia de la misma; todo ello con el fin de asegurar la “objetividad” de la evaluación. A dichos instrumentos, formados por un conjunto de reactivos asociados estrechamente, con objetivos específicos, se les conoce como pruebas objetivas, pues se considera que aportan información suficiente para evaluar el desempeño de los alumnos sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador. (Hernández, G. 2010)

- ***Paradigma Cognitivo.***

A partir de los años 70, se da comienzo a nueva orientación de la psicología, dando un gran paso desde el conductismo hacia una orientación cognitivista. Esta nueva corriente se destaca principalmente por los aspectos cognitivos de los individuos, con la adquisición y procesamiento de la información a nivel mental.

Gutiérrez, O. (2003), en su documento *Enfoques y Modelos Educativos Centradas en el Aprendizaje*, menciona que el paradigma Cognitivo no se trata de un paradigma único, sino que involucra a un conjunto de corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos, así como de otros procesos o dimensiones relacionados con estos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros), asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones (actuación).

Los principales propulsores del cognitivismo, Piaget, Bruner, Ausubel y Vygotsky, se hacen presentes y se destacan en la psicología de la educación, a través de conceptos como; la importancia de los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol activo del sujeto como constructor de sus conocimientos y el desarrollo y estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se distinguen propuestas que por la solidez de sus componentes han llegado a elaborar paradigmas específicos, como es el caso del paradigma psicogenético de Piaget o el paradigma sociocultural representado por Vygotsky, ambos de origen cognoscitivista.

Este paradigma se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana. Para ello, los teóricos del paradigma utilizan como recurso básico la inferencia, dado que se

trata del estudio de procesos cognitivos y de entidades no observables de manera directa.

Es importante destacar el trabajo de dos autores de la Pedagogía del siglo XX, D. Ausubel y J. Bruner. Ambos conforman la base de un número de propuestas de gran vigencia en los momentos actuales; estos pilares en sus teorías se han diseñado propuestas que han dado origen a la denominada “psicología Instruccional”, una de las corrientes más importantes dentro del campo psicoeducativo actual. Bruner (1996) citado en Bórquez (s.f.) a través de su teoría del aprendizaje por descubrimiento, menciona que el desarrollo intelectual se basa en una interacción sistémica de almacenamiento que corresponde al ambiente, del mismo modo, plantea que el aprendizaje es el proceso de *“reordenar o transformar los datos, hacia una comprensión o insight nuevo”* dando a entender que el aprendizaje es la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del estudiante.

Ausubel (1978) citado en Bórquez (s.f.) mediante su teoría del aprendizaje significativo, toma en cuenta factores afectivos como la motivación y alude a que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con un aspecto relevante de la estructura cognoscitiva del individuo. Así mismo, Vygotski (1978) citado en el documento de estudio *“Una Reflexión Teórica del Currículum y los Diferentes Enfoques Curriculares”* de Cazares (s.f.) menciona que *“el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción”*. Es decir, se valoran las capacidades reales del sujeto y las posibilidades que este manifiesta para aprender con la ayuda de los demás; la diferencia entre estos niveles es llamado por Vygotski *“Zona de Desarrollo Próximo”*.

El enfoque cognitivo considera el aprendizaje como una adquisición y modificación de estructuras y conocimientos, se adquiere a través del conocimiento interno y es una interpretación de realidad, requiere de un comportamiento menos predecible, basado en lo afectivo, lo cual provoca el interés y esfuerzo para aprender.

Acá el docente cumple un rol activo, constantemente debe estimular a los estudiantes para que cuestionen el conocimiento por sí mismos, durante el proceso de enseñanza todas las respuestas son aceptadas y deben ser referidas a materiales en estudio para ampliar la comprensión o desarrollo del pensamiento. El lugar de la evaluación es interno y la retroalimentación será fundamental para alcanzar una consistencia en los aprendizajes, acentuando continuamente al desarrollo de la comprensión. El docente promueve una motivación intrínseca y fomentará la independencia del estudiante.

El estudiante dentro del paradigma cognitivo cumple un rol activo, es procesador de información y posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; esta competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. Debe aprender, interesarse, construir su conocimiento y relacionarlo con lo que busca del mismo. Del mismo modo, debe ser capaz de aprender de manera independiente siempre que lo necesite mediante la comprensión y el desarrollo propio de los conocimientos que requiera en cada momento y según sus intereses.

- ***Paradigma Constructivista.***

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por comprender los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delvan (1997) mencionado en la revista de Educación “*Laurus*”, se encuentran algunos

elementos del constructivismo en el pensamiento de autores, tales como: Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura.

Autores como Piaget se focalizan en el estudio del funcionamiento de la mente de los individuos (por ejemplo, el constructivismo psicogenético de Piaget), sin embargo, para Vigotsky, el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social (como el constructivismo social y la escuela sociocultural o sociohistórica). También es posible identificar un constructivismo radical, planteado por Von Glaserfeld (1984) citado por Ramírez. A, (s.f.), quien postula que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma.

La enseñanza constructivista contempla que el aprendizaje humano es siempre una construcción intrínseca, aún en el caso de que el educador preste mediación y apoyo durante los procesos de aprendizaje, pues este no puede ser significativo si los nuevos conceptos no se insertan en los conceptos previos de los estudiantes. Este modelo propicia que el estudiante sea capaz de pensar de manera autónoma y entienda significativamente su entorno, donde lo importante no es aprender un contenido sino el desarrollo y fortalecimiento de las estructuras mentales de conocer y aprender.

Según Ramírez. A., en su documento de estudio *El constructivismo Pedagógico* algunas de las características esenciales de la acción constructivista son:

- Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante: parte de las ideas y preconceptos de que el estudiante trae sobre el tema de la clase.
- Anticipa el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
- Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de la enseñanza, con el nuevo concepto científico que enseña.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva con el fin de ampliar su transferencia.

Dentro del constructivismo se considera al docente como aquel profesional reflexivo, que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento y presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos; es decir, la función central del docente es esencialmente orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2004), mencionado por Ramírez, A, (s.f.) un profesor constructivista debe reunir las siguientes características:

- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos.
- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica- toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para

los alumnos.

-Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades o intereses y situaciones en que se involucran los alumnos.

-Respeto a sus alumnos, sus opiniones, aunque no las comparta.

-Establece una buena relación interpersonal con los alumnos basada en valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia, etc.

-Evita apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.

Con lo que respecta al rol del estudiante, trata de subrayar la importancia de la actividad constructivista o reconstructivista del educando en su aprendizaje, mediante actividades de asimilación y acomodación de nuevos conocimientos a esquemas precedentes, los cuales a su vez se van construyendo a partir de la nueva información recopilada.

El conocimiento no es sólo producto del ambiente, ni un simple resultado de las actividades intrínsecas del sujeto, más bien es una construcción por interacción, que se va elaborando y enriqueciendo cada día como resultado entre el sujeto y los estímulos externos. Tal actividad se favorece mediante la práctica de la investigación, el desarrollo de la autonomía intelectual y moral, el aprendizaje significativo o la memorización comprensiva, la aplicación de lo aprendido y los procesos de individualización y socialización.

Otro punto a considerar dentro del quehacer pedagógico, son los nuevos paradigmas que coexisten con los antiguos. Según Bazán (2003) en su documento *“Pedagogía, racionalidades y paradigmas”* esta situación multiparadigmática nos obliga a mirar uno y otro paradigma (el paradigma dominante o el paradigma alternativo), valorando críticamente el papel que juegan articuladamente ambos para mejor comprensión de la realidad.

4.3 Paradigmas Epistemológicos (Etic y Emic)

Solís, C. (1996) menciona que, en las Ciencias Sociales, se acepta que existen al menos dos formas de entender la ciencia, una cuantitativa y otra cualitativa. Esta dicotomía parece resumir una manera antagónica de decir otras cosas del mundo, algo así como una versión con números (el paradigma cuantitativo) y otra que prescinde de usar números (el paradigma cualitativo, menos valorado y más alternativo).

El dúo cualitativo/cuantitativo según Ibáñez, J. (1994) citado en Bazán, encierra una disputa conceptual y filosófica fuerte e irreconocible, esta diferenciación es capciosa, ya que ambos casos se instauran enunciados de la realidad desde el desprendimiento sujeto-objeto.

Bazán en su documento *Pedagogía, racionalidades y paradigmas*, detalla una definición clara y precisa para entender los nuevos paradigmas:

El paradigma cuantitativo o *Etic* tiende a la reproducción de conocimientos desde la exterioridad de la realidad sociocultural. El énfasis mayor está en la búsqueda de objetividad y de conocimientos universales o generalizables. A partir de cuestionarios y tests psicométricos se puede conocer datos concretos y cuantificables de los individuos, dejando fuera al sujeto investigado, debido a que se sospecha de su aporte real a la investigación y además porque considera insignificante la reflexión o interpretación de la realidad.

Por su parte el paradigma *Emic*, se interesa en comprender las interpretaciones de sentido que hacen los propios actores de una realidad sociocultural específica. Se trata, por lo tanto, de una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la legítima subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones que ellos poseen. Esta

información es peculiar, no busca la demostración ni tampoco la generalización universal a grandes poblaciones a partir del trabajo con muestras representativas. Se alcanza por la vía de la conversación (entrevistas o equivalentes), de la libre expresión de los sujetos (relatos de vida o autobiografías) o sencillamente por la observación que se haga de la conducta humana en la propia interioridad de un grupo humano y en situaciones de desarrollo natural. A continuación, se presenta el cuadro explicativo de los paradigmas *Etic* y *Emic* (Bazán, 2003).

PARADIGMA VERSUS DIMENSION	PARADIGMA <i>ETIC</i> (<i>SERIE CATEGORIAL UNO</i>)	PARADIGMA <i>EMIC</i> (<i>SERIE CATEGORIAL DOS</i>)	
	TECNOLÓGICO POSITIVISTA	COMPENSIVO INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO TRANSFORMADOR
Interés/finalidad	Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos	Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
Naturaleza de la realidad a evaluar	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable.	Dinámica, múltiple, holística e histórica.	
Relación evaluador /evaluado	Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.

Teoría/Práctica	Disociadas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Conocimiento	Lineal, se traspasa, promueve memorización.	Se construye individualmente, pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de significados.	
Profesor	Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social.	Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación.
Evaluación	Orientada hacia el control, selección, comprobación, clasificación, acreditación.	Orientada hacia el aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación.	

El cuadro anterior analiza los paradigmas Etic y Emic, desde perspectivas esenciales que permiten comprender la educación y el proceso de aprendizaje, desde la visión de cada uno de ellos. Además, se asocian a los paradigmas del conocimiento establecidos en el estudio de las ciencias sociales, el paradigma Positivista, Comprensivo y Sociocrítico.

4.4 Teoría de los Intereses del Conocimiento - Habermas

Jürgen Habermas (Düsseldorf, 18 de junio de 1929) es un filósofo y sociólogo alemán, conocido sobre todo por sus trabajos en filosofía práctica (ética, filosofía política y del derecho). Gracias a una actividad regular como profesor en universidades extranjeras, especialmente en Estados Unidos, así como por la traducción de sus trabajos más importantes a más de treinta idiomas, sus teorías son conocidas, estudiadas y discutidas en el mundo entero. Habermas es el miembro más eminente de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los exponentes de la Teoría crítica desarrollada en el Instituto de Investigación Social. Entre sus aportaciones destacan la construcción teórica de la acción comunicativa y la democracia deliberativa.

“La teoría de los intereses” propuesta por Habermas, otorga un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Consiste en una teoría, sobre los intereses humanos que son de vital importancia para construir el conocimiento. *“En general, el interés, es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción.”* (Habermas, 1972 citado en Grundy 1998).

Habermas considera que *“las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en la racionalidad”*. Por consiguiente, el interés más esencial de la especie humana es el interés de la racionalidad. Grundy (1998), menciona que estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo.

Habermas, citado en Ochoa S. (2007), propone incentivar un nuevo interés por la emancipación humana, proponiendo una reinterpretación no científica de los sistemas

hegeliano y marxiano, por ello, el “conocimiento o interés” es posiblemente la obra más sistemática de Habermas en los aspectos generales de su filosofía. Una teoría sobre los intereses humanos fundamentales, que de alguna manera influyen en la forma de construir el conocimiento, destacando la comunicación verbal, hasta las acciones más simples del ser humano, como lo es la supervivencia, las cuales dependen del conocimiento que tengan y de las acciones que tomen.

Para ello, propone 3 modos de investigación que intentan cubrir todos los parámetros de realidad y del saber humano;

- ***Interés Técnico:***

Grundy (1998), citando a Habermas en 1972, califica al interés técnico indicando que *“todos los intereses humanos fundamentales, se basan en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio”*. Es decir, donde los seres humanos determinan conocimientos que les permita tener un control técnico sobre los objetos naturales.

Tomándonos de las palabras de Grundy podemos vincular al interés técnico con la práctica pedagógica, que considera al estudiante como un producto, el cual es controlado y visto como un agente pasivo dentro del proceso de enseñanza. No se le permite participar del proceso educativo, aprende según objetivos propuestos y requiere del refuerzo constante por parte del profesor quien es el actor principal dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- ***Interés Práctico:***

El Interés Práctico nace de la comprensión que manifiesta el sujeto con el entorno, lo que le permite formular reglas para el manejo e interacción con el medio en el cual se desenvuelve. Así mismo Habermas plantea que “*se trata de comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él, en la necesidad fundamental del ser humano de vivir en el mundo, formando parte de él, sin competir con el ambiente para sobrevivir*”. Es decir, el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción consensuada del significado.

Considerando esta definición podemos inferir que el sujeto es activo dentro del sistema educativo, se convierte en un ser partícipe y constructor del proceso de enseñanza y aprendizaje. Promueve la interacción humana entre estudiante y profesor, considerándolos sujetos de aprendizajes que no solo impulsan conocimientos, sino también promueve las acciones correctas dentro del medio al que pertenecen.

- ***Interés Emancipador:***

Para Habermas, emancipación significa “*independencia de todo lo que está fuera del individuo*” mirándolo desde un estado de autonomía, más que de libertad.

Habermas asocia la emancipación con la autonomía, la responsabilidad y la libertad, uniendo este concepto al interés por la verdad y la justicia, haciendo posible la emancipación sólo con el acto de auto-reflexión. Es un interés que potencia el comprometerse en una acción autónoma y que surge de intuiciones auténticas y críticas, por lo que el currículum formado por el interés emancipador introduce a los participantes en el encuentro educativo (profesor-alumno), en una acción que busca generar transformación suponiendo una relación recíproca

entre autorreflexión y acción.

Partiendo de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en determinados contextos, el docente debería concebirse como un artífice que le diera un nuevo significado a la vida en el aula.

Cuando Habermas habla del interés emancipador como un interés humano fundamental, busca considerar la emancipación como un principio evolutivo implícito separando a las personas de otras formas de vidas. Por tanto, es importante señalar que el concepto de libertad está fuertemente fusionado a los intereses por la verdad y la justicia.

Para dar mayor detalle acerca de los Intereses del Conocimiento, se ha elaborado un cuadro comparativo que resume y sintetiza las racionalidades abordadas en este apartado, tensionadas con conceptos que se consideran relevantes para la investigación, como son sus correspondientes fundamentos teóricos, concepto de estudiante y/o niñez, concepto de profesor, tipo de conocimiento, proceso de aprendizaje y objetivos de la evaluación. Ver en anexo en página 155.

4.5 Racionalidades en contexto educativo – Shirley Grundy

Shirley Grundy nacida en Australia, (1947-2010), fue educadora, comenzando su carrera como profesora en las escuelas primarias rurales antes de ingresar a la universidad como una estudiante madura y con experiencia en su campo profesional. Una licenciatura de la Universidad de Queensland en 1976 fue seguida por una maestría en Clásicos de la Universidad de Australia Occidental en 1981 y un doctorado en educación de la Universidad Murdoch en Perth en 1984. Su tesis se tituló *“Más allá de Profesionalidad: la*

investigación-acción como la Pedagogía Crítica”.

Su profundo conocimiento de la teoría y la práctica en la educación se reflejan en sus dos libros, *Producto o Praxis de 1987* y *la Acción e investigación como el desarrollo profesional de 1995*, es precisamente su primera obra la que vamos a abordar, pese a que el libro lleva varias décadas de vigencia cobra gran relevancia en la forma de abordar el currículum en la realidad.

Según la autora existen tres paradigmas curriculares o tres formas de construir e interpretar el conocimiento del campo curricular y que suponen racionalidades distintas y a veces excluyentes, que disputan el predominio para orientar los procesos de elaboración de currículum. Estos paradigmas se han denominado sucesivamente como racionalidad técnica, práctica o praxeológica y crítica o reconceptualista social. Para caracterizar la existencia de estos tres paradigmas en el campo del currículum, la autora citada lo hace a partir de los trabajos del filósofo alemán Jürgen Habermas sobre la teoría de los intereses cognitivos. Al respecto, S. Grundy, citando a Habermas, señala que la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento “*proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Esta trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de «constituir» o construir el conocimiento*”. Grundy considera que el saber no existe como algo ajeno a las personas, por el contrario, cada sujeto tiene la oportunidad de “descubrir” el conocimiento a medida que interactúa con su entorno.

Según S. Grundy, para Habermas los intereses son “*orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales racionales*”. Esto no necesariamente implica que los seres humanos tengan una orientación fundamental hacia la racionalidad sino más bien que el interés primordial por “*la preservación de la vida se*

enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento, así como por la acción” Es decir, algo tan esencial como la conservación de la especie humana no es problema de instinto ni de conductas aleatorias. Simplemente se sustenta en el conocimiento y en la acción humana.

Continuando con el planteamiento de S. Grundy existen tres formas de acercarse al currículum y con ello, de entenderlo y llevarlo a cabo.

- ***Paradigma curricular de racionalidad técnica:***

Se refiere al conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica. Es el tipo de conocimiento informado por el interés técnico que se dirige esencialmente hacia el control. Este control del ambiente, al cual apunta el interés técnico, se consigue mediante una cierta clase de acción que está de acuerdo con las reglas basadas en los fundamentos empíricos.

Dicho de otra manera, el paradigma de racionalidad técnica, es un modelo curricular que se rige por un objetivo o currículum como producto, las intenciones educativas se “traducen” en objetivos, separando claramente los roles del diseñador y ejecutor del currículum. La planificación del currículum se convierte en la organización de los mejores medios para alcanzar los objetivos que adoptarán las formas de conductas observables.

Establece una secuencia de enseñanza-aprendizaje que determina cómo y qué contenidos culturales seleccionar, cómo presentarlos y cómo evaluar, para el logro de los objetivos, manteniendo una perspectiva de control, promoviendo un resultado intencional y predeterminado por un programa de enseñanza planificado en términos de lo que se espera que el estudiante haya aprendido.

El Paradigma de racionalidad técnica se destaca por un currículum orientado en la dimensión moral, hacia “*el deber hacer*” en el modelo educativo. Los contenidos se justifican con criterios morales relativos “*al bien*” que promueven. Las decisiones curriculares son responsabilidades del profesor como profesional capacitado para seleccionar y organizar los contenidos en base a los criterios contextualizados.

- ***Paradigma curricular práctico o praxeológico:***

El interés técnico se dirige al control y gestión del medio, no obstante, el interés cognitivo práctico tiene por finalidad la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla. Según la autora, no se trata aquí del tipo de comprensión para “*formular reglas para manipular y manejar el medio. Se trata de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él*”. El interés práctico apunta a la necesidad de los grupos humanos de vivir formando parte del mundo, de vivir con y en el mundo y no de dominarlo, compartir con el ambiente para mantener su supervivencia.

Cabe destacar que el paradigma curricular práctico o praxeológico, plantea una enseñanza que favorezca el aprendizaje como construcción de significados, estimula el juicio crítico y reflexivo de los estudiantes y de los profesores. Se entiende el currículum como praxis y se evalúa no solo para la comprensión sino también para la acción transformadora.

Los profesores no sólo participan, sino que generan sus propios conocimientos, controlan la aplicación del plan de estudio según su juicio personal. El aprendizaje es independiente, se utilizan modelos educativos de aprendizaje por descubrimiento y enseñanza a través de la investigación.

- *Paradigma curricular crítico o reconceptualista social*

El paradigma crítico del currículum es la propulsión al campo del interés crítico o emancipador de Habermas. Según la autora, para Habermas este tipo de interés cognitivo, a diferencia del técnico que se dirige hacia el control del medio y del práctico que se dirige hacia la interacción, este se dirige hacia la emancipación o liberación de las personas, de todo aquello que está fuera de ellas. No se entiende esta liberación como un libertinaje, sino que se comprende como una forma de autonomía y responsabilidad de las personas. Habermas entiende este interés como interés fundamental “puro”, o sea, puro en el sentido de estar exclusivamente fundado en la razón.

El reconocimiento de la importancia de la liberación y la elaboración de juicios, sobre la base que las experiencias de aprendizajes se hagan más significativas, tanto para el estudiante como para el profesor.

Mientras los otros dos paradigmas se ocupan del control y la interacción, el paradigma curricular crítico o reconceptualista social, lo hace desde la potenciación, es decir, de la capacitación del individuo y grupos, para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El profesor acá examina sus prácticas y genera mejoras. Los estudiantes son participantes del proceso, se da valor al aprendizaje cooperativo, muestra eficacia de la acción colectiva.

Shirley Grundy plantea un currículum como praxis y establece una relación entre el interés técnico emancipador, el currículum práctico basado en la relación profesor- alumno como una manera de cambiar la forma de percibir el mundo. Plantea que el docente debe tener una conciencia crítica y reflexiva para cuestionar su propio quehacer pedagógico, en relación a las oportunidades de aprendizaje que se dan en el aula, no solo debe fundarse en la teoría

curricular, sino que debe ser capaz de llevar a la práctica a través de acción “praxis del curriculum” y alcanzar la emancipación del currículum, es decir la libertad.

Los diferentes enfoques y paradigmas educativos propuestos, han formado parte sustancial de las teorías de aprendizajes que se utilizan dentro de nuestro sistema educativo. Es importante manejar a cabalidad la utilización de los diferentes enfoques educativos, con el propósito de actualizar e innovar las prácticas pedagógicas y así provocar un aprendizaje significativo en los sujetos que forman parte del proceso de enseñanza- aprendizaje.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

1.- Enfoque de la Investigación

De acuerdo a la naturaleza de esta investigación, sus objetivos y su sustento teórico, se asume un enfoque cualitativo que, desde el paradigma hermenéutico-crítico, busca analizar las distintas racionalidades subyacentes de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, estudiando la realidad en un contexto natural e interpretándola sobre la base de datos descriptivos desde el punto de vista de diferentes autores desde una perspectiva holística.

Comprendiendo el enfoque cualitativo, como lo plantea Echeverría (2005), citando a Cottet en el siguiente párrafo;

“(…) en el trabajo propio del análisis cualitativo, el tratamiento analítico busca generar las posibilidades de síntesis e interpretación. En este sentido, el análisis implica una de-construcción de sentido, pone de manifiesto un sentido latente; mientras, por su parte la interpretación conlleva una re-construcción del sentido (transformación del sentido latente en sentido manifiesto). Los datos son vistos, entonces, como sentidos manifiestos que son interrogados para de-construirlos (respecto de la interpretación), y para someterlos a la aplicación de una estructura unitaria (analítica) que permite distinguir sus componentes (respecto de la síntesis)”.

Es decir, se realizará una lectura, análisis e interpretación exhaustiva de las BBCC, buscando las racionalidades que se encuentran implícitas en los planteamientos y orientaciones que sustentan la educación parvularia; esto se llevará a cabo por medio de la articulación del currículum nacional y el marco referencial investigado.

Por su parte, entendiendo que existen diferentes tipos de investigación, lo que más se ajusta a nuestro estudio es una investigación monográfica, comprendida esta como *“un texto de información científica, expositiva, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos”* (Kaufman y Rodríguez, 1993 en Morales, 2011), ya que creemos pertinente hacer un estudio detallado de la historia y sus diferentes fuentes con un análisis crítico y emancipador.

Para cumplir con los objetivos de este trabajo investigativo, llegando a un análisis crítico de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se asume una metodología de revisión documental, para conocer mediante antecedentes históricos los hitos de la educación parvularia y los planteamientos de los gobiernos que han aportado más significativamente en la elaboración de las Bases Curriculares del país, lo cual supone ordenar la información recogida en una matriz de análisis que desde un cuadro de doble entrada pone en contacto ciertos aspectos de las BBCC con ciertos criterios, que actúan como ejes de análisis para poder ir identificando la o las racionalidades subyacentes a los planteamientos de las BBCC.

2. Técnica de recolección de la información

El proceso de recolección de la información se realiza por medio de la revisión y análisis bibliográfico tanto de los documentos oficiales correspondientes al currículum nacional, como a documentos de diferentes autores que sustentan las teorías implicadas en la investigación. Este proceso de análisis se enmarca dentro de una acción descriptiva e interpretativa del instrumento, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Para ello se realiza un análisis documental, de diversos autores que aportarán en nuestra investigación, seleccionando los documentos más pertinentes para dar cumplimiento a los propósitos de esta monografía tomando como guía la teoría de Habermas y sus intereses y de la propuesta que se toma Grundy en base a ellos.

Se pretende abordar la temática desde la perspectiva teórica, buscando desarrollar relaciones entre el currículum establecido y los supuestos teóricos correspondientes. Para facilitar este proceso, se desarrolla un cuadro comparativo de las racionalidades abordadas de acuerdo a los conceptos y visiones que se consideran trascendentales para el logro de los objetivos de esta investigación.

3. Unidades de análisis:

Como unidad de análisis, utilizaremos citas textuales provenientes de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia publicadas el año 2005 por el Ministerio de Educación. Las BBCC son el objeto de estudio de nuestra investigación, y a partir de ellas, intentaremos descubrir la o las racionalidades que las sustentan.

Para este estudio, hemos decidido analizar los siguientes apartados: Introducción, ya que contempla las motivaciones y nociones generales de los objetivos de las BBCC, las que, además, pueden entregar información importante respecto a las racionalidades que la subyacen. De igual forma, es fundamental revisar el Capítulo I el cual se compone de los Fundamentos de las BBCC, debido a que contienen la esencia y el sustento teórico que impulsa su elaboración. El Capítulo II que contempla la Organización Curricular, lo cual es fundamental para esta investigación, ya que este devela los aspectos que se busca desarrollar en los estudiantes y las orientaciones pedagógicas sugeridas por estas bases. Así mismo, se analizará el Capítulo III, que abarca los ámbitos de experiencias del aprendizaje, ya que son

los aprendizajes que los estudiantes enfrentarán durante su proceso educativo. Y finalmente se analizará el Capítulo IV de Contextos para el aprendizaje, el cual determina lineamientos para el docente a nivel técnico, elaboración de planificaciones, propuestas prácticas y sugerencias de evaluación.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

1. Análisis descriptivo de las Bases Curriculares

Las Bases curriculares fueron elaboradas con el fin de aportar al mejoramiento educativo proporcionando un marco curricular para todo el nivel definiendo el para qué, el qué y el cuándo el aprendizaje responda a los requerimientos formativos. Concede continuidad, coherencia y progresión curricular además de criterios y orientaciones que permiten incluir en los contextos y procesos de aprendizaje los intereses, características y necesidades de la educación parvularia que es plasmada en el curriculum escolar.

El documento de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se estructura de acuerdo a apartados, dentro de los cuales se encuentra la introducción al instrumento y cuatro capítulos principales.

El Capítulo I, refiere a los Fundamentos y Principios Pedagógicos de las BBCC, considerando los apartados de *Orientaciones valóricas, La familia y el medio, La educación parvularia y el rol de la educadora, Desarrollo, aprendizaje y enseñanza, Principios pedagógicos y Énfasis curriculares*.

El Capítulo II, denominado Organización Curricular, define el fin y los objetivos generales de la educación parvularia describiendo la organización curricular con sus componentes contemplando los subtemas de *Educación parvularia, Componentes estructurales de las Bases Curriculares, Ámbitos de experiencias para el aprendizaje, Núcleos de aprendizajes, Aprendizajes esperados y Orientaciones pedagógicas*.

El Capítulo III, contiene las características de los Ámbitos de Experiencias para el Aprendizaje, que consta de los tres ámbitos de experiencia;

- *Ámbito 1: Formación personal y social; y sus núcleos de aprendizaje: Autonomía, Identidad y Convivencia.*
- *Ámbito 2: Comunicación; y sus núcleos de aprendizaje: Lenguaje verbal y Lenguajes artísticos.*
- *Ámbito 3: Relación con el medio natural y cultural; y sus núcleos de aprendizaje: Seres vivos y su entorno, Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, y Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.*

Además, las definiciones de los núcleos de aprendizaje con sus objetivos y los aprendizajes esperados para el primer y segundo ciclo con sus respectivas orientaciones pedagógicas.

Por último, el Capítulo IV establece los Contextos para el aprendizaje: criterios y orientaciones; determina los temas de *Planificación, Conformación y funcionamiento de comunidades educativas, Organización del espacio educativo, Organización del tiempo y Evaluación.*

2. Análisis interpretativo de las Bases Curriculares

Para realizar el análisis de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, hemos realizado un cuadro comparativo destacando los apartados del documento curricular oficial mencionado, con determinadas citas, asociadas a un interés cognitivo subyacente con su correspondiente análisis crítico o fundamentación.

APARTADO DE BBCC	CITA	INTERÉS	FUNDAMENTACIÓN
INTRODUCCIÓN: Presentación	“apoyo necesario para la articulación de una secuencia formativa de la mejor calidad: respetuosa de las necesidades, intereses y fortalezas de las niñas y niños y, al mismo tiempo, potenciadora de su desarrollo y aprendizaje en una etapa decisiva” (Pág. 7).	Práctico	Así como Grundy (1998) define el interés práctico; la función de las BBCC, apunta a hacer la acción correcta en un contexto concreto, involucra la dimensión moral de la educación, se considera al estudiante como parte del medio, siendo capaz de ser parte de él y comprenderlo, pero no transformarlo; ya que se establecen secuencias formativas, en lugar de búsqueda de aprendizajes.
INTRODUCCIÓN: Presentación	“marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas	Técnico	Las BBCC son un marco referencial, es decir una pauta de

	de realización” (Pág. 7).		procesos y métodos a seguir. Manifiesta flexibilidad, sin embargo, es una guía que estructura y limita la labor del docente. Y como manifiesta Grundy (1998) respecto a la labor del docente en el Interés Técnico; <i>“No son creativos o productivos en un sentido autónomo; reproducen en el mundo material eideis preexistentes en el mundo abstracto de las ideas o ya reproducidos en otra parte”</i>
INTRODUCCIÓN: Fuentes	“base formativa común, de singular importancia para los sentidos de nación y comunidad” (Pág.9).	Técnico	En esta cita se refleja la importancia que tiene en el currículum el desarrollo del sentido de nacionalismo, que implica identificación y compromiso con el país, lo que inminentemente mantiene el control de la sociedad, mediante la búsqueda de identidad y bienestar de la comunidad.
INTRODUCCIÓN: Propósitos	“marco curricular para todo el nivel, que define	Técnico	Define el qué, para qué y cuándo de manera

	principalmente el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los requerimientos formativos, más elevados y complejos, del presente” (Pág.10).		previa a la interrelación con las niñas y niños, es decir, el qué, cuándo y para qué, son producto de la interpretación que los adultos realizan respecto a lo que los niños/as, necesitan y quieren aprender. Es decir, sus intereses y necesidades no son realmente tomados en cuenta.
INTRODUCCIÓN: Propósitos	“criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la educación parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de las niñas y niños, con las intenciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el curriculum” (Pág.10).	Técnico	Esta cita habla de la selección y transmisión cultural a las nuevas generaciones. Es decir, reproducción de conocimientos y cultura, en vez de construcción de la misma. Sin embargo, se destaca la importancia de considerar el contexto de las niñas y niños dentro de este proceso de traspaso de cultura.
FUNDAMENTOS: Orientaciones Valóricas	“los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en	Emancipador	Esta cita se basa en los principios de libertad, transformación y trascendencia, presentes en el interés emancipador. Este

	<p>procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva” (Pág. 12).</p>		<p>interés promueve la conciencia crítica, a través de la acción de las personas, en este caso los estudiantes, en la sociedad.</p>
<p>FUNDAMENTOS: Orientaciones Valóricas</p>	<p>“ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su</p>	<p>Práctico Técnico</p>	<p>En primera instancia, este apartado habla de desarrollar potencialidades y brindar un carácter moral, lo que se ajusta a un interés práctico, que se orienta hacia la búsqueda del “bien”, hacia sí mismo y los demás. Sin embargo, en el término de la cita, plantea el sentido de nación, patria y tradiciones, lo que se ajusta más bien, a un interés técnico, ya que la transmisión cultural tiende al control y mantenimiento de la estructura social.</p>

	identidad y tradiciones” (Pág. 12)		
FUNDAMENTOS: Orientaciones Valóricas	“el reconocimiento del rol de la familia como primera educadora de sus hijos, con sus realidades y características propias, necesidades y expectativas educativas, constituyéndose -por tanto- en un actor central y permanente en la educación parvularia” (Pág. 12).	Práctico	Esta idea se podría asociar al interés práctico, ya que se comparte el carácter educativo entre la institución educativa y familiar, no tanto en un sentido de transmisión de conocimientos o desarrollo de competencias, sino más bien en el desarrollo de principios y valores, orientados hacia el juicio práctico y la conciencia moral.
FUNDAMENTOS: Orientaciones Valóricas <i>El rol de la Familia</i>	“En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos” (Pág. 13).	Técnico Práctico	Al comienzo se habla de incorporación de pautas y hábitos, es decir, participantes pasivos dentro de la sociedad, implica reproducción de algo ya establecido, reproducción de cultura, no hay cuestionamientos ni análisis. No obstante, en la última parte se plantea que existen contribuciones activas por parte del niño/a a su

			entorno.
FUNDAMENTOS: Orientaciones Valóricas <i>La niña y el niño y su medio</i>	“Dentro de estos ambientes culturales en los que interactúa la niña y el niño, son fundamentales aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos” (Pág. 14).	Técnico	Esta cita es precedida por un fragmento respecto a los alcances de la globalización. En este contexto, se destaca la importancia del desarrollo de la identidad hacia la cultura de pertenencia, es decir, está presente la necesidad de sobrevivir y reproducirse por medio del control y la gestión del medio, móviles esenciales en el interés técnico.
FUNDAMENTOS: Orientaciones Valóricas <i>La niña y el niño y su medio</i>	“Los párvulos y sus familias tienen un rol esencial en la conservación de su medio natural y en el cuidado y desarrollo de medios urbanos más sanos” (Pág. 14).	Práctico	En este caso, se brinda importancia a la interacción-acción de los estudiantes y sus familias, en el cuidado de su medio, es decir, en relación al bien humano.
FUNDAMENTOS: La Educación Parvularia y el rol del educador (a) de párvulos	“La educación parvularia constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características,	Técnico Práctico	En este caso, se plantea que se favorecen aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, sin embargo, estos aprendizajes son

	necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” (Pág. 14)		establecidos, guiados y promovidos desde lo externo, ya sea curriculum nacional o docentes. El concepto de desarrollo pleno y armónico, se asocia al interés práctico, ya que es en función del bien del ser humano.
FUNDAMENTOS: La Educación Parvularia y el rol del educador (a) de párvulos	“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” (Pág. 14).	Técnico	En este apartado se explicita que los momentos del currículum se sostienen y son controlados por una persona, el docente. Selecciona, implementa y evalúa los aprendizajes en función de objetivos preestablecidos y descontextualizados.
FUNDAMENTOS: La Educación Parvularia y el rol del educador (a) de párvulos	“permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos” (Pág. 14)	Práctico	En relación al rol del educador/a de párvulos, se señala una función investigadora, por lo que se se atribuye cierta autonomía en el desarrollo de su quehacer.
FUNDAMENTOS:	“Se visualiza a la niña y	Técnico	Se visualiza al niño/a

<p>Desarrollo, aprendizaje y enseñanza</p>	<p>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” (Pág. 15)</p>	<p>Práctico</p>	<p>como una persona en crecimiento, es decir, como un ser incompleto, al cual le faltan ciertas cosas para ser persona o adulto. No se visualiza, ni valora al niño/a en el aquí y ahora. Sin embargo, más adelante se le atribuyen habilidades de exploración y comunicación, es decir, interactúa con otros y con el mundo, es capaz de comprenderlo y participar activamente en él. Estas son nociones esenciales en el interés práctico.</p>
<p>FUNDAMENTOS: Desarrollo, aprendizaje y enseñanza</p>	<p>“se concibe al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es ya un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación</p>	<p>Emancipador Técnico</p>	<p>Si bien en un inicio, se establece que el ser humano es capaz de transformarse y que no viene determinado a ser de una manera específica, lo cual podría asociarse a un</p>

	<p>dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente” (Pág. 15).</p>		<p>interés emancipador, luego se añade que es “<i>sensible a la intervención de un mediador eficiente</i>”, es decir, un mediador capaz de gestionar y controlar las condiciones del ambiente para lograr aprendizajes ajustados a objetivos preestablecidos. Lo cual está orientado por el interés técnico.</p>
<p>FUNDAMENTOS: Desarrollo, aprendizaje y enseñanza</p>	<p>“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” (Pág. 15).</p>	<p>Práctico Técnico</p>	<p>Esta definición es práctica, si esas experiencias educativas son reales, si corresponden exclusivamente a vivencias de las niñas y niños y si se relacionan entre ellos para la construcción de sus significados. Si no es así, y esas experiencias están descontextualizadas y determinadas por el docente, simplemente se ajustaría al interés técnico.</p>
<p>FUNDAMENTOS:</p>	<p>“Los conocimientos,</p>	<p>Práctico</p>	<p>En esta cita se habla de</p>

Desarrollo, aprendizaje y enseñanza	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” (Pág. 16).		los aprendizajes con los que viene un estudiante, lo que ya sabe, estos permiten que los nuevos aprendizajes puedan desarrollarse de mejor forma, es decir, se busca que los estudiantes se impliquen en la construcción de los nuevos significados.
FUNDAMENTOS: Desarrollo, aprendizaje y enseñanza	“las posibilidades de ir más allá en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo” (Pág. 16).	Técnico	En este caso se habla de ciertas “leyes” de fundamento empírico preestablecidas y generalizadas que determinan cómo, cuándo y en quiénes se desarrollará tal o cual aprendizaje.
FUNDAMENTOS: Principios Pedagógicos	“La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación” (Pág. 17).	Emancipador	Los conceptos de apropiación, construcción y comunicación son esencialmente emancipadores, están orientados hacia el logro de la libertad y transformación social.
FUNDAMENTOS: Principios Pedagógicos	“Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel	Práctico	Participación limitada a la consideración de sus características en la

	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” (Pág. 17).		organización y ejecución de oportunidades de aprendizaje y no a la proposición o creación de las mismas.
FUNDAMENTOS: Principios Pedagógicos	“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” (Pág. 17).	Emancipador	En este caso se da el carácter integral u holístico al ser humano. Siendo un ser completo que se desarrolla en función de su experiencia con el mundo.
FUNDAMENTOS: Principios Pedagógicos	“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” (Pág. 17).	Práctico	En este apartado se habla de la asociación de aprendizajes nuevos con experiencias previas y el sentido que debe tener para ellos, para generar experiencias de aprendizaje significativas.
FUNDAMENTOS: Énfasis Curriculares	“Potencien las fortalezas del niño y niña y no se limiten a sólo compensar las carencias o necesidades, sino a	Práctico	Esto se asocia a la valoración del ser humano, entendiéndolo como un ser con fortalezas y no como un

	aprovechar sus muchas potencialidades” (Pág. 18).		ser con dificultades o problemas.
FUNDAMENTOS: Énfasis Curriculares	“Sujetos de derecho especial” (Pág. 18)	Práctico	Si bien, como manifiestan las BBCC, existe un avance en función de la concepción anterior del niño/a de “menor como objeto de protección”, aún existe una diferencia no es un sujeto de derechos, sino que es especial, lo que da un énfasis distinto. Es decir, hay un racionamiento respecto al concepto, ya que ha decidido modificarse, pero un niño/a no es un sujeto de derecho como podría ser un adulto.
FUNDAMENTOS: Énfasis Curriculares	“Los niños como eje central del currículo” (Pág. 18).	Técnico	En este caso, al descontextualizar a los estudiantes, para convertirlos en el eje central, es que se objetiviza, se aísla de su entorno para hacer lo que como adultos creemos que es mejor para ellos.
FUNDAMENTOS:	“Estas importantes	Técnico	En este caso se

<p>Énfasis Curriculares</p>	<p>temáticas y ejes curriculares han sido considerados tanto en las propuestas de ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados, como en las orientaciones que se plantean, abordándolos en una forma transversal e integrada, y deberían ser igualmente incorporados en los currículos que se diseñen, según las características de cada contexto y comunidad educativa” (Pág. 19).</p>		<p>establece la importancia de implementar Objetivos de Aprendizaje predeterminados para guiar el proceso de aprendizaje. Por medio de los objetivos, la realidad se objetiviza incluyendo a los estudiantes.</p>
<p>ORGANIZACIÓN CURRICULAR: El fin de la Educación Parvularia</p>	<p>“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” (Pág. 22).</p>	<p>Práctico</p>	<p>Se busca promover aprendizajes significativos en función del bienestar de los niños y niñas. Esa es la esencia del interés práctico, la búsqueda del bien del ser humano.</p>
<p>ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Objetivos de la Educación Parvularia</p>	<p>“Promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de</p>	<p>Técnico</p>	<p>En este caso, se plantea la creación de ambientes saludables, protegidos y acogedores, es decir, se plantea una</p>

	<p>aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por la personas y el mundo que los rodea” (Pág. 23).</p>		<p>manipulación del ambiente, se controlan condiciones para propiciar aprendizajes, no hay experiencias reales ni genuinas, tampoco se consideran los intereses realmente, solo se busca generar un “lugar adecuado” para el aprendizaje.</p>
<p>ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Objetivos de la Educación Parvularia</p>	<p>“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” (Pág. 23).</p>	<p>Técnico</p>	<p>En este caso, como establece Grundy, “<i>el interés técnico presupone una relación jerárquica entre teoría y práctica. Las prácticas existen con el fin de dar cumplimiento a determinados planes</i>”. Como en la cita se advierte, el desarrollo de habilidades y actitudes va más allá del aspecto del saber, pero sigue estando en la óptica técnica, ya que estas habilidades o destrezas, están en función de un objetivo predeterminado que corresponde a la articulación de los niveles. Control y</p>

			gestión del medio en esencia.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Objetivos de la Educación Parvularia	“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” (Pág. 23).	Práctico Técnico	La formación de valores como la verdad, justicia y respeto, dan un carácter moral a la educación, hacia la búsqueda del bien del ser humano y el bien común. Cabe destacar que como se ha planteado anteriormente, el sentido de nacionalidad se asocia a un proceso de identificación cultural y por lo tanto al control del medio y por consiguiente, al interés técnico.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Componentes Estructurales de las Bases Curriculares Ámbitos de experiencias para el aprendizaje	“Estos ámbitos organizan aprendizajes esperados fundamentales que deben alcanzar las niñas y niños desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, a través de experiencias de aprendizajes variadas, oportunas y pertinentes, como resultado de procesos de enseñanza” (Pág. 26).	Técnico	Los conceptos de aprendizajes u objetivos de aprendizaje, se asocian a un interés técnico que determina objetivos previos de acuerdo a intereses de las personas que elaboran el currículum nacional o de quienes solicitan su elaboración. Por lo tanto, la participación de los estudiantes se limita a la

			de un actor pasivo o reactor.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Componentes Estructurales de las Bases Curriculares Ámbitos de experiencias para el aprendizaje	“Como toda sistematización, suponen una interpretación arbitraria de las esferas de acción para los aprendizajes de la niña y del niño, pero por su carácter integrador de aprendizajes más específicos y vinculados entre sí, implican un avance importante de las formas tradicionales de organización de los aprendizajes en áreas, las que los parcializaban por aspectos de desarrollo y en secuencias estrictamente lineales” (Pág. 26).	Práctico Técnico	Se entiende que el proceso educativo no es lineal, ni mucho menos puede desarrollarse separando aprendizajes que inherentemente están relacionados. Sin embargo, se sigue hablando de aprendizajes preestablecidos y por lo tanto descontextualizados.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Componentes Estructurales de las Bases Curriculares Ámbitos de experiencias para el aprendizaje	“Por ello, deben estar siempre presentes en cualquier planificación que haga la educadora, y ser marco orientador de la evaluación” (Pág. 27).	Técnico	Las experiencias de aprendizaje detalladas en las BBCC, deben estar presentes en las planificaciones del docente, es decir, esta estructura curricular debe estar presente en su quehacer profesional, limitando su rol y autonomía.

<p>ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Componentes Estructurales de las Bases Curriculares <i>Núcleos de aprendizaje</i></p>	<p>“Estos objetivos generales tienen un énfasis especial en destacar aspectos de aprendizaje amplios, que son fundamentales de favorecer. Ello, para lograr una formación humana integral que desea potenciar a la niña y el niño como personas, con una multiplicidad de capacidades en todos los planos” (Pág. 27).</p>	<p>Técnico Práctico</p>	<p>Al ser objetivos preestablecidos, no pueden separarse del interés técnico. Sin embargo luego plantea que debe existir una formación integral para el desarrollo de los niños/as como personas, es decir, en un sentido que va más allá de la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas.</p>
<p>ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Componentes Estructurales de las Bases Curriculares <i>Aprendizajes Esperados</i></p>	<p>“Estos especifican el «qué se espera que aprendan». Pueden ser desglosados, especificados o complementados según las características de cada comunidad educativa, las modalidades curriculares que se apliquen y los intereses, necesidades, fortalezas y características de las niñas y niños” (Pág. 28).</p>	<p>Práctico</p>	<p>Si bien, los aprendizajes esperados se establecen con anterioridad, se da la libertad de poder adaptarlos o ajustarlos al contexto de las niñas y niños.</p>
<p>ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Componentes Estructurales de las Bases Curriculares</p>	<p>“Por esta razón, para su selección inicial es fundamental el diagnóstico de cada niño, en cuanto a sus aprendizajes previos y</p>	<p>Técnico</p>	<p>En el interés técnico es fundamental conocer e identificar regularidades en el medio, para generalizar, predecir y controlar. Es decir, el</p>

<i>Aprendizajes Esperados</i>	ritmo de aprendizaje” (Pág. 28).		objetivo es manipular las condiciones para desarrollar aprendizaje (destrezas).
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Ciclos: fundamentación y propuesta	“La organización de los aprendizajes esperados en dos ciclos sigue la tendencia mundial en este aspecto. Ella se basa en que alrededor de los tres años se cumple un período importante del desarrollo, porque se consolidan procesos que comenzaron a instalarse desde los primeros meses o porque adquieren otros énfasis; a la vez que se inician otros nuevos, que van adquirir luego otra dimensión al iniciarse la Educación Básica” (Pág. 29).	Técnicos	Se consideran ciertas “leyes”, que en este caso, determinan cómo se desarrolla el aprendizaje, una especie de periodos críticos que limitan el desarrollo de los niños y niñas, ya que si alguno de ellos no cumple con aquellos procesos, son denominados como “niños con dificultades”.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Ciclos: fundamentación y propuesta	“Cada uno de los cuales secuencia y ordena con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo” (Pág. 29).	Técnica	Esta cita reafirma la idea anterior de los periodos de desarrollo o evolutivo críticos. Además, se plantea que hay un orden y secuencia en los aprendizajes, por lo tanto, son aprendizajes determinados con orden lógico, que debe ir uno

			luego del otro, cuando el aprendizaje no se desarrolla así naturalmente; a partir de la inquietud, la necesidad y la vida cotidiana, es que se produce el aprendizaje.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Ciclos: fundamentación y propuesta	“Es necesario precisar que la edad cronológica, como indicador del desarrollo evolutivo y del potencial de aprendizaje de los niños, debe ser entendida y aplicada con flexibilidad. Esto significa considerar que un niño puede transitar del primer al segundo ciclo antes de cumplir los tres años, o algunos meses después de haberlos cumplido” (Pág. 29).	Práctico	En este caso, respecto a la misma idea del desarrollo evolutivo, se plantea que existe mayor flexibilidad, lo que se contradice a la fundamentación de la estructura educativa de los ciclos de aprendizaje, analizada anteriormente.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Ciclos: fundamentación y propuesta	“En el primer ciclo, los niños comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su vulnerabilidad y a la dependencia que tienen de los adultos” (Pág. 30)	Técnico	En este caso se habla de las características que presentan los niños y niñas, como vulnerables y dependientes de los adultos, evidenciando que la conceptualización de infancia que orienta las BBCC, es como de

			<i>“seres inocentes en la edad dorada de la vida”</i> (Dahlberg et al., 2005)
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Orientaciones Pedagógicas	“Las orientaciones enfatizan las actitudes y respectivas acciones que los adultos deben realizar con el fin de generar ambientes propicios para el logro de los aprendizajes esperados” (Pág. 31).	Técnico	En el apartado de orientaciones pedagógicas se determinan incluso las actitudes y acciones que deben ser aplicadas para generar (controlar y gestionar) ambientes propicios.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR: Orientaciones Pedagógicas	“También se hace énfasis en el uso por parte de la educadora de recursos contextualizados y con sentido para los niños, que permitan que ellos descubran o comprendan el por qué de las situaciones de enseñanza que se les ofrecen, según sea factible” (Pág. 31).	Práctico	En este caso, se plantea la idea de establecer una interacción entre docente y estudiantes para aplicar recursos contextualizados y con sentido; aunque no se establece explícitamente que los estudiantes serán escuchados o tomados en cuenta respecto a este asunto, por lo que se podría interpretar que de igual forma, el docente tomará la decisión en cuanto a lo que él cree que podría tener sentido para las niñas y niños.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR:	“Se han incorporado	Práctico	En este caso se amplía

Orientaciones Pedagógicas	también los espacios externos, según corresponda, como «ciudad o campos educativos», los que a través de sus calles, museos, parques, galerías de exposiciones, bibliotecas, videotecas, monumentos, canchas, huertos, riberas, cerros y otros, pueden ser contextos de aprendizajes variados, significativos y actuales” (Pág. 31).		el contexto educativo desde la sala de clases a otros lugares, que pueden ser tanto o más importantes en el desarrollo de aprendizajes que sean significativos.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social	“Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas”. (Pág. 36)	Práctico	Busca una interacción transformadora de los participantes.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Identidad</i>	“Estos procesos requieren, además de la internalización de las normas y valores que la sociedad transmite, el control y regulación del propio comportamiento” (Pág. 37)	Técnico	De igual manera busca tener el control por sobre lo que se establece como apropiado buscando un resultado intencionado.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE:	“Aprender a convivir es un proceso interactivo en el que confluyen un conjunto de elementos y	Práctico	Busca comprender la realidad con la intención de mejorarla en donde el sujeto

Formación Personal y Social: <i>Convivencia</i>	factores que se relacionan fundamentalmente con el conocer, disfrutar y estimar a los otros, en un contexto de respeto y mutua colaboración”. (Pág. 37)		pueda interactuar con el medio.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“Adaptarse a ciertas rutinas básicas vinculadas a la alimentación, vigilia, sueño e higiene, dentro de un contexto diferente a su hogar y sensible a sus necesidades personales”. (Pág. 40)	Técnico	Busca imponer rutinas dejando de respetar los ritmos, tiempos e intereses de los menores.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“Manifestar iniciativa para explorar su medio y atender sus intereses de conocimiento de elementos y situaciones de su entorno, ampliando su campo y repertorio de acción habitual” (Pág. 40)	Emancipador	Busca que el alumno disponga de autonomía y libertad en base a sus intereses ante el conocimiento y su entorno.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“Manifestar iniciativa para relacionarse con otros, expresando sus propias formas de vincularse y estrategias para mantener las interacciones”. (Pág. 40)	Práctico	Busca mantener la interacción social para expresar y compartir experiencias.
ÁMBITOS DE	“Iniciar progresivamente	Práctico	Busca que a través de

EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	la comunicación de sus intenciones y opciones personales de juego, trabajo, lugares, grupos, temas y otros, a través de distintas formas de expresión”. (Pág. 40)		distintas formas de expresión, se logre la interacción y comunicación de opiniones.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“Adquirir el control y equilibrio postural en diferentes situaciones, en la realización de sus iniciativas de juego, exploración y otros”. (Pág. 40)	Técnico	Busca mantener un control y una postura frente a situaciones e iniciativas que llevan a descubrir diferentes situaciones de aprendizaje.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“Decidir de acuerdo a sus preferencias entre alternativas que se le proponen de: materiales, actividades, temas, lugares y grupos de trabajo”. (Pág. 40)	Técnico	El docente es el que finalmente entrega las alternativas que él cree adecuadas para presentar las actividades de aprendizaje.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“En los primeros meses es fundamental generar condiciones ambientales que permitan, en especial, que los períodos de sueño y vigilia de los niños puedan estar claramente diferenciados, de tal manera que se satisfagan plenamente los propósitos de cada	Técnico	Busca estereotipar conductas en base a condiciones que se creen pertinentes para dar cumplimiento a los propósitos impuestos.

	momento.” (Pág. 41)		
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“Durante este ciclo es importante que en el contexto de rutinas estables y previsibles para los niños, exista flexibilidad en la duración, secuencia y forma de implementarse de los períodos, acorde a las características e intereses individuales y grupales”. (Pág. 41)	Práctico	Se espera que exista flexibilidad en la interacción social respetando los intereses y características de los alumnos, lo que permite una relación de consideración y tolerancia hacia los demás.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía primer ciclo</i>	“Respecto a la autonomía en el campo cognitivo, es esencial ofrecer a niñas y niños pequeños problemas prácticos, proporcionándoles el tiempo, los recursos necesarios y los incentivos para perseverar en la búsqueda y exploración de posibles soluciones”. (Pág. 41)	Práctico	Busca que ante diferentes experiencias, los alumnos puedan interactuar y descubrir posibles soluciones de pequeños problemas prácticos.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Iniciativa y</i>	“Manifestar seguridad para sostener sus ideas, enriquecerlas con aportes de otros, y llevar a cabo sus proyectos”. (Pág. 42)	Práctico	Busca que mediante la interacción se puedan nutrir de diversas experiencias para lograr construir opiniones e ideas que permitirán

<i>confianza.</i>			cumplir sus objetivos.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Iniciativa y confianza.</i>	“Regular y adaptar su comportamiento en función de las necesidades de los demás y las normas de funcionamiento grupal, logrando progresivamente una autorregulación de sus acciones”. (Pág. 42)	Técnico	Busca autorregular y controlar sus acciones y comportamiento ante la necesidad de los demás sin respetar las propias.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía segundo ciclo.</i>	“Es muy importante que los adultos consideren los distintos significados que la actividad motora puede tener para los niños. Esto contribuirá a apoyarlos en el desarrollo de una percepción adecuada de sus recursos corporales, de sus posibilidades y limitaciones, siempre en permanente transformación; también, a generar las condiciones para que los niños y niñas puedan expresarse con libertad y progresar paulatinamente en sus habilidades motoras y de coordinación”. (Pág. 43)	Emancipador	Busca que referente a diferentes condiciones, los alumnos logren la transformación y la libertad de expresar sus diversas habilidades.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL	“Para promover el desarrollo de la	Emancipador	Busca que los alumnos obtengan la libertad de

<p>APRENDIZAJE: formación Personal y Social: <i>Autonomía</i> <i>segundo ciclo.</i></p>	<p>motricidad y la coordinación, los adultos deben favorecer diferentes tipos de movimientos asociados a actividades lúdicas y recreativas. Las experiencias que se ofrezcan a los niños y niñas deben evitar que los movimientos sean enmarcados en modelos de comportamiento estereotipado, asociados tanto al género masculino o femenino como a técnicas utilizadas en determinados deportes”. (Pág. 43)</p>		<p>utilizar estrategias que no se enmarquen en los estereotipos establecidos por género o nivel.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía</i> <i>segundo ciclo.</i></p>	<p>“En relación a la prevención de riesgos, es adecuado generar permanentes espacios de conversación en los que los niños en conjunto busquen y discutan posibles situaciones que podrían atentar contra su seguridad, anticipando algunas acciones que podrían realizar en esos casos”. (Pág. 43)</p>	<p>Emancipador</p>	<p>Busca ser un aprendizaje cooperativo en donde los participantes sean entes activos de su proceso de aprendizaje.</p>
<p>ÁMBITOS DE</p>	<p>“Para favorecer un</p>	<p>Técnico</p>	<p>El educador busca</p>

<p>EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía segundo ciclo.</i></p>	<p>consumo responsable de los alimentos que los niños ingieren diariamente, se recomienda que la educadora propicie situaciones en que ellos reconozcan indicadores que les permitan identificar el buen estado de los alimentos (fecha de vencimiento, condiciones de los envoltorios, entre otros). Además, es fundamental darles a conocer formas de optimizar el valor nutritivo de los alimentos”. (Pág. 43)</p>		<p>mantener el control del ambiente tomando decisiones en base a su criterio para el logro de un resultado intencionado.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Autonomía segundo ciclo.</i></p>	<p>“Para potenciar en los niños sus actos independientes e iniciativas, los adultos deben dar confianza y brindar distintas oportunidades, permitiéndoles que cometan errores, dispongan del tiempo necesario y ensayen nuevas alternativas como parte de su proceso de aprendizaje. Los juicios que se emitan deben ser constructivos y</p>	<p>Práctico</p>	<p>Busca que los niños y niñas interactúen estimulando el juicio crítico y reflexivo de estos, mediante la investigación.</p>

	positivos, evitando actitudes descalificatorias respecto a lo que ellos realizan”. (Pág. 43)		
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Identidad.</i>	“Reconocer y disfrutar de su imagen corporal en espejos, proyecciones o siluetas, jugando libremente con su cuerpo, a través de gestos y movimientos”. (Pág. 46)	Emancipador	Busca autonomía y participación activa hacia el logro del aprendizaje.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Identidad.</i>	“Es fundamental generar las condiciones para que los niños puedan moverse y explorar libremente su cuerpo y el entorno inmediato”. (Pág. 47)	Emancipador	Busca que el niño o niña logre autonomía en base a una participación activa y significativa para él.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Identidad.</i>	“Es de gran importancia para la autovaloración positiva que los niños comprueben a través de sus propias experiencias que ellos son capaces y que tienen habilidades para realizar, expresar, sentir y comunicar”. (Pág. 47)	Práctico	Busca comprender la realidad mediante la interacción y el descubrimiento en diferentes experiencias de aprendizaje.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE:	“Para favorecer que los niños y niñas descubran y respeten tanto sus características e intereses	Práctico	Busca la interacción social con el medio con la intención de descubrir sus intereses y

Formación Personal y Social: <i>Identidad segundo ciclo.</i>	personales como las características e intereses de los demás, es necesario que expresen, en diversas oportunidades y a través de distintas formas, el conocimiento que van adquiriendo de sus características físicas, gustos, temas que les interesan y personas que les son significativas”. (Pág. 49)		compartirlas con los demás.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Identidad segundo ciclo</i>	“Para favorecer que niños y niñas expresen libremente sus sentimientos, sus propias opiniones o sugerencias, es importante que el adulto cree condiciones para que sean escuchados, aceptados y respetados en sus diferencias”. (Pág. 49)	Práctico	Busca la interacción y estimula la reflexión entre estudiantes y docentes.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia primer ciclo.</i>	“Mantener interacciones sociales, de mayor duración, intención y complejidad, a través de juegos, imitaciones y en la exploración de objetos” (Pág 52).	Práctico	Busca siempre mantener la interacción social en diferentes instancias de exploración y descubrimiento.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA	“Integrarse a juegos	Práctico	Busca mantener

PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia primer ciclo.</i>	grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños” (Pág 52).		siempre la interacción social en donde el alumno se logra integrar e interactuar en colaboración con sus pares.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia primer ciclo.</i>	“Relacionarse con otros niños, niñas y adultos no habituales en nuevos ambientes, iniciando interacciones y participando con ellos en juegos y diversas actividades” (Pág 52).	Práctico	Busca mantener siempre la interacción social en donde el alumno se logra integrar e interactuar en colaboración con sus pares y adultos.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia primer ciclo.</i>	“Compartir juguetes, materiales, grupos de juego con otros niños y adultos, aceptando a la vez los aportes de los demás” (Pág 52).	Práctico	Busca la interacción social con todos los miembros de la comunidad, respetando opiniones y aportes en el proceso de aprendizaje.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia primer ciclo.</i>	“Participar en pequeños grupos de trabajo, realizando proyectos que satisfacen necesidades vinculadas a sus diversos intereses, confortabilidad u otros, en situaciones de su cotidianidad y de respeto a los demás”(Pág 52).	Práctico	Busca la interacción social con los miembros de la comunidad, respetando intereses, opiniones y aportes en el proceso de aprendizaje.

ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia segundo ciclo; Participación y colaboración.</i>	“Compartir con otros niños, jugando, investigando, imaginando, construyendo y aventurando con ellos” (Pág 54).	Emancipador	Busca que a través de la interacción los alumnos puedan construir y descubrir con libertad diferentes situaciones.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia segundo ciclo; Participación y colaboración.</i>	“Organizarse grupalmente en torno a un propósito común, desempeñando diferentes roles en juegos y actividades colectivas y construyendo en forma cooperativa normas para el funcionamiento del grupo”(Pág 54).	Técnico	Busca construir bajo un propósito común imponiendo roles y normas para el correcto funcionamiento de un equipo de trabajo.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia segundo ciclo; Participación y colaboración.</i>	“Inventar juegos con reglas y procedimientos a partir de necesidades e intereses que surgen de un proyecto colectivo.”(Pág 54).	Técnico	Busca imponer reglas ante diferentes prácticas colectivas, quitando la libertad que produce la interacción colectiva.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL	“Solicitar y aceptar ayuda de los demás niños y adultos en actividades	Práctico	Busca que a través de la interacción con sus pares se logre un

APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia</i> <i>segundo ciclo;</i> <i>Valores y normas.</i>	personales y colectivas, juegos y situaciones desafiantes, apreciando la necesidad de apoyo mutuo” (Pág 54).		descubrimiento desde actividades colectivas.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia</i> <i>segundo ciclo;</i> <i>Valores y normas.</i>	“Aplicar normas, derechos, responsabilidades y comportamientos sociales, comprendiendo el sentido de algunas de ellas.”(Pág 54)	Técnico	Busca aplicar normas y comportamientos impidiendo la naturalidad en la interacción.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia</i> <i>segundo ciclo;</i> <i>Valores y normas.</i>	“Iniciarse en prácticas democráticas señalando sus opiniones, respetando las de los demás y contribuyendo al desarrollo de proyectos de bien común con sus pares y con la comunidad” (Pág 54).	Práctico	Busca la interacción social con los miembros de la comunidad, respetando intereses, opiniones y aportes por el bien común.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Formación Personal y Social: <i>Convivencia</i> <i>segundo ciclo;</i> <i>Valores y normas.</i>	“Determinar y aceptar ciertas normas para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares en diferentes situaciones” (Pág 54).	Técnico	Busca aplicar normas y comportamientos ante la convivencia, impidiendo la naturalidad en la interacción.

ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Comunicación <i>Lenguaje Verbal primer ciclo.</i>	“Comprender progresivamente la intención comunicativa, expresada verbalmente y a través de acciones, de las personas con las que interactúa.” (Pág 60)	Práctico	Busca siempre tener y mantener la interacción social a través de la comunicación y el respeto hacia los otros.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Comunicación <i>Lenguaje Verbal primer ciclo.</i>	“Emplear progresivamente el lenguaje en sus diversas funciones: relacionarse con las personas e influir en ellas para obtener lo que se desea, expresar su individualidad, crear un mundo propio e inventar, explorar el ambiente y comunicar información” (Pág 60)	Técnico	Busca influir en la libertad del individuo buscando obtener beneficios por sobre los demás.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Comunicación <i>Lenguaje Verbal primer ciclo.</i>	“Comunicarse progresivamente con otros a través de las distintas formas de lenguaje, produciendo, recibiendo e interpretando comprensivamente diversos mensajes” (Pág 60)	Práctico	Busca mantener la comunicación en base a la interacción social a través de las distintas formas de lenguaje.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE:	“Comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos y	Práctico	Busca mantener la comunicación en base a la interacción social en

<p>Comunicación <i>Lenguaje Verbal</i> <i>segundo ciclo</i></p>	<p>con interlocutores diversos usando argumentos en sus conversaciones, respetando turnos y escuchando atentamente” (Pág 62)</p>		<p>diferentes contextos respetando opiniones y diferentes puntos de vista.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Comunicación <i>Lenguaje Verbal</i> <i>segundo ciclo;</i> <i>Lenguaje Oral.</i></p>	<p>“Como otra forma de fortalecer las competencias lingüísticas, se sugiere promover la investigación por parte del niño o niña acerca de un tema de interés en conjunto con la familia. Esta iniciativa resulta una valiosa oportunidad para que los niños den a conocer a sus compañeros sus hallazgos, la información recopilada y algunos aspectos que llamaron su atención, mediante una exposición y puesta en común donde se promueva el diálogo e intercambio de opiniones.” (Pág 63)</p>	<p>Práctico</p>	<p>Busca que a través de la interacción con sus pares, se logre compartir opiniones a través del diálogo y del respeto mutuo.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL</p>	<p>“La selección de las obras literarias para que los niños disfruten de la</p>	<p>Técnico</p>	<p>Busca imponer textos bajo el criterio de un adulto y no en base a</p>

<p>APRENDIZAJE: Comunicación Lenguaje Verbal; <i>lenguaje escrito</i> <i>segundo ciclo.</i></p>	<p>belleza del lenguaje puede enriquecerse considerando los aportes nacionales, latinoamericanos y mundiales de distintas épocas y temáticas. Es fundamental exponerlos con mucha frecuencia a la audición de narraciones y poemas cuidadosamente elegidos según el interés que les despierten y por la calidad del lenguaje” (Pág 64).</p>		<p>los intereses y libertad del menor, en donde sea él quien experimente y descubra diversas obras.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Comunicación <i>Lenguaje Artístico</i> <i>primer ciclo.</i></p>	<p>“Descubrir el mundo visual (contrastes, formas, colores, movimientos) y de los sonidos a través de sus diferentes manifestaciones, expresándose libremente.” (Pág 66).</p>	<p>Emancipador</p>	<p>Busca que a través de la experimentación de diversas temáticas el alumno pueda descubrir el mundo con libertad y sin imposiciones.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Comunicación <i>Lenguaje Artístico</i> <i>primer ciclo.</i></p>	<p>“Otorgar significados a diferentes objetos, transformándolos creativamente mediante el juego y de acuerdo a sus intereses, imaginación y</p>	<p>Emancipador</p>	<p>Busca entregar libertad de transformar creativamente objetos ocupando su imaginación en la construcción de estos.</p>

	fantasía” (Pág 66).		
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural.	“El propósito de este ámbito es propiciar que los niños se apropien progresiva y activamente de su medio natural y cultural, considerando sus múltiples relaciones e interdependencias”. (Pág. 70)	Práctico	Se plantea que otro sujeto debe apoyar a los niños y niñas para que participen activamente dentro de sus medio natural y cultural.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural.	“La relación que el niño establece con el medio natural y cultural, se caracteriza por ser activa, permanente y recíproca influencia, constituye una fuente permanente de aprendizaje”.(Pág. 70)	Emancipador	La niña o el niño es protagonista de su propio aprendizaje, se desenvuelven de manera activa y participan libremente con el medio natural y cultural.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural.	“Para ampliar su conocimiento del medio es necesario que los niños organicen sus acciones, anticipen resultados, utilicen instrumentos simples de medidas y expresen a través de distintas formas de representación lo que observan” (Pág. 71).	Práctico	Se les solicita seguir una estructura para realizar análisis de lo observado, dejando fuera la posibilidad de comprender el medio a través del juego de manera innata.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL	“Descubrir y conocer activamente el medio natural, desarrollando	Técnico Práctico	Instaura que el aprendizaje se genera y adquiere a través de

<p>APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Seres vivos y su entorno”</p>	<p>actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por aprender, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno a través de distintas técnicas e instrumentos”(Pág. 73)</p>		<p>diferentes técnicas de evaluación.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Seres vivos y su entorno”</p>	<p>“Identificar mediante la exploración y la observación algunas características que diferencian a los seres vivos de otros elementos y materiales presentes en el entorno inmediatos” (Pág.74)</p>	<p>Práctico</p>	<p>Se pretende que los estudiantes constantemente realicen actividades prácticas en su medio natural con el propósito de ser evaluados.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Seres vivos y su entorno”</p>	<p>“Es importante que desde que el niño nace se potencien sus capacidades de exploración activa, incorporando a su ámbito de descubrimiento objetos atractivos y pertenecientes a sus medio natural y cultural, sin afectar su seguridad” (Pág. 75).</p>	<p>Práctico</p>	<p>Se establece desde el momento del nacimiento que el niño o niña debe ser estimulado activamente para generar una comprensión del medio natural donde se desenvuelve.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA</p>	<p>“Debe favorecerse un</p>	<p>Práctico</p>	<p>Se busca generar un</p>

<p>PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Seres vivos y medio ambiente”</p>	<p>medio favorecedor para el accionar del niño en un amplio rango de posibilidades. A esto contribuye el que haya colecciones de objetos naturales y elaborados de diverso tipo, tanto en espacios de interiores como exteriores en los que se desenvuelven las niñas y los niños. (Pág.75)</p>		<p>ambiente óptimo para la comprensión del medio natural donde encuentra inserto el niño o niña. Sin embargo este espacio es preparado con anticipación y da a entender que son necesarios para que un aprendizaje sea significativo.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”</p>	<p>“Comprender cómo funcionan y qué efectos producen en el ambiente cotidiano algunos objetos y artefactos, experimentando diferentes estrategias tales como la exploración, la formulación de preguntas y el intercambio con otros” (Pág. 80).</p>	<p>Emancipador</p>	<p>Busca a través de la interacción con sus pares que los niños y niñas comprendan cómo funcionan objetos de entorno cotidiano y que causas podrían tener en el ambiente natural.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Grupos humanos, sus</p>	<p>“Es importante para desarrollar las curiosidad la natural de la niña y el niño plantearse preguntas y desafíos, establecer conversaciones que estimulen su capacidad de pensar, ofrecerles materiales y situaciones</p>	<p>Práctico</p>	<p>Acá existe un rol potente por parte del educador, será él quien elabore las preguntas y genere los espacios propicios para instaurar las conversaciones, las que tendrán el propósito despertar la capacidad</p>

formas de vida y acontecimientos relevantes”	educativas atractivas y despertar su capacidad de asombro y de relacionar hechos y situaciones” (Pág. 81)		de asombro de los niños y niñas, lo que se relaciona directamente con el interés práctico.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”	“Apreciar su vida personal y familiar y las formas de vida de otros, identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y presente” (Pág. 81)	Técnico	Se incita al niño o niña a valorar su vida personal y familiar y las formas de vidas de otros, mediante costumbres y tradiciones, las cuales según la historia de nuestro entorno ya se encuentran establecidas.
ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural “Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes”	“ La selección de hechos de lo que sucede en el mundo debe hacerse teniendo presente el interés de los niños, su capacidad de comprensión y de expresión de lo que acontece” (Pág.81)	Práctico	Se busca de cierta manera manipular la información a la cual deben acceder los niños y niñas, debido a que no son libres de escoger, es otro quien decide por ellos.
EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y	“Interpretar y explicarse la realidad estableciendo relaciones lógico matemáticas y de causalidad; cuantificando	Práctico	Acá los estudiantes son guiados para explicar de manera lógica los problemas matemáticos, que forman parte de la

<p>cultural Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. ÁMBITOS DE</p>	<p>y resolviendo diferentes problemas en que éstas se aplican” (Pág. 83)</p>		<p>vida cotidiana de los niños y niñas.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.</p>	<p>“Establecer al explorar objetos de su interés, distintas relaciones de agrupación, comparación, orden y correspondencia”. (Pág. 84)</p>	<p>Práctico Emancipador</p>	<p>Deja en evidencia que el niño o niña puede explorar de manera autónoma y de acuerdo a sus intereses. Sin embargo, constantemente está siendo evaluado.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.</p>	<p>“Es preciso considerar que el medio ofrece múltiples alternativas para aproximar naturalmente a la niña y el niño a las primeras nociones matemáticas. En el entorno inmediato es posible encontrar y descubrir similitudes y diferencias, series distintas de elementos, agrupaciones, organizaciones y cantidades de ellos” (Pág. 84)</p>	<p>Emancipador</p>	<p>Se considera un ambiente libre de intervenciones por parte del educador, lo que permite al niño o niña explorar y conocer de manera independiente las relaciones lógicas matemáticas.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL</p>	<p>“En el descubrimiento de los números y de su sentido es esencial</p>	<p>Práctico Emancipador</p>	<p>Si bien es cierto se les guía en para alcanzar el descubrimiento de los</p>

<p>APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.</p>	<p>favorecer que los niños constatan su existencia y aporte en su vida cotidiana en diferentes actividades, juegos y visitas que realicen a distintos lugares”(Pág. 85)</p>		<p>números, el niño o niñas será quien de manera autónoma establezca los aportes que genera este aprendizaje en su vida cotidiana.</p>
<p>ÁMBITOS DE EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE: Relación con el medio natural y cultural Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.</p>	<p>“Respecto de fomentar en los niños el desarrollo de un pensamiento crítico y divergente es importante brindar espacios para que puedan discernir y cuestionar las afirmaciones y certezas que naturalmente se presentan, permitiéndoles plantear con argumentos simples otras propuestas alternativas” (Pág. 86)</p>	<p>Emancipador</p>	<p>Se brinda un espacio propicio para que los niños y niñas, se expresen libremente y puedan desarrollar sus propios análisis respecto al tema propuesto, permitiéndoles potenciar su pensamiento crítico.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Planificación</i></p>	<p>“La planificación del trabajo con los niños implica la selección, jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y organización de los diversos factores que intervienen: comunidad educativa, espacio,</p>	<p>Teórico</p>	<p>En este punto claramente se determina el cuándo, dónde y el cómo deben adquirir aprendizajes los niños y niñas. Dejando en evidencia que deben seguir un patrón estipulado por sistema educativo.</p>

	<p>tiempo y los recursos de enseñanza a emplear. También, la planificación debe orientar los procesos evaluativos que se aplicarán” (Pág. 89)</p>		
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación</i></p> <p><i>a) Criterios de contextualización y diversificación</i></p>	<p>“Implican que las planificaciones deben adecuarse a las necesidades, fortalezas y características propias de los niños, sus familias y la comunidad de la que forman parte. Para esto es necesario contar con fuentes de información válidas y confiables que den cuenta de estas singularidades”(Pág. 89)</p>	<p>Práctico Emancipador</p>	<p>Si bien es cierto considera las fortalezas y características propias de los niños y niñas, la deja ver como necesidades, y obliga a elaborar una planificación acorde a las condiciones que pudieran presentar los niños y niñas.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación</i></p> <p><i>b) Criterios de selección y graduación de los aprendizajes.</i></p>	<p>“Se refieren a que la selección de los aprendizajes esperados y los contenidos de las planificaciones deben responder claramente a lo que es relevante y pertinente de trabajar con los niños, acorde a los fundamentos y principios pedagógicos planteados en estas bases” (Pág.89)</p>	<p>Técnico</p>	<p>Establece de manera concreta que contenidos deben aprender los niños y niñas, determinando tiempos, ritmos, espacios y medios de evaluación.</p>

<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación</i></p> <p><i>b) Criterios de selección y graduación de los aprendizajes.</i></p>	<p>“ El educador debe realizar una labor de diagnóstico de los aprendizajes anteriormente alcanzados y seleccionar los que correspondan a partir del conjunto que ofrece en cada ámbito con sus respectivos núcleos, considerando el aporte y el significado que éstos tengan para cada niña o niño” (Pág.90)</p>	<p>Técnico</p>	<p>Deja establecido que el educador es el encargado de determinar y seleccionar los contenidos que debe adquirir según los ámbitos que fijan las Bases Curriculares.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación</i></p> <p><i>c)Criterios de sistematización y flexibilidad.</i></p>	<p>“Apuntan a concebir la planificación como definiciones técnicas, consistentes y sistemáticas, que presentan a la vez la apertura y flexibilidad en distintos planos, y en especial, en función a las características, fortalezas, necesidades generales y particulares de los niños, incluyendo sus ritmos, estilos de aprendizaje y niveles de logro” (Pág.90)</p>	<p>Técnico</p>	<p>Consideran a la planificación como único elemento fidedigno para establecer y determinar aprendizajes esperados por los niños y niñas.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y</p>	<p>“Este criterio apunta a tener presente permanentemente como orientación básica en la</p>	<p>Técnico Práctico</p>	<p>Apunta a la selección constante de los aprendizajes que debieran adquirir los</p>

<p>orientaciones. <i>Criterios generales de planificación</i> d) Criterio de Integralidad</p>	<p>selección de los aprendizajes esperados y en las actividades, el desarrollo integral de cada niña y niño, a partir de singularidad de cada uno” (Pág 90)</p>		<p>niños y niñas. Sin embargo, solicita orientarlas a la particularidad de cada niño y niña.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación</i> e) Criterio de participación.</p>	<p>“Es fundamental que las planificaciones, junto con responder a un proceso técnico que lidera el educador, convoquen, recojan y releven las aspiraciones y aportes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, en especial de las familias, respecto a los niños” (Pág 90)</p>	<p>Práctico</p>	<p>Las planificaciones en conjunto con la comunidad educativa son quienes estructuran el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación</i> Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</p>	<p>“Las Bases Curriculares, ofrecen una organización de los aprendizajes en torno a tres « Ámbitos de experiencias para el aprendizaje » que se consideran esenciales de favorecer para toda niña y niño. Se requiere, por tanto, que en cualquier tipo de planificación se desarrollen estos tres ámbitos desde el primer ciclo, aunque pueden haber énfasis mayores en</p>	<p>Práctico</p>	<p>Las BBCC establecen una estructura para la adquisición de los aprendizajes, la cual debe ser planificada según los ámbitos de enseñanza. Esta modalidad se rige bajo un patrón, lo que inconscientemente obliga a los niños y niñas aprender de manera libre y espontánea durante sus primeros años de</p>

	algunos de ellos dependiendo de las necesidades y de las fortalezas del grupo de niños en general y de cada uno en particular”(Pág. 91).		escolarización.
CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i> <i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC.</i>	“Las orientaciones pedagógicas de estas Bases Curriculares se consideran esenciales por lo que se debe favorecer su logro en todos los niños, según su nivel de desarrollo, posibilidades de aprendizaje y los aprendizajes ya logrados. Sin embargo, para su empleo en una planificación de mediano o corto plazo pueden contextualizarse, desglosarse, secuenciarse, especificarse, y en algunos casos, complementarse” (Pág. 91)	Práctico	Se establecen las BBCC como única estructura para la adquisición aprendizajes, las cuales deben cumplirse en totalidad para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y	“Las educadoras de párvulos tienen el rol de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje,	Práctico	Acá la protagonista dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es la educadora,

<p>orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i> <i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>planificando, implementando y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos. Para esto, debe 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, y desarrollo y aprendizaje de los niños ” (Pág. 95)</p>		<p>dependerá de sus conocimientos y habilidades profesionales la adquisición de los aprendizajes en los niños y niñas.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i> <i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>“Favorecer, a través de la flexibilidad y organización de los espacios, diferentes interacciones de los niños en que pequeños grupos, grupos de mayores o con el grupo total. Dentro de ello, velar por la diversidad de espacios internos y externos, áreas o rincones que ofrezcan alternativas de actividades, materiales y aportes de los niños”(Pág. 102)</p>	<p>Práctico</p>	<p>Si bien es cierto se considera la flexibilidad y la diversidad dentro de los espacios educativos, es la comunidad educativa quien estipula y designa como organizar los espacios para los educandos.</p>

<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i></p> <p><i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>“Consideran que los niños y niñas también requieren participar de la ambientación de sus espacios, de acuerdo a sus posibilidades. La activa colaboración en la ambientación de la sala o lugar donde habitualmente se desenvuelven es una valiosa oportunidad para que lo sientan más propio y cercano” (Pág. 103)</p>	<p>Práctico</p>	<p>Se considera al niño o niña como un agente activo dentro del área de aprendizaje, sin embargo, los niños y niñas son guiados constantemente para adquirir los aprendizajes.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i></p> <p><i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>“La organización del tiempo dice relación con la definición de los diferentes periodos de trabajo, sus características y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales de las Bases Curriculares, y a la planificación del currículo que haga cada comunidad educativa” (Pág.104)</p>	<p>Técnico</p>	<p>Se distingue que la comunidad educativa se focaliza constantemente en “formar”, invisibilizando a los niños y niñas durante en su proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y</p>	<p>“Todo desarrollo curricular se lleva a cabo a través de los procesos de planificación,</p>	<p>Técnico</p>	<p>Uno de los criterios fundamentales de las BBCC, consiste en llevar a cabo los</p>

<p>orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i></p> <p><i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>implementación y evaluación. Esto implica que debe haber una estrecha interrelación y coherencia entre estos procesos para una consecución más pertinente y eficiente de los aprendizajes a favorecer, criterio fundamental de estas Bases Curriculares” (Pág. 107)</p>		<p>procesos de planificación, implementación y evaluación, antes de asegurar la adquisición de los aprendizajes.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i></p> <p><i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>“ En este contexto, se concibe la evaluación como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza la información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones” (Pág. 107)</p>	<p>Técnico</p>	<p>La evaluación se considera primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este actuar limita las posibilidades para apreciar de manera objetiva la adquisición de sus aprendizajes.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE:</p>	<p>“La evaluación en educación parvularia se reconoce como uno de</p>	<p>Técnico</p>	<p>La evaluación sigue siendo lo más relevante e importante dentro del</p>

<p>Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i></p> <p><i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>los procesos más desafiantes y complejos de realizar para que efectivamente aporte el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Depende en gran parte de las habilidades del educar para observar, registrar y seleccionar las situaciones relevantes y pertinentes que permitan evaluar los aprendizajes esperados” (Pág. 108).</p>		<p>proceso de enseñanza-aprendizaje. El ritmo, el estilo, las experiencias y las habilidades de cada niño y niña quedan fuera de los procesos evaluativos, fomentando el seguimiento de patrones educativos establecidos en las bases curriculares.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i></p> <p><i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>“Lo fundamental es que los indicadores que se seleccionen-cuantitativos y cualitativos según sean los aprendizajes a evaluar y las situaciones en las que éstos se desarrollan apunten a lo esencial de estos aprendizajes, evitando derivarse a otros aspectos...” (Pág.109)</p>	<p>Técnico</p>	<p>Acá se describe explícitamente que siguen primando las evaluaciones según indicadores instaurados dentro de las bases curriculares, los cuales se enfocan sólo en el cumplimiento o no de los puntos evaluados, se evalúa de acuerdo a la norma.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i></p>	<p>“Los procedimientos evaluativos dentro de un planteamiento de desarrollo curricular construido para una comunidad educativa en</p>	<p>Práctico</p>	<p>Dentro de este punto de la evaluación se consideran agentes cercanos a la comunidad educativa que sin duda aportarán</p>

<p><i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>particular, involucran también la participación de diferentes agentes educativos en ciertas instancias. Esta participación favorece el abordar desde diferentes puntos de vista importantes etapas del proceso. En ese contexto, las apreciaciones de la familia, e incluso la de los niños, adquieren un carácter retroalimentador, enriqueciendo el proceso de enseñanza aprendizaje” (Pág. 110)</p>		<p>positivamente al quehacer educativo. Sin embargo, los principales protagonistas, los niños y niñas, siguen siendo guiados por las habilidades del educador.</p>
<p>CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE: Criterios y orientaciones. <i>Criterios generales de planificación.</i> <i>Orientaciones generales para la planificación a nivel micro a partir de las BBCC</i></p>	<p>“También se debe considerar la diversidad de ritmos y características entre los diferentes niños y niñas- criterio a tener presente en forma muy particular, en el caso de aquellos con necesidades educativas especiales y la oportunidad de los procesos de evaluación...” (Pág. 111)</p>	<p>Práctico</p>	<p>Si bien es cierto se consideran las características y diversidad que existe entre los niños y niñas, se tiende a segmentar y clasificar a los alumnos de acuerdo a las habilidades y destrezas que poseen. Es decir, se continúa comparando según un patrón establecido.</p>

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Al finalizar nuestro trabajo de investigación monográfica y el posterior análisis crítico, logramos comprender de manera más clara cuáles son las racionalidades que subyacen a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile. Como fue establecido en el marco teórico, se pueden distinguir y describir 3 racionalidades que se asocian a los contextos educativos. Estas racionalidades o intereses, orientan los procesos y prácticas educativas, las decisiones pedagógicas y las relaciones interpersonales; en definitiva, las racionalidades determinan la educación en todo sentido.

Tal como se ha sido descrito anteriormente, la racionalidad técnica, busca el control social, por medio de la reproducción de cultura y tradiciones. Por su parte, la racionalidad práctica, supone una orientación del quehacer en función de la acción correcta; es decir, la acción moral o valórica. Y finalmente, la racionalidad emancipadora, fomenta la participación activa en el proceso educativo con el fin de transformar a la sociedad, a la cual se le conoce como la pedagogía de la liberación. Lo mencionado da respuesta a uno de los objetivos específicos de ésta investigación, la descripción de las racionalidades presentes en el ámbito educativo.

Para determinar la o las racionalidades presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BBCC), hemos realizado un análisis crítico de algunas citas encontradas en dicho documento. De acuerdo al análisis obtenido en el capítulo anterior, es que podemos identificar en primera instancia, que las racionalidades que se encuentran en mayor medida son la racionalidad técnica y la racionalidad práctica respectivamente. Es decir, nuestro

sistema educativo incita a mantener bajo control al individuo que está explorando en el ambiente educativo, de manera que todo lo realizado por el estudiante, se enfoca y responde a los parámetros establecidos y regulados por el actual currículum escolar y quienes son los responsables de desarrollarlo y practicarlo. Esto se advierte en las siguientes citas, extraídas del apartado de Orientaciones Valóricas:

“En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño *incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural*, desarrollando los primeros aprendizajes” (Pág. 13).

“Dentro de estos ambientes culturales en los que interactúan la niña y el niño, son fundamentales aquellos que corresponden a su *cultura de pertenencia*, ya que contribuyen significativamente a la *formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos*” (Pág. 14).

En estas citas textuales se distinguen dos aspectos claros presentes en las racionalidades mencionadas. En primer lugar, se habla de que los estudiantes en el contexto familiar, incorporan pautas y hábitos de su grupo social, y que éstos se traducen en los primeros aprendizajes. Es decir, los aprendizajes que los niños y niñas desarrollan, resultan de un proceso pasivo, por medio de su incorporación desde el medio, sin análisis ni cuestionamiento alguno.

El segundo párrafo habla de la importancia de la cultura de pertenencia, esto, debido a lo que las mismas BBCC refieren como un periodo de globalización e intercambio cultural, es decir, se otorga un valor significativo a mantener y conservar la cultura a la cual se pertenece; lo que finalmente, favorece el control social.

Es fundamental establecer que independientemente de la frecuencia con la cual las racionalidades están presentes en los capítulos de las BBCC, se identifican ciertos apartados relevantes en el documento curricular oficial, como, por ejemplo, el apartado de Orientaciones Valóricas, en el cual se otorga al niño/a la categoría de ser humano “*que nace libre, igual en dignidad y derechos*”, es decir, se expresa explícitamente esta idea propia de la racionalidad emancipadora. Y así como ésta, se presentan otras ideas de similar naturaleza, como la búsqueda de trascendencia y autoafirmación personal, dando sentido a la experiencia personal y colectiva; en otras palabras, la búsqueda de transformación social para el bien personal y para el bien común. Sin embargo, en otras citas del mismo apartado se establece de manera tácita la racionalidad práctica por medio del fortalecimiento del carácter moral de la educación. Y de la misma manera, se advierte la racionalidad técnica al transmitir el sentido de la patria, el nacionalismo y las tradiciones, siendo la institución educativa concebida como un lugar de reproducción cultural y control social. A continuación, se presenta la cita a la que se hace referencia:

“ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones” (Pág. 12)

Por un lado, el currículum de la Educación Parvularia, está enfocado en formar desde un carácter moral a los estudiantes, en función de lo correcto (interés práctico), y además desarrolla el sentimiento de nación, patria, identidad y tradiciones; lo que, en otras palabras, busca reproducir la cultura predeterminada y, por consiguiente, el control social (interés técnico).

Al igual, que el apartado mencionado anteriormente, los Principios Pedagógicos declaran, por un lado, a los estudiantes como principales protagonistas de sus aprendizajes, *“La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación”*; y como seres indivisibles que viven sus experiencias íntegramente, lo que podríamos asociar a una racionalidad emancipadora, *“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”*.

No obstante, en el principio que se mostrará posteriormente, se advierte la idea de una participación limitada de las niñas y niños a la simple consideración de sus intereses y características, y no a la posibilidad de propuestas o creación de sus propias situaciones de aprendizaje, lo que evidencia una estructura curricular preestablecida “un plan de estudios” desarrollado de acuerdo a lo que se cree que los niños/as necesitan o desean saber.

“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” (Principio Pedagógico)

En síntesis, reviste mayor relevancia el capítulo (o los capítulos) de las BBCC, en el cual se presenta tal o cual racionalidad, ya que éstas determinarán la formación que la Educación Parvularia imparte a sus niñas y niños.

Así mismo, en el ámbito de experiencia para el aprendizaje de los componentes estructurales de las BBCC de la formación personal y social encontramos que los núcleos denotan mayoritariamente el interés práctico, lo que evidencia que en este proceso continuo y permanente subyace una racionalidad que procura la realización de un proceso participativo y activo de los estudiantes, buscando que a través de la experiencia logren adquirir la

autonomía y la identidad que les permita crecer y desarrollarse junto a otras personas

“Aprender a convivir es un proceso interactivo en el que confluyen un conjunto de elementos y factores que se relacionan fundamentalmente con el conocer, disfrutar y estimar a los otros, en un contexto de respeto y mutua colaboración”. (Pág. 37).

“Manifestar iniciativa para relacionarse con otros, expresando sus propias formas de vincularse y estrategias para mantener las interacciones”. (Pág. 40)

“Para favorecer que niños y niñas expresen libremente sus sentimientos, sus propias opiniones o sugerencias, es importante que el adulto cree condiciones para que sean escuchados, aceptados y respetados en sus diferencias”. (Pág. 49)

En el ámbito de la comunicación y sus núcleos de aprendizaje, podemos dilucidar que ejerce con mayor fuerza el interés práctico y emancipador, revelando la construcción de significado por medio de la interacción comunicativa permitiendo expandir en las niñas y niños el desarrollo del pensamiento junto a las capacidades comunicativas, expresivas y creativas que buscan originar conciencia crítica, independiente y liberadora.

“Descubrir el mundo visual (contrastes, formas, colores, movimientos) y de los sonidos a través de sus diferentes manifestaciones, expresándose libremente.”

Y por último, en el ámbito de relación con el medio cultural y social y sus núcleos de aprendizaje, podemos manifestar que es preferentemente representado por el interés práctico y emancipador lo que sugiere lograr una relación activa y permanente con el medio natural y cultural, donde los estudiantes se conecten consigo mismos y con su entorno.

“La relación que el niño establece con el medio natural y cultural, se caracteriza por ser activa, permanente y recíproca influencia, constituye una fuente permanente de aprendizaje”. (Pág. 70).

Relación que promueve el protagonismo de los estudiantes entorno a sus propios aprendizajes, se desenvuelven de manera activa y participan libremente con el medio natural y cultural.

No obstante, podemos deducir que antes de alcanzar una plena libertad y protagonismo en el medio en el cual se desenvuelven los niños y niñas, se emplean acciones de tipo práctico que van en vías de alcanzar un interés de carácter emancipador, quedando en evidencia en la siguiente cita:

“Implican que las planificaciones deben adecuarse a las necesidades, fortalezas y características propias de los niños, sus familias y la comunidad de la que forman parte. Para esto es necesario contar con fuentes de información válidas y confiables que den cuenta de estas singularidades” (Pág. 89)

Como se logra apreciar, existe una pugna importante entre la racionalidad técnica y práctica al interior de las BBCC. Dicha orientación se replica en mayor o menor grado en el historial educacional chileno, lo que probablemente ha instaurado limitantes en el proceso de enseñanza y en el desarrollo personal de los estudiantes como sujetos de derecho.

Uno de los focos sustanciales dentro de nuestra investigación, es el conocimiento, el cual ha estado presente desde los inicios de la humanidad y está estrechamente vinculado a la libertad, requiere de determinadas condiciones sociales para su desarrollo y sistematización.

En síntesis, no existe una sola racionalidad que sustentan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. De comienzo a fin transitan por las tres racionalidades o intereses constitutivos del conocimiento; el Interés Técnico, Práctico y Emancipador. Esto varía de acuerdo al apartado o capítulo en el cual se presentan, o a los conceptos a los cuales se

refiere en cada apartado. Si bien, se advierten las tres racionalidades, las que se presentan en mayor medida en el documento completo y en los apartados críticos, como Orientaciones Valóricas y Principios Pedagógicos, son la racionalidad técnica y práctica. Es decir, a nivel curricular, se podría determinar que; en primera instancia, se pretende que los profesores apliquen el marco curricular, que desarrollen una planificación ajustándose a los contenidos mínimos que las BBCC establecen. Además, se busca que los estudiantes desarrollen destrezas que les permitan desenvolverse en la vida, y que se ajusten al perfil de ser humano que promueven las bases, siendo uno de los aprendizajes fundamentales, la búsqueda del bien y la acción correcta de acuerdo a lo preestablecido; además de la valoración y aplicación de la cultura y tradiciones.

Finalmente, es importante destacar que todo el análisis realizado ha sido documental, es decir, está desarrollado a partir de teoría; revisiones bibliográficas, documentos oficiales e investigación. Por este motivo, sería interesante que, a partir de esta monografía, se desarrollara un nuevo estudio en el que se pudiese contrastar la información obtenida en nuestra investigación, en relación a cuáles son las racionalidades que subyacen en las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación Parvularia y si éstas, en la práctica, tienen relación con lo expuesto en el currículum y si son coherentes con lo sugerido por el Ministerio de Educación chileno para la formación de niñas y niños.

BIBLIOGRAFÍA

ADLERSTEIN, C. (2012). *La política pública de la educación parvularia chilena: Una mirada desde la historia y su actualidad.* Revista Docencia N°48. (En línea) Recuperado el 15 de mayo de 2016, a las 18:00 hrs. en:

<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20121213213932.pdf>

ALARCÓN, P. (2015). *Coexistencia y Educación.* Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile.

ÁLVAREZ, J. (2011). *Primera infancia: Un concepto de la modernidad.* Extraído de: <http://es.slideshare.net/yeimysa/primera-infancia-un-consepto-de-la-modernidad>, el día 16 de Julio de 2016, a las 14:25 hrs.

ALVARO, J. (2009). *Representaciones Sociales.* En Román Reyes (Dir): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México (Extraído el 15 de Febrero de 2017 a las 13:000 hrs.) http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representaciones_sociales.htm

ASOCIACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS WALDORF: *Pedagogía Waldorf,* Extraído desde: <http://colegioswaldorf.org/pedagogia-waldorf/>, el día 11 de Agosto de 2016 a las 15:15 hrs.

BAZÁN, D, (2003). Documento de lectura *Pedagogía, racionalidad y paradigmas.* Entregado en clases Epistemología, UAHC.

BÓRQUEZ, S. (s.f.) Documento de estudio *Post-título Audición y Lenguaje.* Belzart Ltd.

BURMAN, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva.* Madrid: Visor.

CASAS, F., (2006) *Infancia y representaciones sociales.* Instituto de Investigaciones sobre

Calidad de Vida. Universidad de Girona.

CAZARES, M. (s.f.) *Una reflexión Teórica del Curriculum y los Diferentes Enfoques Curriculares*. Texto de estudio UCF, Cuba.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNED). Marco Curricular y Bases Curriculares. Extraído de la página web del Consejo Nacional de la Educación en línea: <http://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares> el día 23 de Junio de 2017 a las 19:20 hrs.

CUELLAR, H. (1992) *La educación del hombre*. Reimpresión 2001. Editorial Trillas. México.

CLOUDER CH, RAWSON M, (1998) *Educación Waldorf, Ideas de Rudolf Steiner en la práctica*. Editorial Rudolf Steiner S.A, Madrid – España.

DAHLBERG, G., MOSS, G. y PENCE, A. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas. Capítulo 3: Construir la primera infancia: ¿qué creemos que es?*. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=277842>, el día 25 de Agosto de 2016 a las 18:05 hrs.

DELVAN, (1997). Andonegui, Martín, Alfaro, Manuela, Araya, Valeria, *Constructivismo: Orígenes y Perspectivas Laurus* [en línea] 2007, 13 (Mayo-Agosto) : Extraído el 23 de enero de 2017 a las 22.00 hrs. Disponible: en:

<http://www.redalyc.org:9081/home.oa?cid=12965489>

DECRETO N°439/2012 Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de Enero de 2012. (En línea) Recuperado el 23 de Junio de 2017 a las 18:57 hrs., desde:

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1036799>

DÍAZ-BARRIGA, (2005) Frida et all. *Estrategias docentes para un aprendizaje*

significativo, México: McGraw-Hill.

ECHEVERRÍA, G. (2005). Apuntes docentes de metodología de investigación, *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Psicología.

ENESCO, I. (2001). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

FREINET, C. (1971). *Las variantes pedagógicas* Editorial: Estela, Barcelona.

GIBERTI, E. (1997). *Políticas y Niñez*. Buenos Aires: Losada.

GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

GUTIÉRREZ, O (2003). *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje*. Documento I Fundamentos Psicopedagógicos de los Enfoques y Estrategias Centrados en el Aprendizaje en el Nivel de Educación Superior. Recuperado desde <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf> , el 21 de Noviembre del 2016, a las 22:45 hrs.

GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª edición). Ediciones Morata, Madrid, España. Recuperado el 14 de Abril de 2016 a las 09:45 hrs., desde: <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curr%C3%ADculum-Graundy-S.pdf>

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

HERNÁNDEZ, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós

KUHN, T. (1962). *Las estructuras de la revolución científica*. Extraído desde

LEY N° 20.710. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de diciembre de 2013. (En línea) Recuperado el 20 de abril de 2016 desde:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1057032&idParte=&idVersion=2013-12-11>

MARRÉ, (2013); SALAZAR & BOTERO, (2013). *Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso.* Extraído de:

https://www.researchgate.net/publication/273476445_Los_ninos_como_sujetos_sociales_El_aporte_de_los_Nuevos_Estudios_Sociales_de_la_infancia_y_el_Analisis_Critico_del_Discurso. el día 18 de Julio de 2016, a las 17:30 hrs.

MARTÍNEZ Y MUÑOZ, (2015). *Imaginario de la infancia: análisis crítico del discurso de las estudiantes en proceso de práctica profesional.* Documento extraído de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Martinez_MunozZ.pdf, el día 25 de Julio de 2016, a las 13:50 hrs.

MALAGUZZI (1993). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica.*

MINEDUC. (2001). *La Educación Parvularia en Chile* (1ª edición ed.). Santiago, Chile: Litografía Valente Limitada.

MINEDUC. (2002). *Educación Parvularia.* Recuperado el 20 de Abril de 2016 a las 12:55 hrs. desde: www.oei.es/historico/quipu/chile/educ_parvularia.pdf. (En línea).

MINEDUC. (2003). *Estado del Arte de la Educación Parvularia.* Recuperado el 20 de Abril de 2016 a las 15:45 hrs, desde:

http://www.reimagina.cl/wp-content/uploads/2014/01/libro_parvulos.pdf

MINEDUC. (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia.* Santiago, Chile: Maval Ltda.

MINEDUC. (2008). *Mapas de Progreso del Aprendizaje.* Nivel de Educación Parvularia. Chile.

MINEDUC. (2008). Programa Pedagógico. Primer Nivel de transición. Chile.

MONTESSORI. (1986). *Formación del hombre*. México. Editorial Diana.

MORALES, O. (2011). *Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía*. Universidad de Los Andes, Venezuela. Recuperado el 20 de Abril de 2016 a las 21:00 hrs.
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16490/1/fundamentos_investigacion.pdf

MUÑOZ, G., MARTÍNEZ M. (2015). *Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 343-355.

OCHOA, S. (2007) *Habermas: conocimiento e interés, El nuevo estatuto de la razón comprensiva*. Revista de Filosofía, A Parte Rei.

PASEK, E. (2006). *Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes*. Obtenida el 26 de Agosto de 2016 a las 18:35, de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000100015&script=sci_arttext

PASCUAL, E. (1998). “Racionalidades en la Producción Curricular y el Proyecto Curricular”. Pensamiento Educativo. Vol.23 (diciembre 1998), pp.1372. Recuperado desde [file:///C:/Users/Sergio/Downloads/129-334-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sergio/Downloads/129-334-1-PB%20(2).pdf), el día 05 de Septiembre de 2016 a las 14:15 hrs.

PROYECTO DE LEY N° BOLETÍN 130-362. (2014). Para la creación de Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. (En línea). Recuperado el 20 de abril de 2016 a las 18:00 hrs. desde:

http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/mineduc/doc/201405301025180.reforma_parvularia.pdf

RAMÍREZ A, (s.f.). Documento de lectura *El constructivismo pedagógico*. Extraído el 25

de Noviembre del 2016, a las 21:40 hrs, desde:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/El%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

RAMÍREZ P., (2007). *Concepciones de Infancia: Una mirada a las concepciones de infancia y su concreción en las prácticas pedagógicas de un grupo de profesionales de la educación.* Seminario de Grado. UAHC. Santiago, Chile.

SOLÍS, C. (1996). *Elementos de Epistemología.* Lima: Eds. I.R.Erly.

VELÁSQUEZ, D. (2007). *La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la Educación Parvularia.* REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, núm. 11, 2007, pp. 31-46. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Recuperado el 27 de abril de 2016 a las 15.30 hrs. desde <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032002.pdf>

VERGARA, A., PEÑA, M., CHÁVEZ, P.& VERGARA, E. (2015). “*Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso*”. *Psicoperspectivas*, 14(1),55-65. Recuperado el 28 de junio de 2016 a las 14.00 hrs. desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas>

ZAPATA. O (1998), Libro: *Juego y Aprendizaje Escolar*, Editorial Pax, Recuperado desde: http://www.gerza.com/articulos/aprendizaje/todos_articulos/metodo_freinet.html, el 20 de Abril del 2016, a las 21:00 hrs.

ANEXO

Cuadro Comparativo de Racionalidades

Este cuadro comparativo sintetiza la información recabada en el marco teórico y ha guiado en gran medida el desarrollo de los análisis posteriores.

Intereses	Conceptualizaciones Fundamentales						
	Fundamentos teóricos	Estudiante/ Niño	Concepto de profesor	Conocimiento	Nociones EPA	Proceso de Aprendizaje	Objetivo de educación
TÉCNICO	Basado en la necesidad de sobrevivencia y reproducción de la especie. -Forma de saber positivista. Establecimiento de predicciones.	Receptor de conocimiento. "recipiente vacío". -De participación pasiva.	Transmisor de conocimiento. -Tiene la verdad absoluta.	Proveniente de ciencias empírico analíticas. Basado en la experiencia y la observación. Es absoluto, estable y debe ser transmitido incuestionablemente.	Rol fundamental de la educadora: Debe ser formadora y modelo de referencia para los niños y niñas. Cumple un papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y mediadora de los aprendizajes. Se concibe la evaluación como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Entrega por parte del profesor de información incuestionable, a los estudiantes que deben recibirla y transmitirla por generaciones. Este proceso luego es medido por medio de instrumentos estandarizados.	Orientación básica hacia el control y gestión del medio. El poder se concentra en quienes formulan los objetivos de aprendizaje. Se da una división del trabajo entre diseñadores y ejecutores del currículo. Devaluación de las fuerzas del trabajo, ya que no seleccionan los equipos ni programan las actividades propias de la clase.

PRÁCTICO	Necesidad fundamental de vivir en el mundo, formando parte de él, y no compitiendo con él.	Es activo y protagonista. Es un sujeto y no un objeto de interacción. Toma decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es partícipe constante en las actividades de aprendizaje en el aula. Construye su propio conocimiento.	Es generador de las interacciones en el ambiente de clase. Facilita las oportunidades adecuadas para el aprendizaje. Orienta la participación activa del estudiantado. -Utiliza su experiencia para diseñar un currículo axiológico. Interpreta el currículum, pero le da su propio significado	Conocimiento subjetivo, producto de la interpretación histórica y literaria, así como los aspectos interpretativos de disciplinas como la sociología y ciertas ramas de la psicología.	La educación parvularia busca favorecer aprendizajes de calidad de todos los niños y niñas en una etapa crucial del desarrollo humano. Los aprendizajes están ligados a los estadios de desarrollo de los educandos. El desarrollo, enseñanza y aprendizaje, es fundamental para la educación en que sus tres componentes se articulen de forma adecuada. parvularia en la actualidad concibe al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente.	El conocimiento se hace personal por medio del razonamiento. La experiencia hace que el conocimiento se afiance. Permite mayor deliberación en las acciones a tomar. Existe mayor variedad para la elección de acciones. Existe relación entre la comprensión y la construcción del significado. Estimula la interpretación del docente y del alumnado.	Búsqueda de la comprensión por medio de la interacción del sujeto con el medio.
-----------------	--	--	---	--	---	---	---

EMANCIPADOR	La emancipación es entendida como una experiencia colectiva	Es un participante activo. Definido alumno profesor. Posee el derecho de introducir sus propios temas en el discurso. Es constructor del conocimiento. Aplica y produce saberes.	Es participante activo. Definido como profesor alumno. Deja de ser el que enseña, para ser enseñado por los alumnos. Constituye un refuerzo para que los grupos de personas se comprometan en una acción autónoma.			Son orientados en el sentido crítico. Incluyen en su significado el acto de enseñanza -aprendizaje. Es la representación organizada, sistematizada y desarrollada de las cosas sobre las que quieren saber. Es un currículo negociado. -Es un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas e integradas en el proceso. -Son procesos de reflexión que afirman el teorema crítico, que le da idea auténtica de los intereses que determinan la organización y la forma de operar.	Representa un acuerdo entre el profesor y el alumno durante la experiencia educativa. Toma las experiencias tanto del alumno como del profesor. Por medio del diálogo convierte las experiencias individuales en situaciones problemáticas. -Los elementos constitutivos de la práctica son la acción y la reflexión. -Se presenta una relación reflexiva en la que la práctica y la acción se construyen simultáneamente.
--------------------	---	--	--	--	--	---	--

Carta Gantt

Mediante la siguiente carta Gantt podemos evidenciar nuestra planeación y programación de cada tarea en base a la elaboración de nuestra investigación monográfica, en esta se evidencia el tiempo y los diversos acontecimientos ocurridos para finalmente dar cumplimiento a la entrega del trabajo realizado.

MES	nov-15				dic-15				ene-16				feb-16				mar-16				abr-16				may-16				jun-16			
ACTIVIDADES	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s
Inicio Proyecto de Tesis			X																													
Trabajo con profesora guía			X																													
Desarrollo de Matriz					X	X	X	X																								
Desarrollo de Marco Teórico					X	X	X	X	X	X																						
Entrega de Avance										X	X			X							X	X										
Retroalimentación													X				X															
Inscripción de Tesis																																
Análisis de información																																
Cambio de profesor guía																																
Conclusiones																																
Entrega de Tesis																																

MES	jul-16				ago-16				sep-16				oct-16				nov-16				dic-16				ene-17				feb-17			
ACTIVIDADES	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s
Inicio Proyecto de Tesis																																
Trabajo con profesora guía																																
Desarrollo de Matriz																																
Desarrollo de Marco Teórico																																
Entrega de Avance												X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
Retroalimentación									X				X						X	X	X	X	X									
Inscripción de Tesis	X	X																														
Análisis de información																			X	X	X	X	X		X	X	X	X				
Cambio de profesor guía																			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Conclusiones																							X									
Entrega de Tesis																																

MES	mar-17				abr-17				may-17				jun-17				jul-17															
ACTIVIDADES	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s	1º s	2º s	3º s	4º s
Inicio Proyecto de Tesis																																
Trabajo con profesora guía																																
Desarrollo de Matriz																																
Desarrollo de Marco Teórico																																
Entrega de Avance	X	X									X																					
Retroalimentación	X	X									X																					
Inscripción de Tesis																																
Análisis de información				X	X																											
Cambio de profesor guía																																
Conclusiones						X	X	X	X				X	X	X	X	X															
Entrega de Tesis																	X															