



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE SEGUNDA TITULACIÓN DE
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

LA EXPLORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LAS EDUCADORAS
DIFERENCIALES CON MENCIÓN TEL EN RELACIÓN
A LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO COGNITIVO EN
SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE EDUCADOR DIFERENCIAL

AUTORAS: REYES BENAVIDES CAROLINA A.

ZAMBRANO MEDINA MARÍA D.

PROFESORA GUÍA: OTÁROLA CORNEJO FABIOLA.

04 de mayo de 2018

AUTORIZACIÓN: 04 de mayo de 2018, Reyes Benavides Carolina, Zambrano Medina María.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicada a quienes nos acompañaron en nuestro proceso de tesis, desde la gestación hasta sus primeros meses de vida.

Con amor infinito para Josefa & Alonso.

AGRADECIMIENTOS

Resumir en palabras simples el proceso de la tesis, donde ya cumpliremos un año, es complejo, puesto que durante ese tiempo han transcurrido varias cosas, desde mi embarazo, nacimiento de mi bebé, hasta ahora que está caminando mi querida Josefa. Es por esto que agradezco más que a nadie a ella, por la paciencia, nervios, momentos gratos y malos, desde que ha estado en mi panza hasta ahora.

Sin duda agradezco además a mi familia, por el apoyo brindado y la buena voluntad de cuidar a mi hija, ayudarme cuando tenía reunión de tesis, soportar mi estrés y mal humor o cuando tenía que juntarme con la Daniella un par de horas en su casa para trabajar en esta investigación.

Agradezco a mi amiga Daniella por la paciencia de ambas, con todos nuestros problemas y labores personales que vivimos, a ella que trabajó más que nadie cuando recién nació mi pequeña y que cuando nació el Alonsito me tocó un rato encargarme de la tesis. De cierta forma tratamos de hacerlo lo más liviano posible y organizarnos para además ser madres, estudiantes, trabajadoras y pareja, siempre había un modo de solucionar las cosas, aunque este proceso haya durado un año.

Debo mencionar que a pesar que nos costó demasiado obtener un profesor guía, agradecemos a Fabiola Otárola, por su paciencia, disposición, consejos, sugerencias, para nuestra tesis.

Finalmente, agradezco a Dios que siempre está en mi corazón y que es el apoyo fundamental en cada paso que doy en mi vida y a mi angelita favorita Romina, por la paciencia cuando me tiene que escuchar, por ser parte de mi aprendizaje es este difícil camino llamado “vida”, es quién me ha ayudado en mi crecimiento como mujer, profesional y madre, ¡gracias por todo hija! Estás en mi mente y en mi corazón por siempre.

Reyes Benavides, Carolina.

Agradezco con todo mi corazón a las personas que me acompañaron en este nuevo proceso estudiantil, quienes me dieron apoyo incondicional, y siempre tuvieron una palabra de aliento para el período de tesis que fue muy difícil, a mi amada familia, pareja y mi querido hijo Alonso.

Como olvidar mis ganas inmensas de querer estudiar ésta nueva carrera, una que se complementará con mi profesión de corazón, la educación parvularia. Desde un comienzo fue difícil, ya que la mentalidad de la Universidad era totalmente distinta a la mentalidad de mi Institución formadora, de a poco fui creciendo como persona y aún más como profesional.

Luego, en el momento de comenzar nuestra tesis sobre el desarrollo cognitivo, me sorprendió la noticia de mi embarazo, un bebé venía en camino para darme más fuerzas, para decirme que el cansancio pasaría y que debía seguir adelante por él y por mí, es por esto que agradezco con todo mi cariño a mi hijo Alonso, quien desde su formación, tuvo que pasar y vivir cada momento de estrés de nuestra tesis y de mi trabajo.

Agradezco también a mi compañera y amiga Carolina, que vivimos desde la gestación hasta el nacimiento de nuestros bebés en esta travesía llamada tesis, donde hubieron momentos complicados donde cada una debía hacerse cargo de su bebé, pero a la vez seguir cumpliendo con nuestra tesis, el apoyo de ambas fue incondicional.

De la misma forma agradezco a nuestra profesora guía Fabiola Otárola, quién nos acompañó y aconsejó durante todo este proceso y tuvo mucha comprensión en los momentos que por algún inconveniente de la maternidad pospusimos alguna junta, o sólo asistía una de las dos a las reuniones de tesis.

Finalmente, agradezco a Dios y a la Virgen de Lourdes, quienes acompañaron y dieron fortaleza en los momentos de flaqueza.

Zambrano Medina, M^o Daniella.

Índice

Listado de Siglas.....	9
1. INTRODUCCIÓN.....	10
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
2.1.1 Educación En Chile.....	12
3. MARCO REFERENCIAL.....	17
3.1 Procesos cognitivos básicos y superiores para el aprendizaje.	17
3.2 Teorías Del Desarrollo Cognitivo.....	23
3.2.1 Teoría de los estadios de aprendizaje (etapa pre operacional) según Piaget (1976)...	23
3.2.2 Teoría sociocultural de la Zona del Desarrollo Próximo según Lev Vygotsky (1979).....	27
3.3 Normativas Públicas.....	31
3.3.1 Políticas públicas de la Educación Parvularia.	31
3.3.2 Bases curriculares de la educación Parvularia (BCEP), Segundo Ciclo.....	33
4. MARCO METODOLÓGICO.....	35
4.1 Paradigma y Enfoque.....	35
4.2 Nivel de Investigación/Profundización.....	36
4.3 Diseño de Investigación.....	38
4.4 Contexto y escenarios de sujetos de estudio.	39
4.5 Descripción de los participantes.....	42
4.6 Técnica e Instrumento de Recogida de Información.	45
4.7 Tipo de Análisis.....	49
4.8 Triangulación de datos.....	51
4.9 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación.....	52
4.10 Categorías de Análisis.....	54

5. RESULTADOS.....	58
5.1 Observaciones de clase en el establecimiento comuna de Colina	58
5.1.1 1era Observación	58
5.1.2 2da Observación.....	61
5.2 Observaciones de clases del establecimiento de la comuna de El Monte	65
5.2.1 1era observación:	65
5.2.2 2da observación:	68
5.3 Observaciones de clases del establecimiento de la comuna de Talagante	70
5.3.1 1era observación:	70
5.3.2 2da observación:	73
5.4 Resumen de la observación.....	76
5.5 Análisis cualitativo de la entrevista	79
5.5.1 Colina	79
5.5.2 El Monte.....	80
5.5.3 Talagante.....	82
5.5.4 Resumen de los resultados	83
6. CONCLUSIONES.....	85
7. Referencias bibliográficas.....	91
7.1 Libros	91
7.2 Documentos electrónicos.....	92
7.3 Artículos de revistas.....	95
8. Anexos.....	96
8.1 Anexo N° 1:.....	96
8.2 Anexo N° 2:.....	97

Índice de Cuadros.

Cuadro N°1: Antecedentes relevantes de estudio de caso.....	41
Cuadro N°2: Simbología.....	42
Cuadro N°3: Distribución de las salas de clases al inicio “Colina”.....	42
Cuadro N°4: Distribución de las salas de clases al inicio “El Monte”.....	43
Cuadro N°5: Distribución de las salas de clases al inicio “Talagante”.....	43
Cuadro N°6: Descripción de participantes.....	44
Cuadro N°7: Conductas a observa en el aula.....	47
Cuadro N°8: Categorías.....	50
Cuadro N°9: Características de conceptos.....	55
Cuadro N°10: Simbología.....	59
Cuadro N°11: Movimiento de la sala en la primera observación “Colina”.....	59
Cuadro N°12: Movimiento de la sala en la Segunda observación “Colina”.....	62
Cuadro N°13: Movimiento de la sala en la primera observación “El Monte”.....	65
Cuadro N°14: Movimiento de la sala en la segunda observación “El Monte”.....	67
Cuadro N°15: Movimiento de la sala en la primera observación “Talagante”.....	70
Cuadro N°16: Movimiento de la sala en la Segunda observación “Talagante”.....	72

Listado de Siglas:

MINEDUC: Ministerio de Educación.

NT2: Segundo Nivel de Transición.

BCEP: Bases de la Educación Parvularia.

JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles.

MBE: Marco para la Buena Enseñanza.

MS: Memoria Sensorial

MCP: Memoria a corto plazo

MLP: Memoria a largo plazo

PIE: Programa de Integración Escolar.

TEL: Trastorno Especifico del Lenguaje.

TEPROPCIF: Test Para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica.

TECAL: Test de Comprensión Auditiva Del Lenguaje.

SNC: Sistema Nervioso Central

JEC: Jornada Escolar Completa.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene por esencia, estudiar desde una mirada hermenéutica, el campo de estudio de las Educadoras Diferenciales con mención Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) de distintos establecimientos educacionales, de diferentes comunas de la región Metropolitana, Colina, El Monte y Talagante, y como objeto de estudio las practicas pedagógicas en relación a las teorías del desarrollo cognitivo.

Se escogió al segundo nivel de transición, puesto que se considera que los niveles de pre básica son los cursos fundamentales y pilares de los futuros aprendizajes a los posteriores ciclos, para esto se enfocará en el desarrollo cognitivo, ya que, el trabajo en aula de ésta área, son las principales habilidades posteriores que los alumnos aprenden para desenvolverse autónomamente.

Por otra parte, se realizará un análisis de las observaciones de dos practicas pedagógicas realizadas por tres participantes, donde se apreciará la presencia o no, de algunos elementos relacionados con las teorías del desarrollo cognitivo al momento de efectuar un experiencia de aprendizaje. También se analizarán entrevistas estructuradas hechas a las tres participantes, donde podremos observar su apreciación, su conocimiento sobre las teorías del desarrollo cognitivo, la manera en cómo se trabajan con los niños, ciertos aprendizajes facilitadores en desarrollo cognitivo.

Para una mayor claridad de nuestra investigación, describiremos brevemente cada uno de los capítulos que abordaremos:

En el primer apartado, estableceremos el planteamiento del problema expresando la contextualización, el cual se realiza una descripción deductiva a nivel macro, es decir, deducir lo que está ocurriendo, para esto primero se describirá la historia educativa Chilena en relación a la educación parvularia, educación diferencial y ley 20.710 que se relacionan en el marco de la investigación. Luego, se establecerá la delimitación, el cual se refiere a la pregunta que enmarca los tópicos de investigación, estableciendo el campo y objeto de estudio. Después, la justificación, donde se demuestra que existe un problema para en

seguida realizar una reflexión. Finalmente, un propósito donde se establece el objetivo general y objetivos específicos.

El segundo apartado, consiste en el marco teórico, donde se sustenta teóricamente el campo y objeto de estudio, para esto, se aclararán algunos conceptos básicos que respaldan la investigación. Además, nos referiremos particularmente a las teorías de Piaget (1976) de acuerdo a la etapa pre operacional y Vygotsky (1934) con la teoría sociocultural de la Zona de Desarrollo Próximo y las normativas acerca de las políticas públicas de educación parvularia, bases curriculares de la educación parvularia. Se destacan ambos teóricos ya que se consideran pilares de las teorías cognitivas implicadas en el aprendizaje escolar.

En el tercer apartado, se hablará acerca del diseño metodológico, para esto se establecerá la propuesta de investigación, acerca del paradigma hermenéutico; el enfoque investigativo cualitativo; el diseño emergente y el nivel de profundidad de investigación que en esta investigación se estima más oportuno, los instrumentos de recogida de datos como la entrevista estructurada y observación en aula a través de registros, por último la descripción y contextualización de los sujetos de estudio.

En el cuarto apartado, se mencionará acerca de los resultados de los instrumentos de investigación que se ocuparon, observación en el aula y entrevista estructurada, con el análisis de cada uno de estos en cada establecimiento de las comunas de Colina, El Monte y Talagante, la asociación de ideas de éstas y finalmente las conclusiones, sugerencias que se llegaron de acuerdo a los resultados de cada instrumento.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Contextualización

En este capítulo nos referiremos a la historia de la educación en Chile, educación parvularia y educación especial, dando a conocer la interrogante que delimita el campo y objeto de estudios, definiendo el objetivo general y los objetivos específicos, demostrando la existencia de una problemática para así justificarlo.

2.1.1 Educación En Chile

“En 1833 la educación en Chile comenzó a ser considerada una función de Estado, cuando la Constitución de aquel año, en su artículo 153, señaló que debía ser “atención preferente del gobierno”. Éste fue, sin duda, el punto de partida que daría origen pocos años después al Ministerio de Educación que, en una primera etapa, surgió unido al de Justicia” (Ministerio de Educación,2015:1)

Hace 183 años se inicia la educación en Chile, como un nuevo propósito para la ciudadanía donde se busca alfabetizar a la población que mayoritariamente era analfabeta, para así abrir nuevas oportunidades sociales y de trabajo, enriqueciendo la plusvalía del país, disminuyendo la población de pobreza y de exclusión social.

De acuerdo al párrafo citado, podemos deducir que la educación junto con la justicia se establecían en un mismo Ministerio, al pasar el tiempo esto se segrega y se forma el Ministerio de Educación (MINEDUC), dándole mayor realce, buscando nuevas metas y propósitos independientes de otra entidad.

“20 de abril de 1970: Se promulgó la Ley N° 17.301, que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Si bien la historia del Chile precolombino da cuenta de sistemas de crianza y de etnoeducación orientados a la atención de los niños pequeños y posteriormente las primeras órdenes religiosas que llegaron crearon casas de acogidas para menores abandonados y luego escuelas que se ocupaban de la formación espiritual de los niños, recién en la segunda mitad del siglo XIX se instalaron las primeras experiencias formales de Educación Parvularia” (Fleming, 2007:1).

Desde Europa y Estados Unidos llegaron a Chile nuevas metodologías educativas Fleming (2007), que proponían la instauración de grupos de juego y recreación. Originando la

instalación de las primeras prácticas de Kindergarten, todos en el perímetro particular. Al llegar el siglo XX, el Estado de Chile entabló a subvencionar algunos de estos centros educativos, hasta que en 1906 el sector público se comprometió con la instalación del primer Kindergarten Fiscal. En pocos años, la educación dirigida a los recién nacidos y preescolares comenzó a extenderse a lo largo de todas las provincias del país.

Según lo planteado en la cita anterior, hacemos una reflexión acerca de los inicios de la educación parvularia, rescatando el hito de crear casas de acogidas para niños abandonados siendo esto el primer acercamiento a la educación a niños vulnerables, donde los principales autores son las órdenes religiosas que potencian la educación espiritual, es por esto que antiguamente se veía diversas escuelas de monjas o de congregaciones. Posteriormente a esto se hizo un vuelco a la educación más espiritual, para enfocarlo de otra manera, metodologías provenientes de otros lugares del mundo como Estados Unidos y Europa, donde se comienza el trabajo en grupo, enfocando la mayor importancia al juego y en los cuidados básicos (alimentación e higiene). A esta opción podían optar las familias de nivel socioeconómico alto al ser entidades privadas.

En el año 1900, algunas de estas entidades particulares pasan a ser del Gobierno de Chile, el cual comienza a subvencionar y al mismo tiempo les da la opción a familias con menos recursos económicos y culturales a optar por una educación para las niñas y niños. Con el paso del tiempo, se instala el primer kindergarten fiscal, propagándose a lo largo del país y considerando la educación desde el recién nacido con la estimulación temprana hasta preescolares, desarrollando habilidades cognitivas, motoras, sociales, culturales.

El inicio de la educación especial en Chile marca un hito histórico en la atención a personas con discapacidad, pero como hemos señalado, de una forma clínica y con un modelo patológico. Con estos dogmas aparecen las primeras escuelas para personas con discapacidad en nuestro país, constituyéndose en lugares segregados por tipos de discapacidad, siendo las primeras escuelas especiales para personas con discapacidad auditiva. Estos establecimientos se administran por decretos que determinan, entre otras cosas, las materias a enseñar (contenidos), cantidad de sesiones y duración de las mismas, que son desiguales al funcionamiento de las escuelas regulares, demostrando que la segregación y discriminación no solo es espacial.

Los primeros decretos de escuelas e internados para personas con discapacidad hacen referencia explícita a la necesidad de sanar, de curar de las condiciones de seguridad de los sujetos beneficiarios de la educación especial, en este sentido, en esta primera etapa el argumento de la educación se vincula fuertemente con la posibilidad de otorgarles a las personas con discapacidad (condición que en esta época es denota y connotada como imbecilidad e idiotez) posibilidades de curación a través de una instrucción cuya finalidad es asistencialista y rehabilitadora”. (Godoy, Meza & Salazar, 2004:6)

Antiguamente se creía que una persona con necesidades especiales, era estigmatizada como monstruos, fenómenos, mongólicos, idiotas, poseídos, tontos, etc., según Manosalva y Tapia (2014) siendo marginados de la sociedad al no ser considerados como un aporte, sino una molestia, privándolos de educación y oportunidad de desarrollo social sin considerar sus derechos como persona civil.

En el año 1970 comienza la primera escuela diferencial para sordos, dando un paso a la diversidad y oportunidad para los discapacitados- término que se empleaba en sus inicios- y que se convierte en un acercamiento a la puesta en marcha de proyectos de integración a mediados del año 1980, ampliando más los campos de oportunidades para la rehabilitación de personas con necesidades especiales.

Con el tiempo se incorporan nuevos Decretos como el 170, donde en uno de los apartados se enfoca al Trastorno Específicos del Lenguaje (TEL). De los principales aspectos a mencionar son las normas que se deben cumplir para que los establecimientos educacionales obtengan subvención, por trabajar con niños con “necesidades educativas especiales” dentro de él en el párrafo dos se habla sobre las escuelas de lenguaje, que se encuentra en nuestro campo de estudio. Aquí se mencionan las características que debe tener un alumno para recibir la subvención del gobierno, también se declaran los test que se deben realizar para la evaluación diagnóstica, los documentos que se deben tener de cada alumno, y los tipos de diagnósticos que existen. TEL expresivo y TEL mixto (Decreto/170, 2009).

En la actualidad se incorpora el Decreto 83, que responde a la Ley General de Educación N°20.370/200911, que establece que el Ministerio de Educación deberá definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas

pertinentes y de calidad para los estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación parvularia y básica. (MINRDUC, 2015)

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar. Por otra parte las prácticas pedagógicas que se realizan en el aula, están basadas por la teorías del desarrollo cognitivo.

A partir de estos criterios y orientaciones se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo, a través de la participación en propuestas educativas oportunas y de calidad. (Decreto/83,2015).

Por lo anteriormente señalado se plantean los siguientes objetivos:

2.2 Objetivo General

Explorar las prácticas pedagógicas de las Educadoras Diferenciales con mención TEL en relación a las teorías del desarrollo cognitivo en segundo nivel de transición.

2.3 Objetivos Específicos

- a) Describir el modo en que trabajan las teorías del desarrollo cognitivo las Educadoras Diferenciales con mención TEL
- b) Analizar las estrategias didácticas que ejecutan las Educadoras Diferenciales con mención TEL en base a las teorías del desarrollo cognitivo.

2.4 Justificación

Los objetivos van orientados a una mirada hermenéutica para comprender la realidad de tres escuelas inmersas en la región Metropolitana, con respecto a la consideración que le otorgan al desarrollo cognitivo, considerando los objetivos específicos labores que exigen de lo más simple a lo más complejo, abordándolo de manera integral al campo y objeto de estudio.

En el primer objetivo específico, donde se pretende describir el modo en que se trabajan las teorías del desarrollo cognitivo las educadoras diferenciales con mención TEL, considerar los estadios de Piaget (1976), donde nos demuestra las características principales según la edad de los alumnos y las profesionales pueden tener como guía al momento de planificar sus clases.

En el caso de Vygotsky (1934) podemos distinguir la teoría en las salas de clases desde, la teoría de *zona desarrollo próximo* donde va desde, el nivel de desarrollo real y nivel de desarrollo potencial. Donde lo real es lo que los niños saben de manera autónoma y lo potencial es cuando va guiado por un adulto, aquí juega un papel importante la *mediación*, ya que mediar los aprendizajes ayuda y potencia el desarrollo cognitivo a los alumnos.

El segundo objetivo específico sobre las estrategias didácticas que utilizan las educadoras diferenciales con mención TEL, serán referidas a las estrategias y recursos didácticos que la docente implementa en sus clases, apreciando si existe una relación directa con el desarrollo cognitivo.

El objetivo general de esta investigación, respecto a la exploración de las prácticas pedagógicas de las educadoras diferenciales con mención TEL en relación a las teorías del desarrollo cognitivo en el segundo nivel de transición. Con este objetivo se recogerá información a través de una observación de aula, para explorar las prácticas de las educadoras diferenciales y una entrevista que se realizará a cada una de las docentes que imparten clases en segundo nivel de transición (NT2). Estos tres cursos pertenecen a establecimientos educacionales de distintas comunas. Así se conocerá las prácticas pedagógicas de cada una de las docentes sobre su trabajo en el aula y sus percepciones y apreciaciones sobre las teorías de Piaget (1976) y Vygotsky (1934).

3. MARCO REFERENCIAL

El desarrollo cognitivo es relevante en el aprendizaje inicial del niño ya que se convierte en la base sólida para futuros aprendizajes que el menor adquiera en cada ciclo de educación.

Hoy en día es primordial desarrollar habilidades cognitivas en las niñas y niños de segundo nivel de transición, pues todo aprendizaje va acompañado transversalmente de procesos cognitivos que se potencian en el aula. Además, con la ayuda de la interacción social se potencia el lenguaje y procesos cognitivos que ayudarán a favorecer las funciones básicas en la educación preescolar.

Es por esto que en este capítulo, abordaremos algunos conceptos básicos fundamentales para comprender nuestra investigación y cada uno de sus ejes.

Mencionaremos las teorías de dos grandes autores sobre el desarrollo cognitivo, que han sido el soporte para explicar los factores que influyen en el aprendizaje, en este caso en segundo nivel de transición.

3.1 Procesos cognitivos básicos y superiores para el aprendizaje.

El ser humano requiere de procesos cognitivos básicos para enfrentar su vida cotidiana, y esta a su vez desarrolla procesos cognitivos superiores, que adquiere interaccionando con el medio social.

Es por esto que Galleguillo y Gorostegui (1990) proponen que desde los antecedentes aportados por datos de entrada, traspasando por todas las fases internas de traducción, producción y almacenamiento de información.

Para empezar con mayor precisión la investigación que realizaremos, es necesario aclarar ciertos conceptos que sustentan nuestro trabajo, es por esto, que definiremos las siguientes concepciones, dentro de los procesos cognitivos básicos según Galleguillos (1990), destaca la percepción, la atención y la memoria. Por otra parte en los procesos cognitivos superiores, destaca el pensamiento y lenguaje.

a) Percepción.

Dentro de los momentos del procesamiento de información se encuentra la percepción, Oviedo (2004) considera que es un proceso en el cual existe una extracción y elección de información importante encargada de formar un período de claridad consciente, que permita el desempeño dentro de una racionalidad madura y coherencia posibles con el mundo contiguo.

A su vez, Oviedo (2004) afirma que la percepción no es directamente relacionada con la información de los órganos sensoriales, sino que es la que se debe ocupar de regular, dirigir y afinar la sensorialidad. Además considera la percepción como una tendencia en el orden mental. Por esto, la percepción determina el momento cuando ingresa una nueva información, y certifica que la información que se recoge del ambiente permita la formación o construcción de abstracciones, tales como, reflexiones, juicios, categorías, conceptos, nociones y nuevas concepciones.

b) Atención.

Para Ocampo (2009) la atención es un proceso cognitivo básico, que se necesita para realizar cualquier tipo de actividad, es la capacidad que tiene el ser humano para ser consciente distintas situaciones que se presenta en la vida cotidiana de las personas, estas se presentan de forma externas, a través de la observación, audición o de manera interna a través del pensamiento. De esta manera, se perciben de manera adecuada los diversos estímulos del entorno. Se diferencian dos tipos de atención, la primera voluntaria, donde el medio no ejerce acción sobre las personas, sino que el presta atención a algo interno, y la segunda, la atención involuntaria, la cual se caracteriza por prestar atención a estímulos de su ambiente, sin estar pre dispuesto a ello.

La atención comienza a desarrollarse desde los primeros meses de vida, donde el niño manifiesta sus intereses con relación a los estímulos u objetos circundantes, este tipo de atención es involuntaria, a medida que el niño vaya creciendo aumentará la estabilidad de atención.

c) Memoria.

Al momento de hablar de memoria directamente lo relacionamos con la función del cerebro, según Bermeosolo (2005) la mente realiza un trabajo que permite codificar, almacenar y recuperar la información del pasado, o verificar información de un momento a otro. Los biólogos declaran que dichas acciones surgen como consecuencia de conexiones sinápticas repetitivas entre las neuronas creando redes neuronales, que van en aumento a medida que se producen más, junto a otros complicados procesos de la dinámica cerebral. La memoria del ser humano permite retener experiencias, vivencias, acciones e informaciones, en niveles temporales distintos. El hipocampo es una de las partes del cerebro relacionada directamente con la memoria y aprendizaje. Cuando emerge un aprendizaje, quiere decir que la memoria también está en actividad.

La memoria tiene tres niveles de funcionamiento según lo expuesto por Bermeosolo (2005). La memoria sensorial la cual va relacionada con las sensaciones. Ésta dura algunos segundos y desaparece, o puede pasar de la memoria sensorial a la memoria de trabajo y corto plazo, la cual puede permanecer veinte segundos, si logra persistir en esta etapa, pasa a la memoria de largo plazo, donde es fundamental recurrir a los conocimientos previos para poder crear nuevos aprendizajes y hacerlos duraderos.

d) Pensamiento

El pensamiento para Bermeosolo (2005) va de la mano con el lenguaje, ya que este nos da la posibilidad de representar la realidad mediante símbolos, o conceptos. Por otra parte el pensamiento da la posibilidad de actuar frente alguna situación, resolver algún problema o conflicto, a su vez permite tener la capacidad de realizar una toma de decisión, planificar algún contexto, sacar conclusiones o evaluar situaciones.

Desde la antigüedad se decía que el pensamiento se podía hacer más efectivo, por medio de la realización de más preguntas, que consistían en poner a meditar a los alumnos, y descubrirían nociones que ya tenían, pero no lo sabían. Si bien no se puede enseñar el pensamiento, se puede mejorar o potenciar, hacerlo más efectivo y eficiente, demostrando mejores destrezas intelectuales, se puede realizar una gran cantidad de destrezas mentales

con el fin de hacer más productivo el pensamiento, trabajando resolución de problemas, creación de nuevos conceptos, y asociaciones de lenguaje-pensamiento.

e) Lenguaje

“La base empírica de la teoría de Piaget la proporciona su teoría del uso que el niño hace del lenguaje. Sus observaciones sistemáticas le llevaron a concluir que las conversaciones infantiles pueden clasificarse en dos grupos: el egocentrismo y el socializado” (Cole, Vera, Scribner & Souberman, 1995:68)

El hecho que Piaget (1979) diferencia dos tipos de lenguaje, es por el mismo sentido que diferencia sus estadios de desarrollo, todo va de menos a más, de lo simple a lo complejo, y en este caso del egocentrismo a lo social.

Cuando las mujeres están en periodo de gestación, se pueden apreciar distintas formas de comunicación desde que el bebé está en el vientre, mediante los distintos movimientos que el gestante realiza, que son percibidos por la madre y por otras personas, a medida que el bebé va creciendo, ya que se siente cada vez más fuerte y de manera reiterada.

Cuando los bebés nacen, utilizan ciertos recursos comunicativos como llanto, balbuceo, vocalizaciones, etc., los cuales buscan construir distintos significados, como manifestaciones de incomodidad, hambre, o puramente sueño, pero siempre seguirá siendo de lenguaje egocéntrico, sin ocuparse de un oyente según Chokler (1999).

Cuando el niño comienza a crecer, su lenguaje va evolucionando, no solamente será a través del llanto, sino que será a través del balbuceo o sonidos vocálicos. Pasando a la etapa pre operacional de Piaget (1979), los niños comienzan a tener un lenguaje egocéntrico, teniendo en cuenta que utilizarán, monosílabas, palabras aisladas u holofrase “el niño habla sólo sobre sí mismo, pero sobre todo porque no intenta adoptar el punto de vista de su oyente” (Piaget, 1959, p. 9) es un lenguaje, para sí mismo, con el fin de satisfacción propia, no con el interés de comunicarse con otro, es signo de lenguaje inmaduro “El niño habla consigo mismo como si estuviera pensando en voz alta. No se dirige a nadie” (Piaget, 1959, p. 9), los niños recurren al monólogo, solo centrados en ellos, aunque estén rodeados por muchas personas, no las toman en cuenta. En las salas de clase se pueden observar muchos ejemplos del habla egocéntricas, mientras que los niños juegan, hablan solos, con sus pares o adultos. En una experiencia de aprendizaje la educadora puede exponer sobre un tema a

trabajar, y al momento de pedir la opinión a un niño, el podrá responder algo completamente distinto al tema tratado, pero su lenguaje estará comunicando algo de su propio interés.

Siguiendo con el desarrollo del lenguaje como indica Piaget (1969), a medida que los niños crecen, su lenguaje comienza a cambiar, comenzando por darle sentido a la comunicación, el hablar con otro, el interés de alguien más que no sea el mismo, denominando así “La función del lenguaje socializado es completamente diferente; con ello, un niño intenta realmente el intercambio con los demás: pide, manda, amenaza, transmite información, hace preguntas” (Cole et al, 1995, p. 68), alcanzando así, integrarse al mundo de una manera más sólida, comunicando su opinión, utilizando el lenguaje como recurso esencial para sociabilizar con los otros.

“El lenguaje infantil incluye dos variedades distintas: la compuesta de gestos, movimientos, imitación, etc., que acompañan el uso de palabras o incluso lo sustituyen; la otra, que consta solamente de palabra hablada” (Piaget: 1969:42).

Concluyendo con las dos clasificaciones que determina Piaget (1969), podemos deducir que el lenguaje es vital para el desarrollo cognitivo en los niños de segundo nivel de transición, ya que a través de este pueden desarrollar distintas ideas, logrando plasmar sus pensamientos y opiniones en palabras.

Siguiendo con la dilucidación del lenguaje, veremos que debe respetar diferentes reglas, y dependiendo de la lengua será disímil. Siguiendo un determinado orden, y reglas gramaticales, que los niños adquirirán, a medida vayan creciendo.

Otros conceptos que debemos considerar en nuestra investigación son:

f) Aprendizaje.

El aprendizaje, es un concepto amplio e importante en la vida de los estudiantes, es considerado como un cambio de conducta, según Bermeosolo (2005), que es relativamente permanente, por lo que trata de no ser un cambio irreversible, pero tampoco fácil de revertirse.

Las experiencias previas y vivenciales de cada alumno indican a conductas anteriores del estudiante, en determinados escenarios, contextos y situaciones. Es por esto que a su vez se define el aprendizaje como los cambios que permanecen de forma permanente, en la conducta en función de conductas anteriores. Todo tipo de aprendizaje es una forma de comportamiento logrado, relativamente permanente, que puede ser modificado o transformado, dando comienzo a nuevo aprendizaje, de esta manera las personas se vuelven capaces de realizar algo nuevo, distinto a lo que hacía antes.

Terminando con los procesos básicos y superiores para el aprendizaje, abordaremos dos conceptos más, los cuales tienen importancia para las funciones cognitivas, estas nociones son mediación y mediador.

g) *Mediación.*

Para Vygotsky (1979) en su enfoque socio cultural, la palabra mediación también cobra un sentido fundamental, para apreciar su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo,

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979:133)

La mediación para Vygotsky (1979), es esencial ya que como menciona, en su libro el adulto es el guía o colaborador, para resolver algún tipo de conflicto, en nuestro caso, es profesor hará la mediación de aprendizajes con sus alumnos, con el sentido de clarificar dudas, guiar su aprendizaje, y ser una persona que acompañe el proceso, para que el niño, logre desarrollar su cognición, a un nivel más avanzado, la mediación no quiere decir que el profesor, dará las respuestas de una clase a los niños, sino que lo ayudará, para que este las logre por sí solo.

h) *Mediador.*

Lugman (1998) define a un mediador como la persona entendida en el proceso y las técnicas de mediación, tiene como fin ayudar a las partes, profesor y alumno, a confeccionar un acuerdo que responda y satisfaga a sus necesidades e intereses. Asiste a las partes para identificar tanto las áreas de coincidencia como las zonas de discrepancia.

Recurre a su propio estilo, pericia profesional y experiencia de vida, almacena información, establece la estrategia para lograr un acuerdo factible.

Este proceso posee habilidades, destrezas y técnicas, para ejecutar una mediación eficaz, con resultados positivos.

3.2 TEORIAS DEL DESARROLLO COGNITIVO.

3.2.1 Teoría de los estadios de aprendizaje (etapa pre operacional) según Piaget (1976).

Piaget (1976) propone cuatro estadios de desarrollo cognitivo que va desde los 0 años y la última parte en la adolescencia. En el segundo estadio, conocido como la etapa pre operacional que comprende desde los 2 hasta los 7 años, los niños adquieren la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica o mediante representaciones.

“Se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez. Mantiene que el organismo humano tiene una organización interna característica y que esta organización interna es responsable del modo único del funcionamiento del organismo, el cual es invariante” (Piaget, 1976:1)

Siguiendo con esta afirmación, podemos mencionar que el desarrollo cognitivo, sigue diversos estadios, como Piaget (1976), plasma en su teoría, y esta se relaciona directamente con la maduración del ser humano. Además de la estructuración mental que cada persona tenga, el desarrollo cognitivo es un proceso activo, que va de la mano con el desarrollo afectivo y social, ya que para que un niño aprenda debe estar en un buen ambiente, que no sea hostil, por otra parte cuando los niños toman un nuevo conocimiento, utilizan sus aprendizajes previos, donde los combinan y hacen un nuevo aprendizaje, lo que Piaget (1976), denomina asimilación y acomodación. Siempre va de la mano con la interacción social, ya que el medio siempre ayuda a potenciar nuevos aprendizajes y aumentar el desarrollo cognitivo, pero finalmente siempre es el sujeto quien hace su propio desarrollo.

Según Piaget (1976), destaca de la representación, lo que llama la capacidad para diferenciar los significantes de los significados y así poder evocar a uno para poner visible o referirse a otro. La capacidad trascendida de elaborar esta diferenciación, la cualidad de

distinguir una cosa de la otra, por lo tanto, poder hacer el acto de reseña es llamado por Piaget función simbólica.

Por otra parte, Piaget (1976) sustenta que el niño alcanza la función simbólica a través de desarrollos especializados de la asimilación y en especial, de la acomodación. La asimilación mental radica en la incorporación de los objetos dentro de las representaciones de comportamiento, que no son otra cosa sino el armazón de acciones que el hombre puede producir activamente en la realidad, la asimilación consiste en una acción de constituir nuevos aprendizajes, a los que ya tenemos en nuestras redes neuronales.

“El aspecto fundamental de la argumentación de Piaget (1948) es que la “acomodación como imitación” es la función que proporciona al niño sus primeros significantes, los que pueden representarle interiormente el significado ausente. Lo que sucede, considera Piaget, es que el crecimiento y el refinamiento de la capacidad de imitar con el tiempo permiten al niño hacer imitaciones tanto externas como internas, visibles. Puede evocar en el pensamiento imitaciones hechas en el pasado sin realizarlas concretamente en la realidad. Esta imitación interna toma la forma de una imagen, toscamente definida y esta imagen constituye el primer significante (cuyo significado es la acción, objeto o palabra de la cual la imagen es una réplica reducida y esquemática)” (Flavell, 1998, p. 170).

La acomodación la podemos observar dentro del desarrollo cognitivo de los niños, esta involucra una transformación a las respuestas que demanda su entorno y modifica lo que se acaba de asimilar.

De acuerdo a lo que menciona el autor Flavell (1998), las funciones mentales de los niños cambian con el tiempo.

Flavell (1998), durante el período pre operacional, menciona que el niño que había sido un organismo cuyas funciones más inteligentes eran los actos sensorio-motores manifiestos, en su primera etapa, donde descubren el mundo a través de las sensaciones, es evolucionado en otro cuyas cogniciones superiores son manipulaciones del contexto, interiores simbólicas.

Marcando un hito relevante en el crecimiento y desarrollo de un niño, se hace presente la representación simbólica, explicando que el menor tendrá la capacidad de decir una palabra asociándolo a un objeto, representar la realidad de diversas formas, a través del juego simbólico, el niño podrá imaginar que va en un auto a gran velocidad, pero en realidad está

sentado en un silla utilizando un cojín como manubrio, y con su boca realizando el sonido de un auto. Además agrega que con respecto a la naturaleza de la representación, considerada como la acción de presentar alguna situación, ya sea con palabras o de manera corporal.

Dentro del periodo pre operacional también se encuentra el egocentrismo. Piaget (1923) al definir el pensamiento de esta etapa, sostiene que se hallaba a medio camino entre el pensamiento adulto socializado y el pensamiento autístico y egocéntrico de inconsciente freudiano. Las niñas y niños, aún poseen cierto egocentrismo que presentaron desde el nacimiento, es por ello que al momento de comunicarse con otras personas, no tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y no sienten la necesidad de tener a un oyente. Su discurso tiene poca lógica y contradicciones, no sienten que deben justificar sus pensamientos y diálogo con otros.

Otras características del pensamiento pre operacional es su tendencia, como dice Piaget (1946), a centrar la atención en un solo rasgo atractivo del objeto de su razonamiento en desmedro de los demás aspectos significativos, y al hacerlo deformar el razonamiento. El niño es capaz de descentrar, lo que quiere decir, que considera rasgos que podrían nivelar y compensar los efectos distorsionadores, parciales, de la contracción en un rasgo particular.

El concepto de centración Piaget (1946) en niños de la etapa pre operacional es muy fácil de ver en alumnos de 5 a 6 años de edad. Estos, cuando observan un objeto, solo se centran en una característica que llame por completo su atención, perdiendo completamente el foco de todas las características que este posee. Aún no tienen la capacidad de descentrarse para poder apreciar un todo.

Otras características son estados y transformaciones, donde Flavell (1998) menciona que el niño se inclina a concentrar la atención en los aspectos o configuraciones continuadas de una cosa en mucha mayor medida que en las transformaciones mediante las cuales un estado es transformado en otro. Es así como los niños, no poseen la capacidad, de darse cuenta cuando un estado se transforma, aunque lo estén presenciando, su mentalidad, no logra configurar que lo que en un momento es una cosa, en otro momento puede ser algo completamente distinto, cuando el niño quiere captar su atención en la transformación, solo

se encuentra con dificultades en incongruencia. Sus límites son muy claros, y para ellos solo es válido lo que observaron y concluyeron en un instante, lo que quiere decir que el tipo de pensamiento pre operacional es estático e inmóvil.

Así como las otras características que distinguen la etapa pre operacional, el equilibrio, no se encuentra en las capacidades de los niños, ya que se les produce una desorganización al momento de integrar un nuevo aprendizaje, en la asimilación y acomodación de este, no logra acomodarse a lo desconocido, asimilando a lo nuevo de una representación coherente y legítima. Su desarrollo cognitivo tiende a ser versátil, discontinuo e inestable.

“Equilibrio: Una característica principal del pensamiento pre operacional es la relativa ausencia de equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación. El sistema asimilativo – la organización cognoscitiva del niño- tiende a quebrarse y desorganizarse durante el proceso de acomodación a nuevas situaciones” (Flavell, 1998:175).

También se considera que la acción en niños de etapa pre operacional, tiende a ser concreta. Los niños hacen sus representaciones, tal y cual las observaron o las vivieron, de esta forma quedan grabadas en su mente de manera egocéntrica

“Acción: Aunque el niño se representa la realidad en lugar de limitarse a actuar en ella, sus representaciones, tanto en su forma como en su operación, son muchos más próximas a las acciones manifiestas que las de niños mayores y adultos” (Flavell, 1998:176).

Su pensamiento es irreversible según Flavell (1998) en el sentido que le es negada la posibilidad de volver (la operación inversa). La irreversibilidad va de la mano con el equilibrio, donde al niño se le hace muy difícil el proceso de asimilación y acomodación, en este caso, el niño no logra volver a una operación que acaba de ver, aunque se encuentre en una instancia de concentración, y vea el proceso detalladamente, no logra regresar a la operación que se realizó. No logra retroceder en un pensamiento, o unir dos categorías en una misma idea. Un ejemplo claro, podría ser la llegada de un hermanito nuevo, el niño solo tendrá en su mente que ese bebé es su hermano, pero no lo verá como primo de sus primos, Flavell (1998).

Para finalizar con elementos que caracterizan el pensamiento en la etapa pre operacional son conceptos y razonamiento Piaget (1946), llama preconceptos a los conceptos iniciales

primitivos utilizados por el niño. En armonía con el carácter habitual del pensamiento pre operacional, estos preconceptos tienden a ser sometidos o dominados por la acción, compuestos de imágenes y concretos, antes que esquemáticos y abstractos.

Podemos concluir que esta característica va de lo particular a lo particular, posee dificultades para lograr identificar la igualdad estable en medio de permutaciones contextuales.

3.2.2 Teoría sociocultural de la Zona del Desarrollo Próximo según Lev Vygotsky (1979).

Vygotsky (1979) considera que la interacción social del hombre con su ambiente, es propia de cada individuo, que potencia su desarrollo cognitivo al pasar de un estado cognitivo primario a un estado cognitivo superior. En el caso de los alumnos de educación preescolar, favorece las funciones básicas como el reconocer, identificar, comparar y actividades de aprestamiento para los futuros aprendizajes en los ciclos mayores. En este último, la interacción social ayuda a las áreas instrumentales de lecto-escritura y matemática, que son pilares fundamentales en el aprendizaje escolar.

En cuanto a la interacción social que los niños realizan en sus vidas, tanto en su núcleo familiar como en su entorno estudiantil, por lo que el pensamiento práctico de los niños es similar al pensamiento adulto en ciertos aspectos, mientras que en otros es diferente, y acentúan el trascendental papel que desempeña la experiencia social en el desarrollo humano, asegurando que la experiencia social ejerce su efecto a través de la imitación.

“Cuando el niño imita el modo en que el adulto hace uso de las herramientas y objetos domina ya el principio de sentirse involucrado en una determinada actividad” (Cole, 1996:45).

Actividad que conocemos como interacción social, considerada fundamental para el desarrollo de los niños según Vygotsky (1934),

“En las formas superiores del comportamiento humano el individuo modifica activamente la situación estímulo como una parte del proceso de responder a la

misma. Toda la estructura entera de esta actividad producía la conducta que Vygotsky (1934) trataba de señalar con el término “mediatizar” (Cole, 1996:35).

Como podemos apreciar es trascendental especificar que Vygotsky (1934) no era partidario del estilo conductista, estímulo- respuesta a diferencia de Pávlov (1929), ya que Vygotsky (1934) sostenía que el aprendizaje se construye a través de la interacción social, de esta manera se podía mediatizar, transformando sus conocimientos previos a un aprendizaje significativo y duradero.

“Vygotsky (1934) establecía una distinción fundamental entre las funciones mentales naturales (inferiores), tales como la percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad, y las funciones (superiores), o culturales, que son específicamente humanas y van apareciendo gradualmente en el curso de una transformación radical de las funciones inferiores. Las funciones inferiores no desaparecen en una psique madura, pero se estructura y organiza según objetivos sociales y formas de conductas específicamente humanos. Vygotsky (1934) usaba el término Hegeliano “superado” para designar la transformación de las funciones naturales en culturales” (Vygotsky, Kozulin & Abadía, 1995:19)

Vygotsky (1934) enfatiza la diferencia entre funciones mentales inferiores y superiores, estas últimas denominadas como culturales, en primera instancia todos los seres humanos poseemos las funciones naturales con las que nacemos como la percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje que jamás desaparecen, si no que se reorganizan y estructuran gracias a la interacción social para transformarse en funciones culturales, siendo éstas funciones mentales superiores o “superada” término designado por Vygotsky.

“Los estratos más viejos no desaparecen cuando emerge uno nuevo, sino que son superados por el” (Vygotsky, 1995:21). Asimismo, es como se observa en nuestras salas de clases, que gracias a la ayuda de un mediador las funciones inferiores son superadas por los niños, pero no desaparecen, siguen en él.

En la actualidad la educación inicial en nuestro país, corresponde desde los seis meses de vida hasta los seis años de edad, es en este periodo donde las educadoras de párvulos, diferenciales, técnicos en atención de párvulos y otros profesionales como psicopedagogos o fonoaudiólogos, deben trabajar las experiencias de aprendizajes de manera significativas, para formar aprendizajes de calidad en las niñas y niños, es por esto que recurrimos a comprender elementos esenciales sobre el aprendizaje como componente vital en la infancia. “el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de

vida del niño” (Cole, 1996, p. 131). De esta manera como se menciona en las Bases de la Educación Parvularia (BCEP), desde el nacimiento de los bebés están receptivos a estímulos, los cuales van dejando una enseñanza, se comienza por las percepciones, olores, sonidos, cuando están más grandes comienza los estímulos visuales.

“El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas” (Cole, 1996, p. 128), de manera que el aprendizaje de los niños como el de los adultos, son un conjunto de capacidades independientes, unas de las otras, que nos ayudan a captar nuevas enseñanzas, y retenerlas en nuestra memoria. A su vez, aumentan el desarrollo de las capacidades y aptitudes que ya poseen. De esta manera, los niños internalizan aprendizajes nuevos, combinándolos con los aprendizajes que ya poseían, reacomodándolos para construir nuevos aprendizajes.

Para comprender de mejor manera la visión de Vygotsky (1934), en cuanto a su teoría de la zona de desarrollo próximo, tenemos que distinguir dos aspectos relevantes para establecer los procesos evolutivos con las competencias de los aprendizajes.

“El primero de ellos podría denominarse *nivel evolutivo real*, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultados de ciertos ciclos evolutivos *llevados a cabo* (Cole, 1996:131).

En efecto, el primer nivel evolutivo nos explica que estas acciones son las que un niño puede hacer por sí solo, las operaciones que el niño puede realizar son porque ya han madurado en él. El segundo nivel evolutivo, y no por eso menos importante, se denomina la zona de desarrollo próximo.

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Cole, 1996:133)

Es decir, el nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo son aquellas funciones que aún no han madurado en los niños, aun no se encuentran innatas en ellos, pero se encuentran en procesos de maduración, con el tiempo y la ayuda de un mediador o guía podrán ser funciones que los niños alcancen sin ningún problema, las funciones que aún no están maduras se denominan en estado embrionario, o capullos, esto quiere decir

que están próximas a su desarrollo, según Cole (1996). El estado de evolución de los niños, es dinámico, va cambiando según las funciones que ya tenga maduras, un ejemplo claro es que un niño que se encuentre en el nivel evolutivo real, (funciones o capacidades que ya ha adquirido), con la ayuda de un guía, que puede ser un adulto, o un compañero con más capacidades, lograra hacer nuevas cosas o resolver nuevos problemas, a medida que pasa el tiempo, el niño podrá realizar este tipo de capacidades de forma autónoma, sin la guía o colaboración de nadie, ya que el aprendizaje fue adquirido de manera correcta y efectiva.

Otro concepto importante para acentuar, es el rol que tiene la imitación que realizan los niños, ya sea de un adulto, como un compañero de su clase, “los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo” (Cole, 1996:135). Los niños son capaces de imitar capacidades o funciones que ya han madurado en ellos, por lo contrario, si un estudiante pretende imitar alguna acción de un profesor que requiera más conocimiento, el estudiante no logrará ejecutar de manera correcta esta acción, ya que su nivel evolutivo aún no posee esos nuevos conocimientos o no están madurados aun. Dentro del aula podemos observar que los niños son capaces de imitar muchas operaciones o ejercicios junto a sus pares bajo la guía de un profesor, y estas pueden ayudar a superar sus propias capacidades.

A su vez “la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el <buen aprendizaje> es solo aquel que precede al desarrollo” (Cole, 1996:138). De esta manera la teoría de Vygotsky (1934) antecede al desarrollo del niño, como ante sala a lo que él puede lograr, con la ayuda de la mediación, sus funciones mentales inferiores y superiores.

“El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño” (Vygotsky, 1995:115), en otras palabras podemos deducir que el nivel de desarrollo de nuestros estudiantes, dependerá de su nivel de lenguaje, que a su vez se incrementará con las relaciones interpersonales, que ellos realicen desde su nacimiento.

3.3 **NORMATIVAS PÚBLICAS**

3.3.1 *Políticas públicas de la Educación Parvularia.*

Estas se plantearon a principios de los años 90, donde se estableció que las niñas y niños de nuestro país, debían tener una educación de calidad MINEDUC (2015), pudiéndose desarrollar de forma integral, dándoles las herramientas necesarias para su crecimiento personal, a su vez ayudar a los establecimientos para que estos puedan entregar los mejores aprendizajes. Dentro del proceso de la reforma su principal foco fue la calidad para entregar aprendizajes dentro del aula, que los alumnos permanezcan dentro del sistema escolar y ampliar la educación pre escolar ya que es en ese periodo donde las niñas y niños pueden desarrollar más conexiones sinápticas y un mejor desarrollo cognitivo.

MINEDUC, en conjunto con JUNJI e INTEGRA, son encargados de trabajar con la primera infancia, ellos tienen profesionales y personal técnico capacitado para trabajar de forma directa con los párvulos y desde esa forma y con sus metodologías potencian las capacidades de los niños potenciando sus conocimientos, y ayudando al desarrollo cognitivo de cada alumno. También son encargados de planificar, evaluar, coordinar, diseñar y orientar, ofreciendo aprendizajes de calidad a niñas y niños, para ser complementados con lo que les entregan sus familias.

Por otra parte, las políticas públicas de educación parvularia, promueven la cobertura de jardines infantiles o escuelas que puedan dar educación a los niños entre 6 meses a los 6 años de edad.

En una conferencia de prensa sobre educación el Ex presidente Lagos dijo:

“Estamos haciendo tremendo esfuerzo para aumentar la educación parvularia, porque el niño cuando llega a primer año básico con seis años de edad, ya su mente, ya sus habilidades se han estado desarrollando de una manera distinta, según ha estado o no estado en educación parvularia. Entonces avanzar en educación parvularia es garantizarle igual de oportunidades a cada hijo de Chile, y eso es lo que estamos haciendo. Eso es lo importante” (Lagos, 2005:17)

En cuanto a la reforma educacional de educación parvularia, actualizada el 5 de mayo de 2015, establece que “es el nivel educativo que atienden íntegramente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica. Su objetivo es favorecer los

aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol educador” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015:1)

Dentro de este orden de ideas, haciendo mención al objetivo que plantea, es prioridad entregar aprendizajes de calidad, a las niñas y niños desde su nacimiento, pero haciendo hincapié, en el modo que se realiza, dando significado, proporcionando el tiempo, para aclarar ideas, o reforzar actividades, siendo mediador de sus funciones inferiores, para que con el trabajo de calidad puedan ser funciones superiores, como nos dice Vygotsky (1934).

Los establecimientos que cuentan con educación parvularia, son regidos bajo la legislación, planteada en la reforma educacional, estas entidades, ya sean públicas o privadas, deben proveer ciertas características para mejorar el paso de los niños por la educación Chilena, favoreciendo su desarrollo integral, aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes MINEDUC (2015), es por esto que la mayoría de las escuelas, realizan capacitaciones a sus docentes, de forma periódica, para que estos puedan aumentar sus conocimientos y herramientas, para potenciar sus clases, y ser verdaderos puentes de información, con el fin de responder a la reforma, y formar aprendizajes de calidad, equidad, integrales y significativos.

MINEDUC, es el encargado de dar autorización a las escuelas, para que puedan ejercer dentro de una comunidad, pero a su vez entregan el reconocimiento oficial, que quiere decir, que el Estado da a un establecimiento la facultad de certificar válida y autónomamente la aprobación de cada uno de los ciclos y niveles que conforman la educación regular MINEDUC (2015), es así como las familias pueden escoger alguna comunicad educativa para que sus hijos puedan estudiar ahí, teniendo el conocimiento que son reconocidos por el estado, bajo las características que cada uno posee.

Los profesionales que pueden ejercer dentro de la educación parvularia, son educadoras de párvulos, diferenciales, fonoaudiólogos, psicopedagogos y psicólogos.

“Debe contar con el título profesional de la educación o licenciatura del respectivo nivel de, al menos, ocho semestres de duración, de una universidad o instituto profesional del Estado o reconocido por este, o autorizado por el Ministerio de Educación para ejercer la función docente” (MINEDUC, 2015, [p. XXX](#)).

Es fundamental que los profesionales que ejerzan en la educación inicial estén capacitados para su cargo. Además de esto, debe ser vital para el trato directo con las niñas y niños, de distintos estratos sociales.

Durante el año 2013, bajo el gobierno del Presidente Sebastián Piñera, se promulgo la ley 20.710 que da un giro en la educación pre escolar en nuestro país.

“Artículo 1) Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio mayor, destinado a asegurar el acceso a este y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica” (MINEDUC, 2013:1)

Esta ley comenzó a entrar en vigencia de manera gradual, y destaca que el segundo nivel de transición es un nivel importante en la educación parvularia, ya que para muchas niñas y niños, siendo ahora obligatorio, es la primera instancia educativa formal que viven, es por este motivo que las escuelas y docentes deben otorgar una educación de calidad.

3.3.2 Bases curriculares de la educación Parvularia (BCEP), Segundo Ciclo.

Las Bases curriculares de la Educación parvularia, fueron elaboradas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, con la participación de educadoras de párvulos, técnicos en párvulos, gremios, familias.

Este currículum ofrece propuestas que busca mejorar las posibilidades de aprendizajes en las niñas y niños, pueden ser adaptadas a diversos contextos. Las Bases curriculares están divididas en dos ciclos, el primero comprende desde los cero a tres años de edad y el segundo ciclo, desde los tres hasta los seis años de edad. Se divide en tres ámbitos de desarrollo, el primero es “Formación personal y Social”, que contiene tres núcleos, que favorecen el desarrollo personal de los niños, estos son, autonomía, identidad y convivencia. El segundo ámbito es “Comunicación”, que tiene dos núcleos de aprendizaje, lenguaje verbal y lenguaje artístico. Y el tercer y último ámbito de aprendizaje de las BCEP se llama “Relación con el Medio Natural y cultural”, que cuenta con tres núcleos de desarrollo, el primero es seres vivos y su entorno, el segundo grupos humanos y sus formas de vida y acontecimientos relevantes, y el ultimo núcleo es relación lógico matemática y cuantificación. Cada uno de estos ámbitos con sus respectivos núcleos cuenta con aprendizajes esperados que van desde los más simples a los más complejos y orientaciones

pedagógicas. Además, posee los principios pedagógicos que son ocho y van orientados a las situaciones educativas de los alumnos. Y por último entrega orientaciones para las educadoras de párvulos para mejorar las actividades y potenciarlas con la comunidad o sus familias, de esta forma las experiencias de aprendizaje se verán enriquecidas con variadas formas de aprender, con contenidos pertinentes a la edad de cada párvulo (BCEP, 2001).

Algo muy importante que proponen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia es trabajar a partir de la triada “Desarrollo, enseñanza y aprendizaje” estos tres elementos principales se deben articular y llevar a cabo de una forma adecuada, pertinente para cada nivel sociocultural donde se desarrollen los estudiantes. Ampliando sus habilidades de desarrollen el aula y fuera de ella, potenciando la enseñanza de su escuela y comunidad, brindando aprendizajes oportunos, significativos y de calidad para cada párvulo.

“El aprendizaje activa el desarrollo especialmente si lo que se propone a los niños se relaciona con sus experiencias previas” (BCEP, 2001, p. 16) esta cita va directamente con el desarrollo cognitivo en los niños, así como plantea Vygotsky (1934), que destaca con sus teorías sobre la cognición, haciendo énfasis en que los nuevos aprendizajes, serán mejor percibidos por los niños desde sus experiencias previas, de esta forma será significativo, duradero y modificable para un nuevo aprendizaje. Haciendo referencia a su vez la interacción social que deben tener las niñas y niños, para tener aprendizajes mediados.

4. MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio, se enmarca dentro de un estudio de caso ya que “estos diseños buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupo, culturas y comunidades” (Salgado, 2007, p. 72), en lo particular, esta investigación intenta indagar acerca de las percepciones que tienen las educadoras diferenciales con mención TEL, sobre las teorías del desarrollo cognitivo y su implementación en el segundo nivel de transición.

El interés personal con el caso surge la necesidad de querer descubrir los elementos del contexto educativo en las prácticas pedagógicas en tres comunas distintas, donde las investigadoras se desenvuelven en su quehacer diario.

4.1 Paradigma y Enfoque

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, para indagar los rasgos educativos de las educadoras diferenciales con mención TEL y conocimiento teórico de sus prácticas pedagógicas en el segundo nivel de transición.

“La metodología cualitativa, se describe cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación” (Taylor et al, 1984:16). Esta tiene un carácter social, que busca la comprensión de hechos, fenómenos o sucesos, referentes a un campo y objeto de estudio.

De la propuesta de Taylor (1984) se destacan algunas características que el autor señala referente a este tipo de investigación, y que para este estudio podrían ser importantes de recoger, iniciar estudio con interrogantes; buscar estudiar a las personas en su contexto y realidad, valorando donde las personas se desenvuelven.

En nuestro caso se realiza dos observación directa en clases de acuerdo a una pauta donde hace hincapié a prácticas pedagógicas y una entrevista estructurada a la educadora

diferencial con mención TEL en el segundo nivel de transición acerca de las teorías del desarrollo cognitivo.

Los investigadores cualitativos son sensibles a lo que ven y viven, de igual manera controlan la forma de interpretar sus datos. Experimentan la realidad de su campo y objeto de estudio, para vivir sus experiencias, y de esta forma ponerse en el lugar de ellos, sin hacer interpretaciones personales de lo que ven, debe ser observado como algo nuevo y nada de lo que ocurra se toma como algo que ya sabe según Gadamer (1998).

En el caso de esta investigación es cualitativa porque se observarán las prácticas educativas que realizan las educadoras diferenciales con mención TEL, en el segundo nivel de transición para poder observar la apreciación que le dan a las teorías del desarrollo cognitivo, en la formación de los niños en el nivel de transición.

Por otra parte, nuestra investigación se acerca al paradigma hermenéutico, es por esto que “La hermenéutica designa ante todo una praxis artificial. El arte del que aquí se trata el del anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación, e incluye obviamente el arte de la comprensión, que subyace en él y que se requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo” (Gadamer, 1998:95).

El nivel de análisis debe ser comprensivo, de manera que los investigadores puedan interpretar los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos, así clarificar su contenido y darle un sentido oportuno, de la mano de lo que realmente son el objeto y campo de estudio.

Es por esto que nuestro estudio contempla las percepciones que tienen las educadoras diferenciales acerca de las teorías cognitivas como también considerar las observaciones de sus prácticas pedagógicas en el segundo nivel de transición, comprendiendo e interpretando sus ideas de manera clara, considerando su entorno cultural.

4.2 Nivel de Investigación/Profundización

En este estudio de caso, el nivel de investigación es cualitativa –interpretativa y su nivel de profundización es exploratoria, según lo que indica el autor “el nivel de investigación, se

refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (Arias, 2006:23)

Para comenzar, cabe mencionar que un nivel de investigación cualitativa indica que, “tres son las principales finalidades del análisis cualitativo según expresan algunos autores: la búsqueda del significado de los fenómenos a partir de los datos concretos, confirmar o rechazar hipótesis, y ampliar la comprensión de la realidad como una totalidad” (Amezcu y Gálvez, 2002:425).

Nuestra investigación, tiene un análisis cualitativo ya que buscamos un significado mediante la recolección de datos con la observación de aula y entrevista a las educadoras diferenciales, donde confirmaremos o rechazaremos las hipótesis que teníamos previo al inicio de la investigación donde finalmente, mediante los resultados que arrojen la observación y entrevista, conoceremos y podremos comprender la realidad de las educadoras diferenciales de estas tres comunas.

De acuerdo a lo mencionado acerca de los estudios interpretativos, “Los estudios interpretativos utilizan los datos para ilustrar teorías o conceptos, que pretenden comprender o explicar rasgos de la vida social que van más allá de los sujetos de estudio” (Amezcu, 2002:426).

En relación a nuestra investigación con las educadoras diferenciales con mención TEL, podremos interpretar los datos que arrojan los instrumentos de investigación (pauta de observación y entrevista) que escogimos y comprender las percepciones de las docentes, como también el entorno en el cual ellas realizan sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, el nivel de profundización de nuestra investigación es exploratoria, ya que, “La investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos” (Arias, 2006:23)

Los instrumentos que escogimos para nuestra investigación, entregan datos globales de las educadoras diferenciales en su práctica pedagógica y su percepción en cuanto a las teorías

cognitivas, por lo que obtendremos una visión aproximada de la realidad y contextos de las educadoras en las tres comunas en las cuales ejercen.

4.3 Diseño de Investigación

Antes de comenzar a desarrollar este punto, se hace indispensable definir el concepto de diseño. El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea (Hernández, Fernández & Baptista 1996:158).

Esta investigación es de carácter descriptivo y es el fin de un investigador que describe fenómenos, momentos, contextos y eventos, es decir, es detallar como son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno para que sea analizado, por lo que miden, evalúan o recolectan datos sobre diversas variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En este tipo de estudio se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga según Hernández (1996).

Por ende, como se mencionó anteriormente, en esta investigación se utilizarán dos instrumentos de recolección de información: una entrevista estructurada y una pauta de observación en clases. Por medio de la entrevista se quiere conocer la perspectiva de tres educadoras diferenciales en TEL, que trabajan en tres colegios distintos, en el segundo nivel de transición, en esta apreciación que se espera descubrir es con respecto al desarrollo cognitivo basados en los teóricos Piaget (1976) y Vygotsky (1934). En la pauta de observación se desea indagar si ciertas temáticas, cuestionamientos, conductas, se realizan en la sala de clases. Una vez aplicados ambos instrumentos, serán analizadas las respuestas para así poder realizar una triangulación de la información, primero de cada una y luego de ambas, para contrarrestar los resultados, ver si hay diferencias o si es consecuente las respuestas de las profesoras con respecto a lo observado en clases para poder finalmente compararlo con nuestro marco teórico y realizar conclusiones al respecto.

La finalidad de la presente investigación es poder analizar y comprender hermenéuticamente una realidad y para esto debemos analizar la información arrojada por

los instrumentos para poder describir el contexto de estos tres cursos y la mirada de estas tres profesoras de distintos colegios.

4.4 Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

La presente investigación constó con tres escenarios distintos, con diferente ubicación geográfica, pero a su vez enmarcados dentro de la región Metropolitana, estas comunas son Colina, El Monte y Talagante.

A continuación observaremos un cuadro resumen donde se detallaran antecedentes relevantes para este estudio de caso, referidos a las comunas escogidas Colina, El Monte y Talagante, datos obtenidos de la Biblioteca Nacional de Chile

Cuadro N°1 “Características principales de las comunas Colina, El Monte y Talagante”

Comuna	Superficie	Población año 2015	Hombres	Mujeres	Niños entre 0 a 14 años	Establecimientos municipales	Establecimientos particular subvencionados
Colina	971.2 km2	121.233	66.381	56.852	28.725	20	31
El Monte	118 Km2	35.673	18.129	17.544	8.130	0	16
Talagante	126 Km2	70.720	35.141	35.579	16.657	14	32

(Basadas en los datos de Biblioteca Nacional, 2015)

Partiendo por la superficie podemos apreciar que la comuna de Colina es más grande, superando por cerca de 800 Km2 a las comunas de Talagante y El Monte que tienen casi la misma superficie territorial. En cuanto a la población, la comuna de Colina sigue siendo la que tiene más personas, continúa la comuna de Talagante, siendo la comuna de El Monte la que tiene menor población, sin embargo en el género de las personas podemos apreciar que en las comunas de Colina y El Monte hay más hombres, y en la comuna de Talagante hay más mujeres que hombres.

En el caso de esta investigación el campo de estudio es en el curso de Segundo nivel de transición donde los niños deben tener entre 5 a 6 años, por ende entra en la categoría de población de niños entre 0 a 14 años de edad, siendo la comuna de Colina la que tiene mayor cantidad de niños, y la comuna de El Monte la que posee la menor cantidad.






En cuanto al nivel de pobreza las comunas de Talagante y EL Monte presentan casi el mismo rango de vulnerabilidad, siendo este mayor a la comuna de Colina. Y por último podemos apreciar que las comunas de Colina y Talagante poseen establecimientos municipales a diferencia de la Comuna de El Monte que no tiene ninguna escuela municipal, y en los establecimientos particulares subvencionados, que en este caso se observarán dos escuelas de lenguajes que se encuentran dentro de este rango, Colina y Talagante poseen similar cantidad mayor a treinta a diferencia de la comuna de El Monte que solo cuenta con dieciséis.

El escenario que se aprecia en este estudio de caso son tres salas de clases, con profesoras diferenciales con Mención TEL, alumnos de segundo Nivel de Transición, con distintas distribución al inicio de sus clases.

A continuación se mostrará cuadros explicativos de la distribución de sala de cada comuna.

Cuadro N° 2 “Simbología”

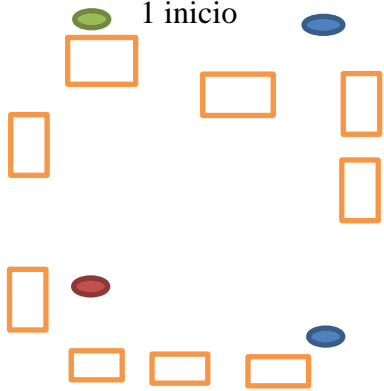
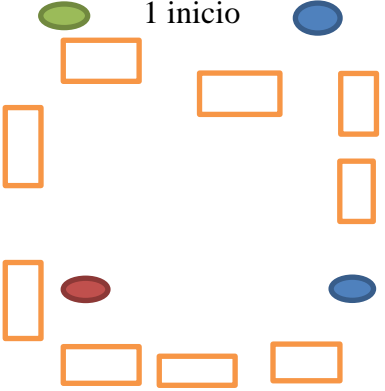
Simbología utilizada para presentar las salas de clase.

EDUCADORA DIFERENCIAL 	EDUCADORA DE PÁRVULOS 	ASISTENTE DE PÁRVULOS 	MESAS 	SILLAS 
---	--	--	--	---

Cuadro N° 3 “Distribución de la sala de clases al inicio (Colina)”

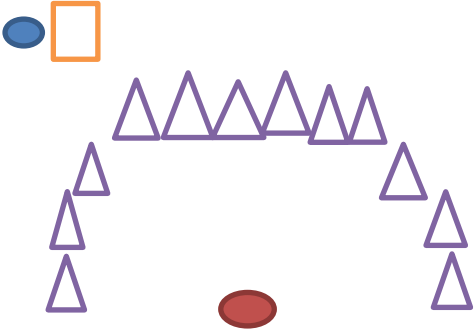
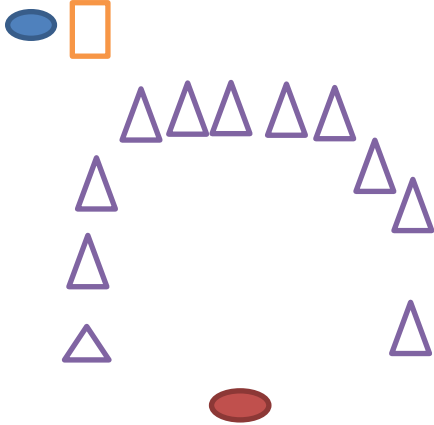
En el presente cuadro se mostrará la distribución que presentó al inicio de la clase la comuna de Colina en las dos observaciones realizadas durante el segundo semestre del año 2017.

Primera observación	Segunda observación
---------------------	---------------------

COLINA	COLINA
<p data-bbox="454 279 560 306">1 inicio</p> 	<p data-bbox="1047 279 1153 306">1 inicio</p> 

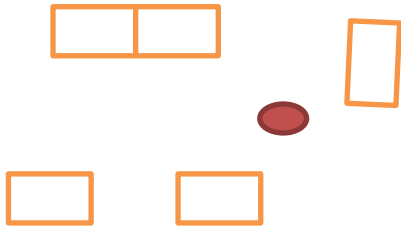
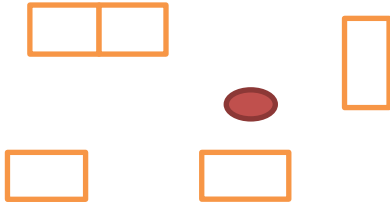
Cuadro N° 4 “Distribución de la sala de clases al inicio (El Monte)”

En el presente cuadro se mostrará la distribución que presentó al inicio de la clase la comuna de El Monte en las dos observaciones realizadas durante el segundo semestre del año 2017.

Primera observación EL MONTE	Segunda observación EL MONTE
<p data-bbox="454 1369 560 1396">1 inicio</p> 	<p data-bbox="1047 1369 1153 1396">1 inicio</p> 

Cuadro N° 5 “Distribución de la sala de clases al inicio (Talagante)”

En el presente cuadro se mostrará la distribución que presentó al inicio de la clase la comuna de Talagante en las dos observaciones realizadas durante el segundo semestre del año 2017.

Primera observación TALAGANTE	Segunda observación TALAGANTE
<p style="text-align: center;">1 inicio</p> 	<p style="text-align: center;">1 inicio</p> 

4.5 Descripción de los participantes

Dentro la investigación podemos apreciar a tres sujetos de estudios, que se identificarán de la siguiente manera, con el fin de proteger su identidad e institución en que se desenvuelven laboralmente. Participante 01 Colina, Participante 02 El Monte, Participante 03 Talagante.

Los tres sujetos de estudio comparten algunas características que se presentarán en el siguiente cuadro.

Cuadro N°6 “Descripción de participantes”

Participantes	Edad	Años de estudio	Cursos certificados asociados al área cognitiva	Post títulos	Magister	Rol dentro del aula
Participante 01 Colina	50	5	No tiene	Trastorno específico de lenguaje	No	Docente PIE
Participante 02 El Monte	30	10	No tiene	- Trastorno específico del aprendizaje. - Psicomotricidad y estimulación temprana. - Audición y Lenguaje. -Liderazgo y Gestión Educativa.	Magister en discapacidad auditiva y visual.	Educadora a cargo del nivel, encargada de planificar y ejecutar y evaluar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes.
Participante 03 Talagante	35	7	-Estimulación temprana.	- Audición y Lenguaje.	No	Educadora a cargo del nivel, encargada de planificar y ejecutar y evaluar la experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Realizar labores de ejecución de material.

De acuerdo a los objetivos de la tabla se observa lo siguiente:

Se observa que la participante 01 Colina, posee título de educación diferencial de la con mención en TEL, su rol principal es asistir a los estudiantes que se encuentran dentro del programa Proyecto de integración escolar. Los profesionales que trabajan en este programa atienden a niños con diagnóstico transitorio y permanente. Tiene tres niños que participan en el programa de integración, donde la profesora diferencial observada, trabaja con estos tres alumnos y realiza una co-docencia con la Educadora de Párvulos para toda la clase. En este curso (Kínder) asisten dos alumnos con diagnóstico permanente Hipoacusia y TEA (Trastorno de Espectro Autista) y una alumna con diagnóstico transitorio TEL (Trastorno Específico del Lenguaje) trabaja con los cursos de Kínder y Pre Kínder en una misma sala de clases. Los alumnos de Pre Kínder son 15 y los alumnos de Kínder son 22. Se realizaron dos observaciones de aula en el segundo semestre de 2017.

Luego, la participante 02 El Monte es educadora diferencial y posee varios post títulos y se encuentra realizando un magister en discapacidad auditiva y visual. Tiene la jefatura de dos cursos de segundo nivel de transición, de una escuela de lenguaje y párvulos del cual nos evocaremos al de la jornada de la tarde que cuenta con doce alumnos, se realizaron dos observaciones en el segundo semestre de 2017. Su rol principal es planificar, ejecutar actividades y evaluar los aprendizajes.

Dentro del aula se desempeñan dos profesionales: la educadora diferencial con mención TEL y la técnico en atención de párvulos.

Finalmente, la participante 03 de Talagante posee post título en lenguaje y audición, tiene a cargo el único segundo nivel de una escuela particular subvencionada con una matrícula de 15 alumnos. Se realizan dos observaciones durante el segundo semestre de 2017, dentro del aula se desempeña sola, ya que la escuela se rige por una normativa que indica que los segundos niveles de transición no necesitan técnicos o asistentes de párvulos. Su rol es planificar, ejecutar y evaluar las actividades, como también la preparación de material didáctico para sus clases, marcar cuadernos, fotocopiar guías, etc.

4.6 Técnica e Instrumento de Recogida de Información.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron, fueron una entrevista, con preguntas orientadas a las categorías que se delimitaran basándose en el marco teórico, también una observación en aula, llevando a cabo registros de observación directa, y registro digital.

La entrevista estructurada será referida a diversas categorías acordes al interés de la investigación. (Véase en anexo N°1).

“La entrevista se define como una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos” (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013:162)

Este instrumento es de recogida de datos para la investigación, tiene un gran valor, ya que mediante este se puede adquirir información importante y vital para nuestra investigación, esta conversación, o dialogo estructurado, tiene un propósito, que será el que la investigación requiera y necesite, para la recopilación de datos o antecedentes necesarios para la exploración.

“Tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado” (Díaz L, et. Al. 2013:163). En el caso de esta investigación, se quiere adquirir las apreciaciones personales, que las educadoras diferenciales con mención TEL tienen sobre las teorías del desarrollo cognitivo, como llevan sus clases, que tipo de mediación realizan con sus alumnos, si ocupan elementos didáctico para facilitar los aprendizajes de sus estudiantes.

El entrevistador, debe buscar que las respuestas de las entrevistadas sean claras y precisas, de manera que las contestaciones se puedan entender de buena forma y enmarcadas en el tema principal de la investigación.

La actitud durante todo la entrevista, debe ser receptiva y atenta, dando la importancia de lo que el entrevistado está contando, de manera que este se sienta bien, cómodo y con la confianza de seguir ahondando sobre el tema requerido.

En el caso de esta investigación se realizó una entrevista estructurada, que según indican Díaz y Torruco (2013) que tuvo una estructura rígida, donde se preparó una batería de preguntas con manera secuencial y dirigida a todos los entrevistados, las preguntas fueron

de carácter cerrado, donde no se pudo responder a la pregunta, sin emitir juicio sobre ella u otra valoración, presentó una alta rectitud, seguridad y confiabilidad. A su vez tuvo la ventaja de la sistematización, la cual facilitó la categorización y análisis, y su desventaja es la falta de flexibilidad, que no permitió seguir indagando sobre alguna respuesta emergente, o que necesitó de mayor profundidad.

Por otra parte, para esta investigación, se utilizó otro instrumento de recogida de datos, la observación pasiva, (véase en el anexo N°2) dentro del curso segundo nivel de transición, con el fin de obtener más información, y descubrir más antecedentes que ayudaron con el estudio de caso.

Las conductas que se observaron en la sala de clases se describirán a continuación.

Cuadro N°7: “Conductas de la pauta de observación en el aula”

Conductas a observa en el aula	
1	La profesora mantiene una actitud empática con los estudiantes según las necesidades de la clase.
2	La profesora facilita y estimula la participación de los estudiantes.
3	Entrega instrucciones claras y precisas.
4	Reacciona de manera positiva frente algún elemento que dificulte el desarrollo de su clase.
5	Se aprecia una buena organización con la experiencia de aprendizaje, marcando el inicio, desarrollo y finalización.
6	Maneja los contenidos tratados siendo capaz de responder dudas e inquietudes que surjan de la interacción con los estudiantes.
7	Realiza retroalimentación de la experiencia de aprendizaje al finalizar su clase.
8	Acude a las experiencias previas de los alumnos, ya sea en el ambiente académico o

	en la vida cotidiana.
9	Hace referencia a aprendizajes anteriores
10	Considera las habilidades cognitivas para potenciar sus aprendizajes.
11	Presenta claridad para mediar los aprendizajes de los alumnos en las tres fases de la clase.
12	Utiliza recursos didácticos dentro de su experiencia de aprendizaje.

Las conductas mencionadas en el cuadro N° 7, responden a las categorías que sustentan la investigación, de esta manera se observará la presencia o ausencia de estas conductas que serán descritas por cada comuna.

Se encontraron varias definiciones sobre la observación (Marshall & Rossman, 1989:79) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio según Erlandson, Harris, Skipper & Allen (1993), por otra parte De Munck & Sobo (1998) detallan la observación como el primer método usado por los antropólogos al hacer trabajo de campo, este involucra "mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia" (De Walt & De Walt 2002:8). La observación es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas. (Schensul, Schensul & Le Compte, 1999: 91) definen la observación como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (Kawulich, B. 2005: 2)

Sin embargo, en este trabajo de investigación se considerara esta definición, de Bernard (1994) especifica la observación como el proceso para implantar relación con una comunidad y aprender a proceder al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Él incluye más que la observación en el proceso de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos.

“La observación se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo” (De Walt & De Walt 1998:3).

La definición que realiza Bernard (1994) sobre la observación, es la más cercana a la investigación, puesto que ambas investigadoras se encuentran familiarizadas en el área de educación donde el hecho de observar en una sala de clases se hace más cercana o empáticas tanto con las profesoras como con los alumnos observados, sin tener algo estructurado, puesto que pueden surgir sucesos inesperados como la mayoría de las veces ocurre en una sala de clases y es lo que hace interesante una investigación cualitativa. Además de esto, sin tener una disposición de prejuicio a las decisiones que desee tomar la educadora en su sala de clases, donde resultará ser una nueva experiencia de aprendizaje como investigadoras, para poder analizar y comprender desde una mirada hermenéutica el contexto escolar que decidió investigar.

Es por esto además que Taylor (1987) menciona en su libro que la expresión observación es utilizada para elegir la investigación que comprende la interacción social entre el investigador y los participantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y preciso.

4.7 Tipo de Análisis

El tipo de análisis será interpretativo –y se analizará a partir de los objetivos planteados. Para realizar los análisis, se debe tener toda la información necesaria, investigación que se realizó a través de diversos instrumentos de recogida de datos, en este caso entrevista estructurada y dos observaciones de clases en cada establecimiento. Luego de tener todo lo necesario se debe indagar en el material que ya se tiene, en reiteradas ocasiones, para poder buscar puntos en común, palabras claves, organizar datos relevantes, de esta manera se podrá dar sentido a la información, comprenderla y analizarla.

“El análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos van de la mano. A lo largo de la observación, la entrevista en profundidad y las otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para empezar a dar sentido a sus datos” (Taylor & Bogdan, 2002:158)

El proceso de análisis no debe ser rígido, más bien debe ser flexible y dinámico, donde los investigadores, podrán intercambiar ideas y opiniones de sus observaciones obtenidas tanto en las entrevistas como en las observaciones de clases. De esta manera se podrán interpretar los datos, descubriendo si son semejantes o diferentes, aunque cada escenario sea único y tenga su sello que lo distingue.

A continuación presentaremos, en el cuadro N° 8 como abordaremos el análisis de la pauta de observación en clases. Las doce conductas anteriormente mencionadas, la agruparemos en ocho categorías.

Cuadro N°8: Categorías y conductas de la pauta de observación en el aula”

Categorías	Conducta en la pauta
Empatía	1. La profesora mantiene una actitud empática con los estudiantes según las necesidades de la clase.
Habilidades Cognitivas	10. Considera las habilidades cognitivas de los estudiantes para potenciar sus

	aprendizajes
Mediación	11. Presenta claridad para mediar los aprendizajes de los alumnos en las tres fases de la clase.
Estructura de la clase	5. Se aprecia una buena organización con la experiencia de aprendizaje, marcando el inicio, desarrollo y finalización.
Dominio de grupo y contenidos	2. La profesora mantiene una actitud empática con los estudiantes según las necesidades de la clase. 3. Entrega instrucciones claras y precisas 4. La profesora facilita y estimula la participación de los estudiantes.
Recursos didácticos	12. Utiliza recursos didácticos dentro de su experiencia de aprendizaje
Experiencias de Aprendizaje	9. Hace referencia a aprendizajes anteriores.
Estrategias didácticas	6. Maneja los contenidos tratados siendo capaz de responder dudas e inquietudes que surjan, de la interacción con los estudiantes. 7. Realiza retroalimentación de la experiencia de aprendizaje al finalizar su clase. 8. Acude a las experiencias previas de los alumnos, ya sea en el contexto académico o

	en la vida cotidiana.
--	-----------------------

4.8 Triangulación de datos.

El proceso de triangulación hermenéutica, la labor de reunión y cruce dialéctico de toda la información oportuna al objeto de estudio que brotada en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes de la entrevista estructurada y la observación pasiva, que en particularidad compone el resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha finalizado el trabajo de recopilación de la información.

“El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangularla información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangularla información con el marco teórico” (Cisterna, F, 2005:68).

La triangulación es la recopilación de la información de la realidad investigada bajo un mismo criterio utilizando los instrumentos de recopilación de información con una entrevista para los tres sujetos y una pauta de observación en clases en su respectivo establecimiento educacional, el nivel de enseñanza en las cuales trabajan, en este caso, segundo nivel de transición, comprendiendo la visión de cada sujeto con su realidad. Para esto se encontrarán las respuestas que sean oportunas de acuerdo a su asertividad, como resultado la información debe ser pertinente y relevante.

Luego de comprender y analizar las respuestas de la entrevista, se agrupa la información de los sujetos, destacando las similitudes y diferencias que presenten. Estas respuestas son clasificadas en subcategorías dando origen a conclusiones de primer nivel luego estas conclusiones se clasificaran en categorías para para dar origen a las conclusiones de segundo nivel o conclusiones categoriales, donde surgen las conclusiones de tercer nivel y se manifiesta los resultados a las interrogantes que estamos investigando.

Al presentar los estamentos de la entrevista, se realiza una triangulación de éstos, comparando los sujetos de estudio enmarcado a los tópicos de investigación. Para esto, se

opta por una visión general donde se compararán los diversos cruces de conclusiones categoriales encontradas con las interrogantes centrales de la investigación.

En esta investigación se utilizaron dos fuentes de recopilación de información: la entrevista, mencionada anteriormente y una pauta de observación pasiva en clases. Donde se ejecutará una triangulación a partir de la pauta de observación en clases, donde surgirán los estamentos con conclusiones de segundo o tercer nivel. Finalizado esto, se realiza una triangulación inter-estamental de los instrumentos utilizados (entrevista y pauta de observación en clases) para generar nuevas interpretaciones o simplemente ver si hay una coherencia entre lo que responde el sujeto y lo que se observa en clases.

Finalmente, las conclusiones que obtengamos de los dos instrumentos de recopilación de información, se realizarán reflexiones a partir de las categorías del marco teórico versus los hallazgos que se recopilaron durante la investigación.

4.9 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación

La investigación cualitativa debe contemplar aspectos éticos y criterios de rigor que le den valor, busquen la calidad y que sean fehacientes, que vayan de la mano de la verdad, que pueda recoger, analizar y hacer una buena triangulación de datos, con el fin de optimizar la investigación.

La fiabilidad y valides son fundamentales ya que “son cualidades esenciales que deben tener las pruebas o los instrumentos de carácter científico para la recogida de datos, debido a que garantizan que los resultados que se presentaron son merecedores de crédito y confianza” (Noreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo, 2012:266)

Los investigadores cualitativos, buscan instrumentos de recogidas de datos fiables, esto quiere decir que otros investigadores los hayan probado y le haya dado resultados, en este caso, se utilizará la entrevista estructurada y la observación de clases. La valides de los instrumentos se debe hacer bajo el juicio de expertos, personas que tengan la facultad para hacerlo, en este caso se somete bajo el juicio de experto de tres profesores, con años de experiencia y en su curriculum presentan Magister en el área de educación.

A continuación desglosaremos los criterios de rigor de la investigación cualitativa (Noreña et al, 2012:267)

Credibilidad o valor de la verdad, también conocido como autenticidad, este criterio permite observar los fenómenos que se efectuarán en el campo de estudio, a través de la observación y la entrevista tal como son, de una manera auténtica y verdadera. Para lograr este criterio los resultados deben ser considerados verdaderos por los participantes que brindan información a la investigación. En esta investigación los participantes acceden sin problemas a realizar la grabación y a ser entrevistados, dan veracidad al caso de estudio y confían en las investigadoras.

Transferibilidad o aplicabilidad este criterio enseña la relevancia de poder trasladar los resultados de la investigación a otros escenarios y contextos, de esta manera se podrá detectar y analizar similitudes o diferencias en las tres escuelas. En esta investigación, se hace la misma investigación en tres comunas distintas que se encuentran dentro de la región metropolitana.

Consistencia o dependencia también conocido como replicabilidad, este criterio alude a la estabilidad de los datos, pero considerando que es una investigación cualitativa es complejo y no está asegurada la estabilidad de los datos, ya que son muy variantes los escenarios y las situaciones analizadas, pero a pesar de la versatilidad de datos los investigadores deben procurar realizar una estabilidad en los datos. Es por esto que se trabaja con categorías que enmarca o guía el camino de esta investigación.

Confirmabilidad o reflexividad designada también como neutralidad u objetividad, se debe probar la autenticidad de las representaciones que se ejecutaron por los participantes de la investigación, los investigadores deben procurar no hacer su propio juicio frente a los contextos que presencian ya sea en la entrevista u observación de clases. En este punto hay que tener cuidado de no transgredir los límites de pensamientos, ya que las investigadoras se desarrollan en contextos educacionales similares, por lo que podría interferir en tener representaciones propias frente a algunas situaciones que se presenten en la observación de clases o la entrevista.

Relevancia, este criterio consiente en que los investigadores puedan evaluar el logro de los objetivos que se planearon al inicio del proyecto y comprobar si se consiguió una mejor comprensión del fenómeno de estudio. Se realiza al –finalizar la investigación, donde podemos efectuar los análisis para comprobar los resultados, analizando los distintos instrumentos de recogida de datos que se utilizaron.

Adecuación o concordancia, teórico- epistemológica, este criterio se debe tener presente durante todo el proceso de investigación, desde formularse la pregunta de investigación, hasta analizar los datos existentes, se debe tener concordancia con lo que se hace y con la teoría existente. Por lo tanto en esta investigación se consideran las categorías como guía fundamental que sustenta la tesis, ya que enmarca la teoría que sostiene el estudio de caso.

4.10 Categorías de Análisis

Para realizar los análisis, respecto a las respuestas obtenidas en las entrevistas, se ha considerado nueve categorías (cuadro N° 9), que serán descritas de acuerdo a diferentes autores con miradas que provienen en algunos casos de teorías cognitivas, sociales o Cognitivas-sociales, sin embargo en esta oportunidad no se realizará alguna diferenciación en ellas. A continuación se presentará el cuadro N° 9 que describen las características principales de sobre las categorías requeridas en la investigación.

Cuadro N°9: “Características de los conceptos”

CARACTERISTICAS PRINCIPALES DE LAS CATEGORIAS	
Empatía	Capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. Además las personas dan respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos Garaigordobil, & García. (2006)
Habilidades cognitivas	Piaget sostiene que el niño adquiere la función simbólica a través de desarrollos especializados de la asimilación, y en especial, de la acomodación. A su vez la organización interna de la mente es

	<p>responsable del modo único del funcionamiento del organismo, el cual es invariante. (Piaget, 1997).</p> <p>Vygotsky distingue entre funciones mentales naturales (inferiores) tales como, percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad. Y las funciones superiores o culturales, que van apareciendo gradualmente en el curso de una transformación radical de las funciones inferiores. Las funciones inferiores no desaparecen en una psique madura, pero se estructura y organiza según objetivos sociales y formas de conductas específicamente humanos. Vygotsky usaba el termino Hegeliana “superado” para designar la transformación de las funciones naturales culturales (Vygotsky, 1996).</p>
Mediación	<p>“Resolución de un problema bajo la guía de un adulto o colaboración con otro compañero más capaz” (Cole et al, 1996, p. 131).</p>
Estructura de la clase	<p>Organiza una clase con una secuencia de actividades que promueve el aprendizaje. Se realiza secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Aprovecha en forma adecuada el tiempo, desarrollando actividades que contribuyen directamente al logro de los objetivos de aprendizaje de la clase. Al inicio utiliza estrategias que favorecen el acercamiento de los alumnos a lo que trabajarán y, al finalizar, sistematiza lo aprendido (Tobón, Prieto & Fraile, 2010).</p>
Dominio de grupo y contenido	<p>El profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas</p>

	<p>constructivas de comportamiento. Los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias. El espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender (Marco para la Buena Enseñanza, 2008).</p>
Recursos didácticos	<p>Se caracteriza por el uso de diversos recursos que favorecen y llaman la atención e interés del alumno como por ejemplo medios audiovisuales, multimedia. El estudiante tendrá acceso a múltiples medios para su aprendizaje. El docente en conjunto con un equipo interdisciplinario prepara materiales educativos mejor elaborados y sofisticados. El rol del profesor y del estudiante cambia un poco, con respecto a la tendencia tradicional (Gonzaga, 2005)</p>
Experiencia de aprendizaje	<p>Una experiencia de aprendizaje alude a una vivencia educativa. Es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Por otra parte la experiencia de aprendizaje tiene una intencionalidad pedagógica clara, definida y con un abordaje integral, involucra a los niños y niñas desde la dimensión afectiva, cognitiva, motriz, cultural y valórica. Son sucesivas acciones que van llevando a los niños y niñas a indagar, descubrir, preguntar, hacer conjeturas, en definitiva, alcanzar el aprendizaje esperado- (MINEDUC, 2006, p. 48).</p>
Estrategias didácticas	<p>“Didáctica se define como la técnica que se emplea para manejar, de manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los componentes que interactúan en el proceso didáctico son: el profesor, el alumnado, el contenido o materia, el</p>

	contexto de aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas” (Delgado et al, 2009, p. 4).
Zona de desarrollo próximo	Según Vygotsky (1934) el primer nivel podría denominarse nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, son acciones que un niño puede hacer por sí solo. El segundo nivel evolutivo, se denomina la zona de desarrollo próximo, es la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial. Existen dos aspectos relevantes para establecer los procesos evolutivos con las competencias de los aprendizajes, “el nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo son aquellas funciones que aún no han madurado en los niños aún no se encuentran innatas en ellos, pero se encuentran en proceso de maduración, con el tiempo y ayuda de un guía podrán ser funciones que los niños alcancen sin ningún problema” (Cole et al, 1996, p.133)

5. RESULTADOS

En este apartado se mostrarán los resultados de la observación en clases mediante conductas de las dos clases observadas de cada establecimiento de las comunas de Colina, El Monte y Talagante. Luego de esto, se efectuará un análisis cualitativo de cada observación.

Por otra parte, se presentará los resultados de la entrevista estructurada con su respectivo análisis, que serán las descripciones que se acercan más a los rasgos de las educadoras diferenciales en su práctica pedagógica en cuanto al desarrollo cognitivo en el segundo nivel de transición.

5.1 Observaciones de clase en el establecimiento comuna de Colina

5.1.1 1era Observación

A continuación, se mostrará los resultados de la observación de clases en el establecimiento de la comuna de Colina. El curso designado, fue un kínder que cuenta con 22 alumnos. Con el ámbito lenguaje verbal. Se observaron doce conductas que se encuentran en la pauta de observación y que fueron agrupados en categorías. Las conductas observadas fueron clasificadas según como lo realizó la docente diferencial en el aula: siempre, ocasionalmente o no observado.

La experiencia de aprendizaje llamada “la niña y el cóndor”, del ámbito comunicación, su núcleo de aprendizaje es lenguaje verbal y el eje de aprendizaje es iniciación a la lectura.






En el aula asisten la educadora de párvulo, educadora diferencial (PIE), y dos asistentes de párvulo.

En cuanto al escenario en la primera observación (cuadro N° 11), la ubicación de los alumnos siempre permanecieron en el mismo lugar, se sentaron de manera grupal, donde la educadora de párvulo dirigió la clase y se movió por la sala, al igual que la educadora diferencial, atendiendo a las dudas de los alumnos. Al inicio de la clase la asistentes apoyan entregando los cuadernos de los niños, los ubican en su lugar de trabajo, durante la clase la

asistentes de la educación, permanecen sentadas, una delante (cerca de la pizarra) y la otra atrás y al cierre de la clase apoyan realizando tareas en los cuadernos de los niños.

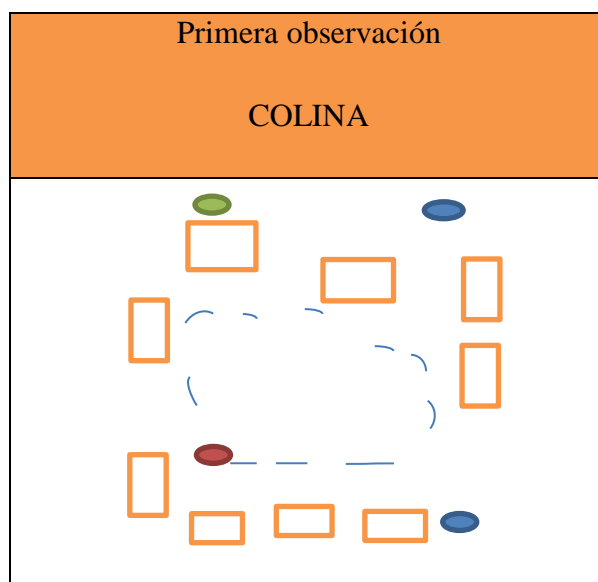
A continuación se presentará la simbología utilizada anteriormente en el marco metodología para la presentación del escenario.

Cuadro N°10 “simbología”

EDUCADORA DIFERENCIAL	EDUCADORA DE PÁRVULOS	ASISTENTE DE PÁRVULOS	MESAS	SILLAS
				

Cuadro N° 11 “Movimiento de la sala de clases en la primera observación (Colina)”

En este cuadro se presentará el movimiento que se observó durante la primera observación en la comuna de Colina.



De acuerdo a la 1era observación, se puede informar que de las doce conductas que se observaron, siempre fueron las categorías de *empatía*, donde la docente muestra la

capacidad para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos como menciona (Garaigordobil, 2006:1), ya que se mostraron conductas de la docente tales como trabajar con los alumnos en su banco, saludarlos en la mañana, acomodar a los niños en su lugar de trabajo cuando se levantan de su puesto y realizan un trabajo individual con cada uno de ellos-

En relación al *dominio de grupo y contenidos*, sus conductas se acercan a lo que estipula el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2008:8) ya que la profesora debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y el respectivo contexto de aprendizaje, lo que se ve reflejado al ocupar distintas tonalidades de su voz para captar la atención de los alumnos, conversar activamente con ellos durante la clase de manera general para mantenerlos atentos.

En *estrategias didácticas*, la docente diferencial es capaz de utilizar la técnica que se emplea para manejar, de la manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje, según lo mencionado por el autor (Delgado, 2009), ya que la profesora les recuerda, por ejemplo, la estación del año en el que están actualmente, para eso les describe para que ellos adivinen, todas las clases les hacen encerrar en el calendario el día en el que están sacando a un alumno por clase. La profesora en *experiencias de aprendizaje* provoca una modificación en el comportamiento, que implica una nueva entrada de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que puede incluir vivencias significativas como el estudio, la instrucción, la observación o la práctica como lo indica Piaget (1997). Pues, la docente realiza estrategias de cierre en una clase a modo de recordatorio, por ejemplo, una vez finalizado el cuento, realizan preguntas de cierre explícitas e implícitas o valóricas.

La *mediación*, el cual se observa la distancia entre el nivel real que posee un sujeto, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel con el apoyo de un mediador como así lo postula Vygotsky (1996) ya que se realiza *mediación* en los alumnos para responder las preguntas que la profesora efectúa, dado esto, los estudiantes se muestran ansiosos por responder, y la docente con disposición a responder, enseñar y demostrar interés a que el estudiante aprenda; y finalmente los *recursos didácticos*, donde la docente utiliza diversos medios audiovisuales, multimedia y otros

relacionados con la tecnología informática, tal como lo menciona (Gonzaga, 2005) ya que la educadora utiliza diversos materiales tecnológicos para su clase como la pizarra interactiva, videos, canciones, cuentos que resultan más atrayentes para los alumnos a la hora de aprender.

No obstante, se mostró ocasionalmente por parte de la docente diferencial una *estructura de clase* completa, ya que si bien se realizó inicio y desarrollo de la clase, ésta no se finalizó, puesto que no se efectuó un cierre de la clase con preguntas o un adelanto de los contenidos que se verán un próximo día. Dado esto, cabe señalar que un profesor debe organizar una clase estructurada con un número de actividades en orden para que promueva el aprendizaje, como propone Tobón (2010) donde se observó que al inicio utiliza estrategias que favorecen el acercamiento de los alumnos a lo que trabajarán y, al finalizar, sistematiza lo aprendido.

Además de esto, se observó ocasionalmente la potenciación de las *habilidades cognitivas*, ya que realiza actividades de memoria y atención, sin embargo, no se muestra un cierre para finalizar la clase, es decir, la ejecución de un cierre cognitivo para que el alumno esté consiente del proceso y producto del aprendizaje en la clase, es por esto que la docente diferencial en el aula debe promover actividades en que las funciones inferiores no desaparecen en una psique madura, pero se estructura y organiza según objetivos sociales y formas de conductas específicamente humanos, como lo postula (Cole, 1996:131).

5.1.2 2da Observación

La 2da observación que se realizó en el establecimiento de Colina, se efectuó una semana después de la primera, se ejecutó la observación en el curso de kínder, asistieron 22 alumnos. Se observaron las mismas conductas de la pauta de observación, éstas asignadas y de acuerdo a la nomenclatura propuesta.

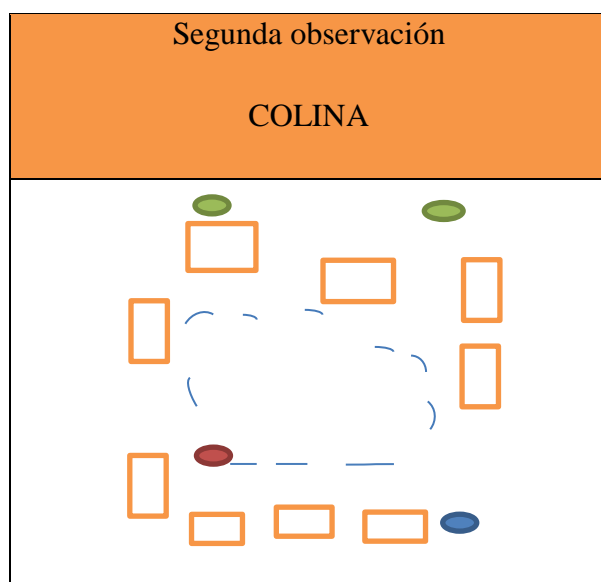
La experiencia de aprendizaje llamada “La Machi”, del ámbito comunicación, su núcleo de aprendizaje es lenguaje verbal y el eje de aprendizaje es iniciación a la lectura.

En el aula asisten la educadora de párvulo, educadora diferencial (PIE), y dos asistentes de la educación.

Referente al escenario (cuadro N° 12) donde ocurre la segunda observación, los puestos de trabajos permanecen en la misma ubicación que la primera observación. La educadora de párvulos dirigió la clase moviéndose por la sala y la educadora diferencial apoyaba a los alumnos que presentaban dudas o alguna dificultad, además de intervenir en la clase. En el inicio de la clase, las asistentes de la educación, acomodaron a los niños para sentarse, ayudaron entregando cuadernos a los alumnos y se movieron en la sala, durante el desarrollo de la clase las asistentes de párvulos permanecieron sentadas apoyando y regulando conducta desde sus puestos, una delante de la sala y otra atrás. Al final, las asistentes realizan tareas en los cuadernos de los niños.

Cuadro N°12 “Movimiento de la sala de clases en la segunda observación (Colina)”

En este cuadro se presentará el movimiento que se observó en la segunda observación en la comuna de Colina.



En la segunda observación de la clase, se manifiesta que de las doce conductas observadas, once de ellas se manifiestan siempre, donde se presentan las siguientes categorías: *la*

empatía, ya que la docente diferencial debe incluir tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás como lo propone (Garaigordobil et al, 2006), . Esto se vió reflejado en la voluntad de la docente es acercarse a los alumnos a consultarles si tenían dudas, además de activar los conocimientos previos en cada clase, realizaba preguntas familiarizadas a la vida cotidiana de los alumnos. En el *dominio de grupo* y contenidos, la docente debe familiarizarse con las capacidades de cada alumno correspondientes a la edad, sus características culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias, como lo propone el MBC (2008). Es por esto que se observó que la docente interaccionó con los alumnos durante la clase, utilizando estrategias como canciones, ritmos, señas, para mantenerlos atentos a lo escuchado y así se vuelva interesante y significativa para ellos. Para la *estructura de la clase*, la educadora aprovecha el tiempo instruccional, realizando actividades que guardan relación directa al logro de los objetivos de aprendizaje de la clase, así lo indican (Tobón et al, 2010), por lo que realiza las tres fases de una clase: inicio, desarrollo y cierre. Respecto a las *estrategias didácticas*, de acuerdo al autor (Delgado et al, 2009), el profesor debe conocer que los componentes que interactúan en el proceso didáctico son: el profesor, el alumnado, el contenido o materia, el contexto de aprendizaje y las *estrategias metodológicas o didácticas*, por lo que la educadora diferencial considera las necesidades educativas de los alumnos y ocupa estrategias considerables y pertinentes al curso. De acuerdo a las experiencias de aprendizaje, como lo estipula MINEDUC (2006) la profesora debe dominar que la experiencia de aprendizaje tiene una intención pedagógica clara y definida e integral, que involucra a los niños y niñas desde la dimensión afectiva, cognitiva y motriz, cultural y valórica, es por esto que la educadora realiza preguntas a sus alumnos a modo de recordatorio y además acorde a la vida cotidiana de los niños, lo que resulta un aprendizaje más cercano a la realidad del alumno, a ayudar a los niños a recordar contenidos y asociarlos a sus vivencia. En las *habilidades cognitivas*, donde Piaget (1997) menciona que la persona tiene una organización interna característica y que esta organización interna es responsable del funcionamiento del organismo, el cual es invariante, por lo que la profesora realiza estrategias pedagógicas intencionalmente enfocadas al desarrollo de *habilidades*

cognitivas al presentar diversas estrategias que resultaron interesantes para la adquisición de los aprendizajes como la utilización de canciones, actuación, pizarra tecnológica, imágenes, preguntas, etc.; y finalmente la *mediación*, ya que como menciona Vygotsky (1996) la profesora es el factor principal de la resolución de un problema que es bajo la guía de un adulto o colaboración con otro compañero capacitado, la docente se preocupa de que el alumno aprenda de manera significativa por lo que ella los incita a descubrir conocimientos, siendo un puente o apoyo para el aprendizaje. La docente jugó un papel fundamental en la sala de clases con mediador de los aprendizajes. Al apoyar en clases con profesora de integración, apoya la clase de la educadora parvularia, entregando estrategias acordes a las necesidades de los alumnos, por ejemplo empleando la nueva información con recursos como mímicas, señas o gestos, actuación, o sencillamente sentarse al lado del alumno para apoyarlo en la atención de la clase.

No obstante se observó ocasionalmente la categoría de *recursos didácticos*, ya que la docente en esta segunda clase utiliza escasamente los recursos que están en el aula como la pizarra interactiva, videos o audios. No obstante, el autor (Gonzaga, 2005:6) hace hincapié que la educadora debe hacer uso de diversos medios audiovisuales, multimedia y otros relacionados con la tecnología informática.

Finalmente, se aprecia que la educadora diferencial en TEL, logra la mayoría de las conductas, casi totalmente, por lo que podemos atribuir a los veinte años de experiencia de la docente en un aula, ejercer en el nivel en la cual estudió que es pre básica, además de manejar contenidos, capacitaciones constantes que recibe por parte de la entidad en la cual ejerce, óptimos resultados en la evaluación docente (competente), el trabajo en equipo que se realiza en el curso, donde la profesora sólo se enfoca en atender a los niños que presenten dificultades, pues dentro del aula además participan dos asistentes de la educación que apoyan a los alumnos en los quehaceres pedagógicos y administrativos.

5.2 Observaciones de clases del establecimiento de la comuna de El Monte

5.2.1 1era observación:

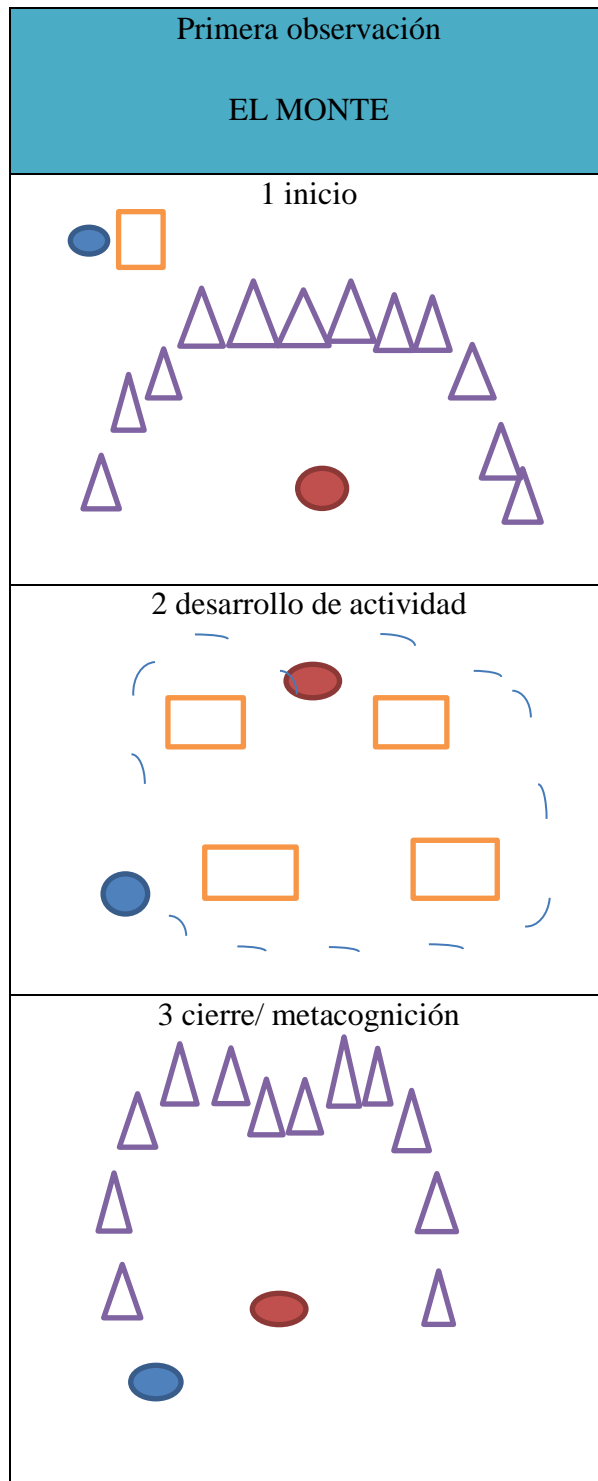
Se observa la primera clase de un segundo nivel de transición, de una escuela de Lenguaje ubicada en la comuna del Monte, se realizó la primera observación con 12 alumnos, se efectúa la observación de doce conductas que están agrupados por categorías. Las conductas se clasifican según como la educadora diferencial mención TEL se desenvuelva en su clase.

La experiencia de aprendizaje llamada “conociendo la consonante S”, del ámbito comunicación, su núcleo de aprendizaje es lenguaje verbal y el eje de aprendizaje es iniciación a la lectura. Dentro del aula se desempeñan dos profesionales la educadora diferencial con mención TEL y la técnico en atención de párvulos.

Durante el periodo de actividad, el escenario (cuadro N° 13) cambia en tres ocasiones, al inicio todos los niños se sientan en semicírculo para hacer la activación de conocimientos, en la segunda instancia los niños se sientan en sus puestos, y al finalizar realizan la metacognición en un semicírculo, es decir, realizar un cierre de los contenidos vistos en la clase, como preguntas de recordatorio. Cabe mencionar que la educadora diferencial es quien se hace cargo de todos los momentos, la asistente de párvulos, permanece más aislada y no participa directamente con la experiencia de aprendizaje. Los tres movimientos que la educadora realiza en su sala, son respetados por los alumnos, y en ellos se observa más interés en cada parte de su clase.

Cuadro N°13 “Movimiento de la sala de clases en la primera observación (El Monte)”

En este cuadro se presentará el movimiento que se realizó en la primera observación en la comuna de El Monte.



En la primera observación que se realizó en la escuela de Lenguaje ubicada en la comuna de El Monte, se realiza una pauta de observación donde se evidenciaron diferentes situaciones en relación a las conductas planteadas.

De las doce conductas que la profesora siempre realiza, son once, destacando *empatía* donde la profesora se destaca por mantener siempre una actitud empática y afectiva con sus alumnos ya que posee la capacidad de dar respuestas a los estudiantes teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos (Garaigordobil, et al 2006). También presenta el concepto clave *estructura de clase*, ya que marca y anuncia las tres fases de la clase, organizándola de tal manera que promueve el aprendizaje (Tobón et al., 2010), así mismo muestra *estrategias didácticas* maneja los contenidos y otros emergentes que se presentan dentro de su clase, teniendo la técnica para manejar de forma eficiente y sistemática el proceso de enseñanza aprendizaje (Delgado et. Al, 2009). Además, se aprecia el concepto clave de *experiencia de aprendizaje* (MINEDUC, 2006), al momento en que la profesora recurre a contenidos pasado anteriormente en clases. A su vez se observa el fomento de ciertas *habilidades cognitivas* en sus estudiantes cuando la profesora la mayor parte de las veces recurre a la memoria y la atención, como por ejemplo: la profesora vuelve constantemente a situaciones anteriores para que los estudiantes recuerden contenidos ya vistos y así vuelvan al presente donde tendrán la posibilidad de armar nuevos conocimientos. También se encuentra presente la *mediación*, al momento en que la profesora recurre a la ayuda de los pares más aventajados para potenciar el desarrollo de los párvulos. Y por último, podemos ver los *recursos didácticos*, donde la profesora utiliza elementos tangibles como láminas para desarrollar y potenciar su experiencia de enseñanza, donde el estudiante tendrá acceso a múltiples medios para sus aprendizajes (Gonzaga, 2005:6)

Por otra parte, se observa un concepto clave que sólo se presenta ocasionalmente como *dominio de grupo y contenido* por la conducta de entregar instrucciones claras MBE (2008), durante toda la clase la profesora siempre tuvo esta conducta, menos en una oportunidad donde no les especificó a sus alumnos que dejaría un grupo para hacer la dinámica al inicio y otro grupo para hacer la dinámica al cierre, los estudiantes se dieron cuenta y le preguntaron y ella indicó el cambio, lo cual provocó desorden en clases al perder los niños el hilo conductor.

5.2.2 2da observación:

En la segunda observación realizada, se efectuó la clase con 11 alumnos, se analizan doce conductas que están agrupados por categorías, los que se encuentran descritos en el cuadro (ver cuadro N°9), las conductas se clasifican según como la educadora diferencial mención TEL se desenvuelva en su clase.

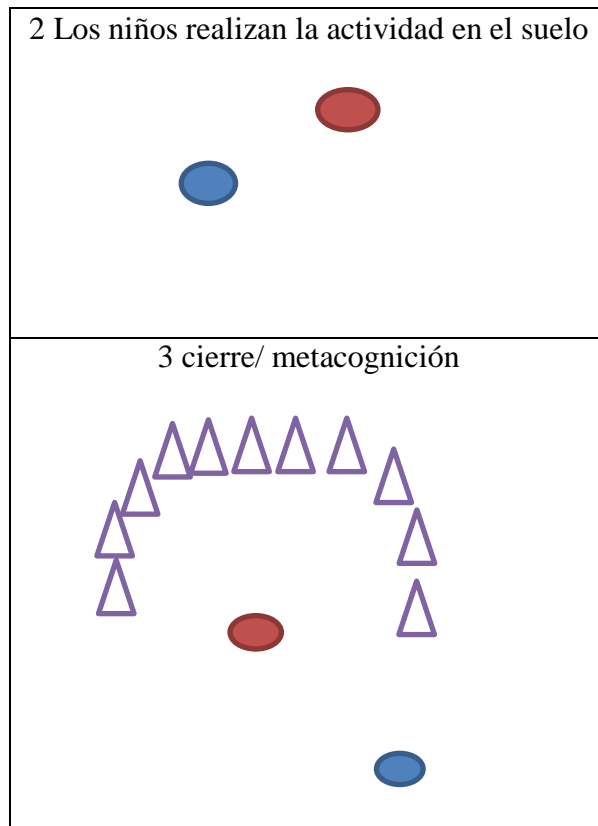
La experiencia de aprendizaje llamada “segmentación silábica”, del ámbito comunicación, su núcleo de aprendizaje es lenguaje verbal y el eje de aprendizaje es iniciación a la lectura.

Dentro de esta actividad el escenario (cuadro N° 14) cambia en tres oportunidades, al inicio se desarrolla la activación de conocimientos en un semi círculo, en una segunda instancia los niños trabajan en el suelo de manera grupal y para cerrar y hacer la metacognición, de los contenidos vistos en la clase, y sientan nuevamente en semi círculo. Cabe mencionar que al igual que en la primera observación la educadora diferencial realiza toda la experiencia de aprendizaje, y la asistente de párvulos, se presenta de manera reservada durante esos momentos. Se aprecia que el cambio de espacio dentro de la sala hace que los alumnos capten con mayor atención todos los momentos que realizan.

Cuadro N° 14 “Movimiento de la sala de clases en la segunda observación (El Monte)”

En este cuadro se presentará el movimiento que se observó en la segunda observación en la comuna de El Monte.





En la segunda observación de clases, todas categorías siempre se cumplen, partiendo por la *empatía* donde la profesora siempre presenta una actitud muy empática con sus estudiantes y ayudante, con la capacidad de dar respuesta a las inquietudes o dudas de ellos, teniendo en cuenta aspectos cognitivos y afectivos (Garaigordobil, et. al 2006). También se aprecia que está presente *dominio de grupos y contenidos*, donde el docente siempre debe generar un clima afectivo para favorecer los aprendizajes de sus alumnos MBE (2006), en este caso la profesora presenta gran dominio de grupo, capacitada para facilitar y estimular los aprendizajes, ya que reacciona de manera positiva frente a las inquietudes que se presentan durante la clase y entrega instrucciones claras, aspecto que no cumplió en su totalidad en la observación anterior. A su vez, se observa que siempre se sigue la *estructura de la clase*, ya que la profesora es organizada, de manera que realiza una secuencia que promueve el aprendizaje (Tabón et al, 2010). Igualmente se aprecia que siempre realiza *estrategias didácticas*, técnica que se emplea para manejar, de manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza aprendizaje (Delgado et. al, 2009:4), la profesora maneja los contenidos, recurre a las experiencias previas y vivenciales para potenciar la actividad.

Además se cumple la *experiencia de aprendizaje*, donde se realiza una indagación de conocimientos previos o contenidos pasados, que son una infinidad de acciones que ayudan a los niños a querer investigar, descubrir para alcanzar el aprendizaje esperado (MINEDUC, 2006). Asimismo, se observa que la profesora recurre a las *habilidades cognitivas* mayormente a la memoria, recurriendo a experiencias previas, en la atención haciendo juegos de silencio que ayuda a captar la atención y concentración de los niños, percepción visual referente a las láminas que se expusieron en clases y percepción auditiva por los sonidos de los fonemas, donde Vygotsky (1996) dice que esas están entre las funciones mentales inferiores y las funciones superiores o culturales que aparecen lentamente. También podemos ver que siempre se realiza la *mediación* de aprendizajes, donde la profesora tiene la capacidad de mediar aprendizajes y su vez solicita a la ayuda o colaboración de los pares, de esta manera todos colaboran y se ayudan (Cole, et. al. 1996:131). Y por último, podemos distinguir que siempre se utilizan *recursos didácticos* que ayudan a que el estudiante tengan acceso a múltiples medios para su aprendizaje (Gonzaga, 2005:6), en este caso la profesora utilizó diferentes láminas, con dibujos mostrando el punto de modulación de una consonante, elementos con sonidos iniciales M-S, pizarra con dibujos para ver la cantidad de sílabas y plumones para la pizarra.

Finalmente, podemos deducir que las conductas observadas se realizan de manera favorable por parte de la docente, a lo que podemos atribuir la experiencia en aula, el dominio de contenido, innovar con nuevas estrategias que capten la atención del alumno para potenciar y fortalecer el desarrollo cognitivo. También podemos atribuir los buenos resultados a la previa preparación de la docente, ya que dispuso el ambiente para la grabación de la actividad, pidiendo discreción a las otras profesoras para que no interrumpieran, siendo metódica en todo aspecto.

5.3 Observaciones de clases del establecimiento de la comuna de Talagante

5.3.1 1era observación:

El curso observado es un segundo nivel de transición, a cargo de una educadora diferencial, con una asistencia de 10 alumnos. Se realiza la observación de doce conductas que están

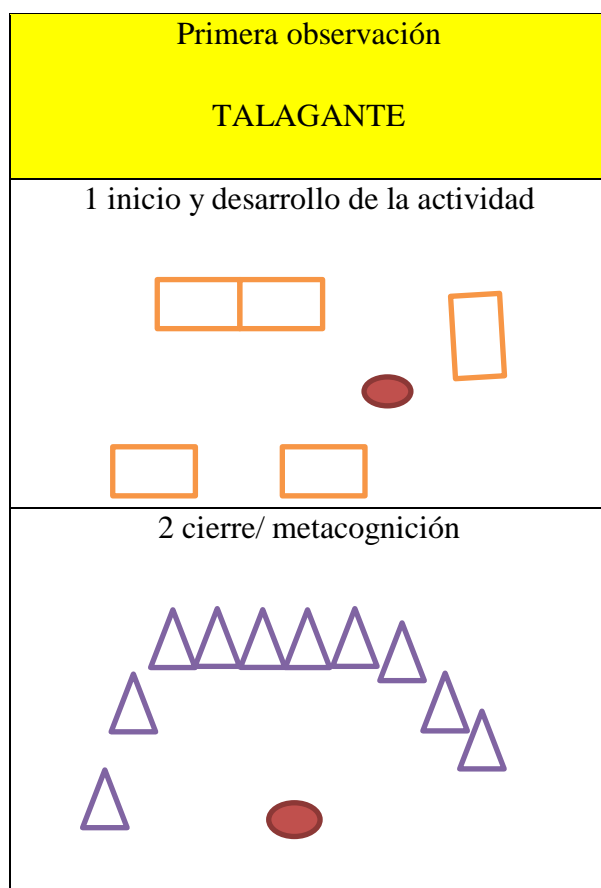
agrupados por categorías. Las conductas se clasifican según como la educadora diferencial mención TEL se desenvuelva en su clase.

La experiencia de aprendizaje llamada “El ciclo de la vida de la mariposa”, del ámbito Relación con el medio, núcleo seres vivos y su entorno, y el eje de aprendizaje es descubriendo del mundo natural.

Durante la actividad el escenario (cuadro N° 15) cambia en dos oportunidades, se hace la activación de conocimientos previos y el desarrollo de la actividad cada niño en su puesto en grupos pequeños y para realizar el cierre y metacognición de la experiencia la educadora diferencial, realiza un semi círculo. Estas dos instancias ayudan a que los alumnos logren captar la atención luego de realizar el cambio al nuevo espacio educativo.

Cuadro N° 15 “Movimiento de la sala de clases en la primera observación (Talagante)”

En este cuadro se presentará el movimiento que se observó en la primera observación en la comuna de Talagante.



En la principal observación que se realizó en la escuela ubicada en la comuna de Talagante, se realiza una observación de conductas. Se consideran doce conductas a observar, las cuales se agrupan en ocho categorías, en la primera columna se muestran las conductas a observar descritas por las categorías.

De las doce conductas clasificadas en categorías, detalladas en el capítulo de metodología, diez se observan siempre, como por ejemplo *estructura de la clase* donde la profesora demuestra que es totalmente competente al momento de armar su clase beneficiando los aprendizajes de sus alumnos (Tabón, et al. 2010), también se aprecia que está presente las *estrategias didácticas*, donde la profesora destaca en la innovación de estrategias didácticas que buscan mejorar técnicas de enseñanza aprendizaje entre sus alumnos (Delgado, et. al. 2009:4), de igual manera se observa la presencia de *experiencias de aprendizaje* donde la profesora realiza una actividad significativa que potencia al estudiante de manera cognitiva, donde se observa los procesos de acomodación y asimilación de los nuevos aprendizajes Piaget (1948). En *habilidades cognitivas*, se observa que siempre hay presencia, ya que la profesora recurre a algunas funciones cognitivas como la memoria, la atención, percepción y concentración, procesos que se utilizan para que los niños logren construir una nueva organización que es interna, Piaget (1997), a su vez se observa la presencia de *mediación* donde podemos apreciar que la profesora realiza mediación de aprendizajes desde su propio conocimiento o solicita la ayuda de los compañeros más aventajados, o la colaboración de un compañero más capaz como menciona (Cole, et. al, 1996:133). Por último, se aprecia la presencia de *recursos didácticos* donde es el docente encargado de buscar los nuevos recursos que sean llamativos para su grupo de estudiantes, entre ellos destacan los recursos tecnológicos (Gonzaga, 2005:5), en este caso la profesora utiliza recursos naturales como una mariposa, libros y recursos multimedia.

Entre las conductas que se encuentran ocasionalmente son dos, descritas por la categoría como *empatía*, donde la profesora debe tener la capacidad de dar respuesta a sus alumnos tanto en lo cognitivo como en lo emocional (Garaigordobil, et. Al. 2006), y en este caso no fue así generalmente, ya que la profesora no respetaba el tiempo de cada estudiante, pues cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje que son diferentes entre sí y una acción empática podría haber sido esperarlos y alentarlos a continuar. La otra conducta que se

considera ocasionalmente es *dominio de grupo*, donde la profesora debería presentar un ambiente propicio para el trabajo, ya que los aprendizajes son beneficiados cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas, cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento MBE (2008).

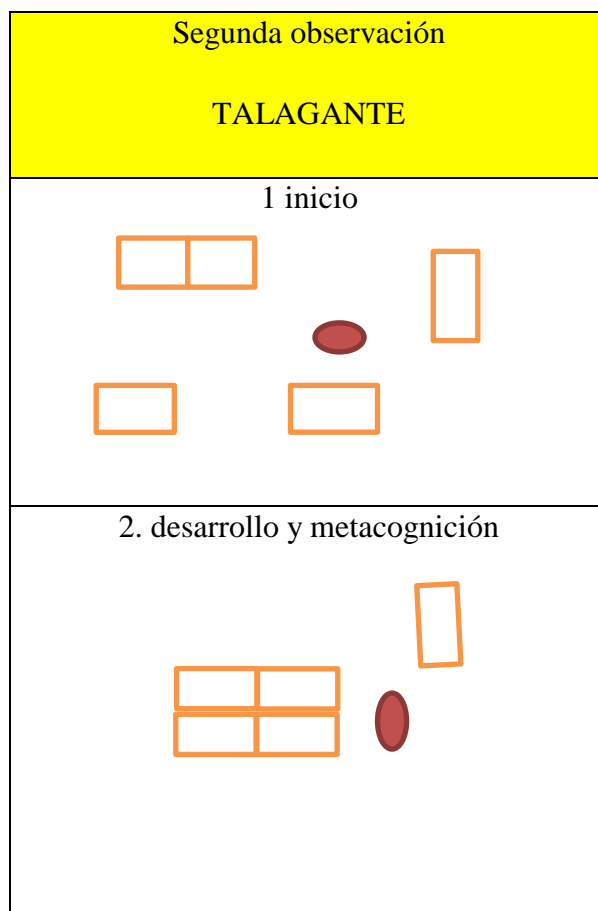
5.3.2 2da observación:

Se efectúa la segunda observación al segundo nivel de transición, con una asistencia de 13 alumnos. Se realiza la observación de doce conductas que están agrupados por categorías, los que se encuentran descritos en el siguiente cuadro, las conductas se clasifican según como la educadora diferencial mencionada TEL se desenvuelva en su clase.

La experiencia de aprendizaje llamada “Experimento crecimiento de una planta (lenteja)”, del ámbito Relación con el medio, núcleo seres vivos y su entorno y el eje de aprendizaje es descubriendo del mundo natural.

En esta oportunidad se observan dos cambios de escenario (cuadro N° 16) dentro de la sala, el inicio y activación de conocimientos se realiza en los puestos de los niños, sin realizar cambios, posteriormente la educadora organiza todas las mesas al centro de la sala, y los niños de pie alrededor para realizar la experiencia de aprendizaje y la metacognición, es decir el cierre de la clase a nivel cognitivo con preguntas de recordatorio. Los movimientos que se realizan en la actividad facilitan la atención y concentración de los niños.

Cuadro N° 16 “Movimiento de la sala de clases en la segunda observación (Talagante)”



En este cuadro se presentará el movimiento que se observó en la segunda observación en la comuna de Talagante.

Se aprecia en la segunda observación, un ambiente cálido ya que los niños están muy emocionados y entusiasmados con la experiencia de actividad que vivirán. De las doce conductas que se clasifican en categorías, detalladas en el capítulo de metodología, nueve se observan siempre, como por ejemplo *estructura de la clase*, la profesora mantiene una adecuada organización de la clase que se manifiesta en el inicio, desarrollo y cierre. Al inicio y desarrollo de la clase, utiliza estrategias que favorecen el acercamiento de los alumnos a lo que trabajarán como por ejemplo sentarse en círculo, hacer juegos de atención y explicar la actividad y al finalizar, sistematiza lo aprendido con preguntas de metacognición (Tabón, et. Al. 2010). También se aprecia que está presente las *estrategias didácticas*, donde la profesora destaca en la innovación de estrategias pedagógicas que buscan mejorar técnicas de enseñanza aprendizaje entre sus alumnos (Delgado, et. Al.

2009:4), se aprecia que la estrategia de experimentar con semilla y agua, resultó ser muy llamativa para los párvulos, ya que se observa la emoción por lo que realizan que fue el proceso del experimento de una lenteja al utilizar elementos concretos y a ejecutar el experimento, donde aprendieron el procedimiento de la etapa de crecimiento de la semilla. De igual manera se observa la presencia de *experiencias de aprendizaje* donde la profesora realiza una actividad innovadora que potencia al estudiante cognitivamente recurriendo a aprendizajes previos o vivenciales MINEDUC (2006). Las *habilidades cognitivas*, se observa que siempre hay presencia, ya que recurre a la memoria y la atención que son funciones básicas, Vygotsky (1996), para potenciar su clase, a su vez se observa presencia de *mediación* donde podemos apreciar que la profesora realiza mediación de aprendizajes desde su propio conocimiento o solicita la ayuda de los compañeros más aventajados, donde el uso de la colaboración es fundamental (Cole, et. Al. 1996). Y por último, se observa la presencia de *recursos didácticos* donde es el docente encargado de buscar los recursos, que sean llamativos para su grupo de estudiantes, entre ellos destacan los recursos tecnológicos (Gonzaga, 2005) en este caso son recursos naturales y artificiales para realizar el experimento.

Entre las conductas que se encuentran ocasionalmente son tres, descritas en las categorías como *empatía*, donde la profesora debe tener la capacidad de dar respuesta a sus alumnos tanto en lo cognitivo como en lo emocional (Garaigordobil, et. al. 2006), y en este caso se repetía la conducta de la observación anterior, donde la profesora, en reiteradas oportunidades apuraba a sus estudiantes, y no respetaba los tiempos de cada uno, la otra conducta que se considera ocasionalmente en dos oportunidades es *dominio de grupo*, la profesora debería mantener un ambiente adecuado para el trabajo, donde debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña, conocimientos y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos MBE (2008), manejar las conductas disruptivas de sus estudiantes, en esta observación la educadora repite las conductas observadas anteriormente, regulaba a sus alumnos con la mirada para silenciar, lo que indica lo contrario y se enoja cuando los compañeros opinan todos juntos, es tajante en que cada estudiante debe hablar cuando termina su compañero.

Finalmente, podemos apreciar que hay un mayor logro de las conductas que se observaron, a lo que podemos atribuir la experiencia en aula, el dominio de contenido, innovar con nuevas estrategias que capten la atención del alumno, para potenciar y fortalecer el desarrollo cognitivo.

5.4 RESUMEN DE LA OBSERVACIÓN

En la presente tesis se observaron clases en segundo nivel de transición, de tres escuelas situadas en diferentes comunas de la región Metropolitana como Colina, El Monte y Talagante. A continuación desglosaremos las similitudes y diferencias para tener una mejor percepción de la investigación.

En primera instancia podemos apreciar que en las tres realidades el equipo docente en segundo nivel de transición es diferente, ya que en Colina trabaja una educadora diferencial con mención TEL, una educadora de Párvulos y dos técnicos en atención de párvulos. En el colegio de El Monte se compone por una educadora diferencial con mención TEL y un técnico en atención de párvulos, y por último en el establecimiento de la comuna de Talagante, el equipo docente sólo se compone por la educadora diferencial con mención en TEL.

En las tres escuelas se observa que la cantidad de niños es mínima como promedio 15 alumnos por sala de clases, en comparación a las escuelas regulares que normalmente presentan una cantidad de 45 alumnos en aula.

Referente al escenario de la sala de clases, los establecimientos de las comunas de El Monte y Talagante tienen movimiento de lugares al inicio, desarrollo y cierre de la clase. Sin embargo, el establecimiento de la comuna de Colina, los puestos de trabajo permanecen igual en las tres etapas de la clase (inicio, desarrollo y cierre).

En cuanto a las conductas observadas, en relación a la categoría de *empatía*, dos educadoras diferenciales de las comunas de Colina y El Monte, mostraron conductas empáticas con sus alumnos al momento de abordar una clase, donde se pudo apreciar la capacidad de las docentes para dar respuesta frente a las inquietudes de sus estudiantes, teniendo en cuenta

aspectos cognitivos y afectivos. No así la educadora diferencial de la comuna de Talagante donde se observaron conductas empáticas ocasionalmente.

En relación al concepto de *dominio de grupo y contenidos*, referente a la conducta de facilitar y estimular a sus estudiantes, las dos profesoras de Colina y El Monte siempre lo realizan, de esta forma potencian aún más la confianza en sus estudiantes. Al momento de entregar instrucciones claras y precisas, se observa que en la escuela de Colina y Talagante las profesoras observadas siempre lo realizan, lo que ayuda a favorecer los aprendizajes de sus alumnos manteniendo un clima cálido y de confianza, a diferencia de la escuela de El Monte donde la profesora no precisó una instrucción en su clase referente a los tiempos, ya que se le hizo muy largo el inicio y lo quiso acortar sin decírselos a sus estudiantes, lo que causo impresión en ellos. Por otra parte, se observa una similitud en cuanto a reaccionar positivamente frente a un elemento que dificulte su clase en las escuelas de Colina y El Monte, no así en la escuela de Talagante ya que en ese caso la Educadora diferencial en ocasiones se molestaba por la tardanza de sus alumnos en la actividad que realizaban.

En cuanto al concepto de la *estructura de la clase* se pudo observar que la organización de la experiencia de aprendizaje, realizando inicio, desarrollo y cierre, siempre lo realizan las educadoras diferenciales de las escuelas de El Monte y Talagante, donde se aprecia una buena organización de la clase con una secuencia de actividades que promueven y facilitan los aprendizajes en sus estudiantes, a diferencia de la educadora diferencial de Colina que en una de las observaciones no realizó el cierre.

Con respecto al concepto de *estrategias didácticas*, se aprecia similitud en que las tres educadoras diferenciales manejan los contenidos tratados en clases y los contenidos emergentes que aparecen frente a dudas de los estudiantes. También realizan siempre retroalimentación de sus clases, ejecutando preguntas a modo de recordatorio y obteniendo las impresiones de sus estudiantes. A su vez, las tres educadoras diferenciales realizan la activación de conocimientos acudiendo a experiencias previas ya sean vivenciales o del contexto académico, de esta manera podemos señalar que utilizan de buena manera las técnicas para manejar los contenidos de manera más eficiente, durante todo el proceso de aprendizaje. A continuación se presentarán estrategias didácticas, mayormente utilizadas en las observaciones:

-Lectura oral del cuento; Se realizó lectura de un cuento donde los alumnos debían escuchar atentamente lo que la profesora les decía, a su vez le mostraba imágenes de éste para ayudar en la memoria o recuerdo del texto.

-Preguntas orales de la lectura; Antes, durante y después de la lectura se realizaron preguntas de conocimientos previos, de consecuencias, de cierre y suposiciones. De esta forma, se trabaja la memoria a corto plazo, percepción, el lenguaje y la atención.

-Juegos de lectura con sílabas; Esta estrategia de aprendizaje, consistía en presentar las sílabas aisladas y dibujos con su sonido inicial correspondiente, de esta manera, los niños al escoger un dibujo y nombrarlo, donde debían identificar el sonido inicial y clasificarlo, de esta forma se trabaja la memoria auditiva, percepción, atención, pensamiento y lenguaje.

-Segmentación silábica; En esta estrategia la educadora diferencial, comienza haciendo un juego de segmentación utilizando los aplausos con diferentes palabras y luego de esto se agrupaban y cada grupo pintaba las sílabas correspondientes a la palabra entregada por la docente. En esta estrategia se trabaja habilidades cognitivas de memoria de largo, memoria auditiva, lenguaje, atención e inteligencia.

-Secuencia temporal de hechos; Se trabaja causa efecto con experimentos, donde la profesora es guía y mediadora de la estrategia, es ella quien les da una situación, en este caso les pregunta, ¿Qué pasará si pones una semilla con agua? Y los alumnos responden. En esta ocasión se trabajó transversalmente, habilidades cognitivas de inteligencia, memoria, percepción y aprendizaje.

Se observa que en el concepto de *experiencias de aprendizaje* las tres escuelas, El Monte, Talagante y Colina hacen referencia a experiencias vivenciales de la vida cotidiana, para asociarlos a los nuevos contenidos. De esta forma las experiencias de aprendizaje efectuadas tienen una intencionalidad pedagógica clara y definida con un abordaje integral.

Se aprecia similitud en considerar el concepto de *habilidades cognitivas* de sus estudiantes, en las profesoras de las comunas de El Monte, Talagante y Colina, ya que consideran mayormente la memoria y atención en el trabajo pedagógico, donde éstas funciones cognitivas favorecen el aprendizaje.

Referente al concepto de *mediación*, las tres profesoras observadas median claramente los aprendizajes de sus alumnos en las tres fases de la clase, en ocasiones piden ayuda a sus mismos pares con mayor dominio para que ayuden a sus pares que presentan dudas. De esta manera se realiza una mediación exitosa.

Finalmente en relación al concepto de *recursos didácticos*, podemos observar que en cuanto a la utilización de recursos didácticos las educadoras de El Monte y Talagante siempre utilizan, ya sean láminas o recursos audiovisuales. En el establecimiento de Colina, en una clase se observó que siempre se utiliza recursos didácticos como pizarra interactiva, videos, cuentos, sin embargo en una de las clases no se utilizó mayormente los recursos.

5.5 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA ENTREVISTA

5.5.1 COLINA

Para el siguiente análisis se desglosará cada pregunta con la respectiva respuesta que otorga la educadora diferencial para apreciar de mejor manera la percepción que tiene la profesora acerca del desarrollo cognitivo.

En la primera pregunta referente a la etapa pre operacional, la profesora indica que el juego lo relaciona con cosas de la vida cotidiana donde los representa y les resulta más significativo para los alumnos para su crecimiento. *“Lo que más conviene es siempre el juego, la parte de que lo relacione con cosas de su vida diaria”.* (Participante Colina).

En la segunda pregunta en relación al concepto de desarrollo cognitivo y lenguaje, la docente lo relaciona con respecto al alumno en sus diversos ámbitos: con el aspecto familiar, vocabulario, manejo social con sus pares y que por lo mismo la dificultad de adquisición de este es por carencia de estos ámbitos, donde el colegio juega un rol fundamental para el desarrollo del lenguaje. *“Tiene que mucho que ver con el aspecto familiar, el uso de palabras, el vocabulario...”* (Participante Colina).

En la tercera pregunta con respecto al concepto de habilidades cognitivas, en su respuesta menciona que trabaja de forma reiterada las habilidades cognitivas para reforzarlas. *“Hay que trabajar de forma reiterada con los niños reforzando constantemente sus habilidades cognitivas...”* (Participante Colina).

En la cuarta pregunta, concordante al concepto de la teoría de zona de desarrollo próximo, piensa que los niños deben tener igualdad y equidad en educación. Que el rol del mediador y de sus pares es importante para un aprendizaje significativo, donde también el alumno empatice con los otros. *“el rol del mediador es darle la máxima posibilidad a los niños, no siendo solo un adulto un mediador sino que también sus pares”* (participante Colina).

En la quinta pregunta, referente a las actividades, la profesora entrega respuestas donde establece que hay que ir variando las actividades cuando se trabajan habilidades cognitivas superiores puesto que se desenfocan, se trabaja en el tiempo para que lo internalicen. *“Hay que ir variando las actividades, pero a su vez esta tiene que ser repetida en el tiempo”* (participante Colina).

Finalmente, en la sexta pregunta, asociado al concepto de recursos didácticos, responde que trabaja el cuento diario para el vocabulario, imágenes para lo visual y además lo auditivo al momento de escuchar, canciones para memoria de largo alcance. Intenta abarcar el trabajo de las cuatro tapas del pensamiento para que se vaya desarrollando en su medio. *“En las cuatro etapas de desarrollo del pensamiento ayudan a que el niño se vaya desarrollando en el medio que lo rodea y que ve mucho la parte social, el entorno, lo cultural, y lo cultural está dentro del colegio y fuera del colegio”.* (Participante Colina).

5.5.2 EL MONTE

A continuación desglosaremos las preguntas y respuestas de manera que se aprecie de mejor manera la percepción de la educadora diferencial respecto a las temáticas de desarrollo cognitivo.

En la primera pregunta que es sobre la manera que trabaja la etapa pre operacional del desarrollo cognitivo, indica que siempre al inicio de la actividad recurre al material concreto para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. *“Utilizo material concreto, con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos de mis estudiantes” (Participante El Monte).*

En la segunda pregunta que fue sobre la relación que existe entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje, ella considera que el desarrollo cognitivo va de la mano con el desarrollo del lenguaje. *“Con la ayuda de la representación mental los niños comienzan a decir sus primeras palabras” (Participante El Monte).*

En la tercera pregunta referente a las habilidades cognitivas que le resultan más fáciles para trabajar con sus estudiantes, la profesora recurre mayormente a la memoria con el fin de recordar contenidos anteriores. *“Que busquen en su memoria experiencias previas que le ayuden a entender el nuevo contenido” (Participante El Monte).*

En la cuarta pregunta donde se quiere obtener la opinión sobre la teoría de la zona del desarrollo próximo, la profesora considera que existen experiencias de aprendizaje que los alumnos necesitan más apoyo. *“Trabajo con tutoría de pares en la que los alumnos más aventajados ayudan a los con dificultades” (Participante El Monte).*

En la quinta pregunta se hace mención a las actividades que favorecen un mayor avance en el desarrollo cognitivo, la profesora piensa que los niños aprenden de mejor manera en actividades a partir de sus características emocionales, cognitiva, de sus experiencias vivenciales, y también utilizar material concreto. *“Las actividades realizadas a partir de sus características emocionales, cognitivas, o experiencias vividas” (participante El Monte).*

Y en la sexta y última pregunta referida a los recursos didácticos que utiliza dentro de sus experiencias de aprendizajes, la profesora considera las características de cada estudiante y planifica a partir de eso actividades con material concreto que son principalmente, videos, afiches, juegos didácticos. *“Primero que todo las características de cada uno de mis estudiantes desde los de desarrollo evolutivo hasta las culturales” (participante El Monte).*

5.5.3 TALAGANTE

A continuación desglosaremos las preguntas y respuestas de manera que se aprecie de mejor manera la percepción de la educadora diferencial respecto a las temáticas de desarrollo cognitivo.

En la primera pregunta que es sobre la manera que trabaja la etapa pre operacional del desarrollo cognitivo con sus estudiantes ella utiliza el juego simbólico y la representación concreta para que sus alumnos aprendan de manera adecuada. *“La experiencia concreta ayuda a los niños a que aprendan de mejor forma” (participante Talagante).*

En la segunda pregunta que fue sobre la relación que existe entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje, ella contesta que el desarrollo cognitivo va de la mano con el desarrollo del lenguaje, de cierta manera se potencian el uno con el otro. *“A medida que los niños crecen desarrollan su desarrollo cognitivo lo que ayuda al desarrollo del lenguaje” (participante Talagante).*

En la tercera pregunta referente a las habilidades cognitivas que le resultan más fáciles para trabajar con sus estudiantes, la profesora recurre principalmente a la memoria, atención y percepción para desarrollar sus clases. *“Lo que más utilizo es la memoria, que los chicos recurran a los contenidos que hemos visto” (participante Talagante).*

En la cuarta pregunta donde se quiere obtener la opinión sobre la teoría de la zona del desarrollo próximo, la profesora considera que se ocupa mucho en pre básica, ya que refuerza el desarrollo social entre sus pares, ya sea para relaciones interpersonales o potenciar habilidades cognitivas. *“Cuando hay un alumno de bajo rendimiento lo siento en un grupo donde tengan mejor rendimiento de esta manera se ayudan, el niño con bajo rendimiento puede aportar en otras cosas también” (participante Talagante).*

En la quinta pregunta se hace mención a las actividades que favorecen un mayor avance en el desarrollo cognitivo, la profesora considera que las actividades que presentan material concreto son más acertadas para trabajar el desarrollo cognitivo de sus alumnos. *“Sin duda las actividades que van de la mano con el material concreto, a los niños les gusta mucho trabajar con data” (participante Talagante).*

Y en la sexta y última pregunta referida a los recursos didácticos que utiliza dentro de sus experiencias de aprendizajes, la profesora utiliza la mayoría de las veces el data, láminas o juegos didácticos de consonantes y números. *“Para que puedan comprender mejor”* (participante Talagante).

5.5.4 RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LA ENTREVISTA

En la presente tesis se entrevistaron a tres educadoras diferenciales que trabajan en el segundo nivel de transición, de tres escuelas situadas en diferentes comunas de la región Metropolitana, tales como, Colina, El Monte y Talagante. A continuación desglosaremos las similitudes y diferencias para tener una mejor percepción de la investigación.

De acuerdo a la primera pregunta, acerca de la etapa pre operacional, la educadora de El Monte, recurre a material concreto para potenciar los aprendizajes de los alumnos y las educadoras de Colina y Talagante coinciden en que los niños aprendan a través del juego simbólico o representaciones concretas o de la vida cotidiana.

En la segunda pregunta sobre el desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo, las tres educadoras coinciden en que el desarrollo cognitivo va de la mano con el desarrollo del lenguaje, sin embargo debemos destacar que la educadora de Colina atribuye más aspectos al desarrollo del lenguaje, tales como: aspecto familiar, vocabulario, entorno escolar y manejo social.

En relación a la tercera pregunta, de acuerdo al trabajo de las habilidades cognitivas, la educadora de Colina repite las conductas para que los niños las trabajen y las hagan parte de sí mismos. En cambio, las educadoras de El Monte y Talagante, coinciden en que trabajan la memoria y atención para facilitar los aprendizajes.

Con respecto a la cuarta pregunta, acerca de la mediación y aprendizaje, las tres educadoras coinciden que es factible mediar los aprendizajes con sus pares aventajados (tutor par).

A continuación en la quinta pregunta acerca de las actividades que desarrollan el desarrollo cognitivo, las participantes de El Monte y Talagante coinciden que al incrementar materiales didácticos potencian el desarrollo cognitivo, a diferencia de la participante de Colina, que varía las habilidades cognitivas y trabaja con la repetición durante el tiempo para que los aprendizajes se internalicen.

Finalmente en la última pregunta sobre los recursos didácticos, las tres participantes coinciden que al utilizar recursos didácticos potencian los aprendizajes de sus estudiantes siendo significativos para ellos.

La entrevista con las preguntas que se realizaron se relaciona con las conductas de la observación directamente, para explorar a modo general la percepción de la docente de aula con la clase ejecutada, es decir, si hay una relación o coherencia entre lo que dice la docente a lo que hace en la sala de clases, relacionados al desarrollo cognitivo.

Las entrevista en conjunto con la observación nos entregaron un panorama general o exploración de las prácticas pedagógicas de las educadoras diferenciales con mención en TEL acerca del desarrollo cognitivo en el segundo nivel de transición, lo cual se basa como nuestro objetivo general de esta tesis. Por lo mismo, describimos el trabajo y analizamos las estrategias utilizadas por las profesoras diferenciales en nuestra indagación, como base para designar los objetivos específicos.

6. CONCLUSIONES

En relación al describir el modo en que trabajan el desarrollo cognitivo las educadoras diferenciales, respecto a la forma en cómo se llevó esta investigación nuestros instrumentos nos dieron la posibilidad de poder ver en el aula que las profesoras realizaban la potenciación de las habilidades cognitivas de manera incidental, es decir, a través de otras actividades transversales al contenido entregado. De acuerdo a lo observado en clases, con la pauta elaborada, se presenta más foco en actividades tales como:

-Lectura oral del cuento; Se realizó lectura de un cuento donde los alumnos debían escuchar atentamente lo que la profesora les decía, a su vez le mostraba imágenes de éste para ayudar en la memoria o recuerdo del texto.

-Preguntas orales de la lectura; Antes, durante y después de la lectura se realizaron preguntas de conocimientos previos, de consecuencias, de cierre y suposiciones. De esta forma, se trabaja la memoria a corto plazo, percepción, el lenguaje y la atención

-Juegos de lectura con sílabas; Esta estrategia de aprendizaje, consistía en presentar las sílabas aisladas y dibujos con su sonido inicial correspondiente, de esta manera, los niños al escoger un dibujo y nombrarlo, donde debían identificar el sonido inicial y clasificarlo. De esta forma se trabaja la memoria auditiva, percepción, atención, pensamiento, lenguaje.

-Segmentación silábica; En esta estrategia la educadora diferencial, comienza haciendo un juego de segmentación utilizando los aplausos con diferentes palabras y luego de esto se agrupaban y cada grupo pintaba las silabas correspondientes a la palabra entregada por la docente. En esta estrategia se trabaja habilidades cognitivas de memoria de largo, memoria auditiva, lenguaje, atención, inteligencia.

-Secuencia temporal de hechos; Se trabaja causa efecto con experimentos, donde la profesora es guía y mediadora de la estrategia, es ella quien les da una situación, en este caso les pregunta, ¿Qué pasará si pones una semilla con agua? Y los alumnos responden. En esta ocasión se trabajó transversalmente, habilidades cognitivas de inteligencia, memoria, percepción, aprendizaje.

Acorde a lo establecido por los autores de Piaget (1976) y Vygotsky (1934). En el caso de Piaget los alumnos trabajan en actividades acorde a la etapa pre operacional, ya que realizan juegos simbólicos, se observan conductas concretas, propias de su edad.

En relación a Vygotsky (1934), nos enfocaremos en el concepto de mediación, ya que podemos decir que las educadoras diferenciales de nuestra investigación, realizan mediación de los aprendizajes con los alumnos, donde se puede manifestar un estado inicial del alumno a un estado potenciado con la ayuda de la docente, además podemos incluir el apoyo de los pares en las actividades que se realizaban en el aula.

Por otra parte, podemos mencionar que existió una incidencia significativa en los cambios de lugares de trabajo de los alumnos en el escenario donde se observó la investigación. En los establecimientos de El Monte y Talagante, los alumnos al cambiarse de lugares durante la clase, su atención y concentración mejoraba otorgándole continuidad o fluidez a la clase, esto se manifestó en los alumnos ya que al cambiarlos de lugar de trabajo era llamativo para ellos donde se originó una mayor participación de la clase. En el caso de Colina, los alumnos permanecen en su puesto, no obstante se observa igualmente una participación de la clase puesto que las profesoras interaccionan con cuentos actuados y canciones lo que hacía una clase atractiva para los alumnos. La diferencia que podemos observar entre los colegios de El monte y Talagante con Colina, es que la atención – concentración es medida en la observación de aula, debido a la necesidad de movimiento que presentan los estudiantes al interior de la sala de clases, es decir, los niños necesitan moverse y cambiarse de espacio, por lo tanto, la atención podría estar asociada a los niños del establecimiento de Colina, que si bien no se movieron de sus lugares, permanecieron atentos a la actividad porque la docente utiliza otras herramientas que son atrayentes a los alumnos. Es por esto que se hace necesario que los niños necesiten moverse, hacer preguntas, levantarse de su puesto en breves momentos, es decir, salir de su espacio para poder volver a la actividad.

En cuanto a lo que se puede apreciar de la entrevista, es que hace alusión a la forma que potencian el desarrollo cognitivo. Las tres educadoras diferenciales, otorgan mayor relevancia a conceptos relacionados a contenidos de las clases y habilidades mayormente trabajados como memoria y atención, dejando en desmedro otras habilidades cognitivas de

igual importancia como por ejemplo: percepción y análisis. Si bien se trabaja de manera transversal el lenguaje, la memoria, la percepción, la inteligencia, el aprendizaje y la atención, no se le brinda mayor importancia como podría ser una clase de potenciación de habilidades cognitivas.

A través de los instrumentos de recogida de datos que se utilizaron en esta investigación, la observación de clases, nos permitió dar cuenta que las educadoras en su mayoría usan estrategias didácticas utilizando ciertos materiales concretos. Sin embargo están apegados a un desarrollo más bien curricular, lo que permite dirigir la actividad sin una profundización de habilidades cognitivas. Al igual que en el aspecto anterior se desarrolla de manera incidental sin mayor procesamiento, esto no significa que los estudiantes no tengan un desarrollo de las habilidades cognitivas a través de estas actividades, sino más bien que no ha sido atendida de forma directa por las profesoras en sus aspectos curriculares.

De acuerdo al instrumento de la entrevista, las educadoras dan cuenta que en su planificación o quehacer laboral en el aula, se realiza la potenciación de habilidades cognitivas de manera repetitiva a través del tiempo y que las habilidades que más se trabajan son memoria y atención de la mano con el lenguaje, de esta manera las estrategias que se utilizan en el aula concuerda con la teoría de Piaget (1976) sobre el desarrollo cognitivo a través de la asimilación y acomodación de aprendizajes, ya que una estrategia significativa potencia que los alumnos acomoden y asimilen nuevos aprendizajes.

Por otra parte, también se considera el entorno o contexto donde interacciona el alumno, este último se relaciona a lo que postula Vygotsky (1934) con la zona de desarrollo próximo, donde el sujeto posee una función mental natural (inferiores) como la percepción, atención, la memoria y a través de la imitación o interacción social desarrolla la función superior o cultural.

Con respecto a la caracterización de la percepción de las educadoras podemos deducir que si bien las conductas observadas fueron evaluadas de manera óptima, no se observa una coherencia entre lo observado, con lo mencionado en la entrevista por las participantes en relación a las teorías de Piaget y Vygotsky ya que la clase no se enfoca netamente en desarrollar habilidades cognitivas si no que en enseñar contenidos curriculares propias del

segundo nivel de transición, orientados desde las bases curriculares de la educación parvularia, es decir, esto no es una crítica a los planes y programas, si no que más bien una sugerencia que debiera trabajarse el desarrollo cognitivo de forma transversal en clases por iniciativa de las educadoras. De acuerdo a la investigación que se realizó en las tres comuna de Santiago: Colina, El Monte y Talagante, podemos concluir que las educadoras diferenciales trabajan transversalmente el desarrollo Cognitivo considerando mayor parte el juego simbólico y la mediación, conceptos que exponen los autores que sustentan la investigación Piaget (1976) y Vygotsky (1934).

Las participantes recurren al juego simbólico para que el aprendizaje sea más significativo porque utilizan un material didáctico que le es familiar al contexto del alumno, trabajan actividades lúdicas porque participan en equipo, todo esto con el fin de que tengan una trascendencia en los estudiantes. A su vez, son representaciones concretas que los niños la asocian a su vida cotidiana, destacando el uso de materiales didácticos como videos para la memoria visual; música para la memoria auditiva; láminas para la memoria, lenguaje y secuencia temporal ; estrategias metodológicas como la expresión corporal al momento de leer un cuento para la memoria kinestésica, memoria a corto plazo, atención y percepción. Además de desarrollar distintas estrategias para la iniciación a la lectura, como el juego de sílabas, para la memoria, atención, lenguaje e inteligencia; las rimas para la memoria auditiva, atención, percepción y lenguaje.

En términos generales podemos deducir que las educadoras diferenciales trabajan las habilidades cognitivas de manera implícita ya que en todas las estrategias de aprendizaje que se ejecuta en el aula se enfocan más en el currículum propuesto por el ministerio de educación, no enfatizando las teorías del desarrollo cognitivo, donde transversalmente igual se trabajan de manera intuitiva ya que la docencia conlleva este aspecto. Por otra parte, no se encuentra de manera explícita el desarrollo cognitivo porque hay menos conocimiento o profundización de estas teorías, donde suponemos que al momento de estudiar en la Universidad, uno como profesional conoce de las teorías y estrategias aptas para un desarrollo cognitivo. Sin embargo, cuando se inicia el trabajo profesional en terreno, la realidad cambia y no se lleva a la práctica puesto que hay que seguir un

currículum establecido y cumplir además tareas administrativas que restan tiempo importante de aprendizaje.

Podemos agregar a nuestras conclusiones que de acuerdo a lo observado en los movimientos del contexto de la clase en el inicio, desarrollo y cierre de la clase, hay una incidencia en la habilidad cognitiva en atención – concentración, donde podemos relacionarlos a que son niños de edad temprana que requieren del movimiento para explorar y aprender.

Dada esta realidad, nosotras sugerimos implementar talleres quincenales de desarrollo cognitivo donde los alumnos adquirirán las habilidades cognitivas de forma explícita y estrategias de mediación con un adulto y entre pares. De esta manera, las educadoras diferenciales, se acercarán aún más a las teorías propuestas por los autores Piaget (1976) y Vygotsky (1934). Consideramos que es relevante trabajar habilidades cognitivas en esta etapa ya que poseen la llamada plasticidad neuronal, donde es relevante trabajar y potenciar su inteligencia y así poder acercarse más a habilidades cognitivas superiores como por ejemplo: la síntesis, análisis y deducir. Además sería interesante brindarles a las educadoras la oportunidad de asistir a talleres de formación referente a las habilidades cognitivas que pudiera darles una información teórica y práctica al interior de la sala de clases.

Fue una experiencia distinta ver desde afuera la realidad que se vive en aula de clases al momento de observar conductas asociadas al área cognitiva como también conocer las opiniones de las docentes con respecto al desarrollo cognitivo, si bien son colegios de distintas comunas, los resultados arrojados son similares entre éstas.

Como los profesores se rigen por los planes y programas del Ministerio de Educación, que se enfoca en los contenidos a entregar por niveles, se hace indispensable la necesidad de reforzar habilidades como talleres de potenciación cognitiva ya antes mencionadas, como también talleres artísticos como la danza, teatro, artes manuales que ayudan igualmente al área cognitiva que estaban antiguamente destinadas para la JEC (Jornada Escolar Completa).

Finalmente, el desarrollo cognitivo debería considerarse como un aspecto o algún tipo de asignatura a tratar en la sala de clases, que ayudará a nuevos aprendizajes y desarrollo de habilidades donde los alumnos resultarán más proactivos en el aula e independientes en la resolución de problemas en la vida cotidiana.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1 Libros

- Alcaide, S, Ravenna, A. & Guala, M. (1998). *La mediación en la Escuela*. Rosario: Ediciones Homo- Sapiens.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. Venezuela: Editorial Episteme, C.A.
- Bermeosolo. J. (2005). *Como aprenden los seres humanos: una aproximación Psicopedagógica*. Chile: Ediciones UC.
- Chokler, M. (1999). *Acerca dela Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Ediciones Ariana.
- Flavell, J. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: DF. Paidós.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método, t. II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hammersley, M., Hammersley, P., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R, Fernández, C & Baptista, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. México: DF. MCGRAW-HILL.
- Lungman, S. (1998). *La medicación escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Manosalva, S. & Tapia, C. (2014). *Historia Crítica de la Educación Especial en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Alteridad.
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares De la Educación Parvularia*. Santiago: Maval Ltda.
- Piaget J, Inhelder B. (1997). *Psicología del niño*. Paris: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1976). *Antecedentes Teóricos. Desarrollo cognitivo*. Madrid: Fomtaine.
- Piaget, J., & Buey, F. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona. Paidós.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. [Reedición]. Buenos Aires. Lautaro.
- Tobón, S. Pimienta, J. García, J. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: DF. Prentice Hall.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica.

- Vygotsky, L., Cole, M., & Luria, A. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L., Kozulin, A., & Abadía, P. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

7.2 Documentos electrónicos

- Biblioteca del Consejo Nacional de Chile. (2015). *Reportes Estadísticos Comunes*. [en línea]. Disponible en: <http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Colina>. Consultado el 06/09/2017.
- Biblioteca del Consejo Nacional de Chile. (2015). *Reportes Estadísticos Comunes*. [en línea]. Disponible en: http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/El_Monte. Consultado el 06/09/2017.
- Biblioteca del Consejo Nacional de Chile. (2015). *Reportes Estadísticos Comunes*. [en línea]. Disponible en: <http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Talagante>. Consultado el 06/09/2017.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. Cinta de Moebio. [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/101/10102306.pdf>. Consultado el 13/08/2017.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa* [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>. Consultado el 13/08/2017.
- Dankhe, G.L. Fernández, C. Collado & Dankhe. (1989). *Investigación y comunicación. La comunicación humana*. [en línea]. Disponible en: https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%E2%80%A2%09Dankhe%2CG.L+Fern%C3%A1ndez.+C.Collado+%26++Danhke+.%281989%29.+Investigaci%C3%B3n+y+comunicaci%C3%B3n.+La+comunicaci%C3%B3n+humana&btnG=. Consultado el 13/08/2017.
- De Munck, VC y Sobo, EJ (1998). *Usando métodos en el campo: una introducción práctica y un libro de casos*. [en línea]. Disponible en: <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=NR1tAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq>

[=%E2%80%A2+De+Munck.+VC+e+Sobo,+EJ+\(1998\).+&ots=Pu4taZB9Ag&sig=HHLHddDexvbU1zeCNGtqbrVFnQE#v=onepage&q&f=false](http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf). Consultado el 13/10/2017.

- Delgado M., & Solano A. (2009). *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*. [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>. Consultado el 03/10/2017
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*. [en línea]. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713727066>. Consultado el 08/10/2017.
- *Entrevistas informales en observación participante: una guía para los trabajadores de campo*, 120-140. [en línea]. Disponible en: <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>. Consultado el 08/10/2017.
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., & Junqué, C. (1997). *La atención: una compleja función cerebral*. *Revista de neurología*. [en línea]. Disponible en: http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/La%20atenci%C3%B3n,%20una%20compleja%20funci%C3%B3n%20cerebral.pdf. Consultado el 06/09/2017.
- Fleming, Z. (2007). *Historia Educación Parvularia*. [en línea]. Disponible en: <http://www.uchile.cl/noticias/40985/historia-educacion-parvularia>, Consultado el 18/09/2017.
- Gallegos, M., & Gorostegui, M. (1990). *Procesos cognitivos*. [en línea]. Disponible en: <http://www.reocities.com/sicotema/1190494636.pdf>. Consultado el 06/09/2017.
- Godoy, M°, Meza, M° & Salazar, A. *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*, MINEDUC. (2004). [en línea]. Disponible en: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf. Consultado el 06/09/2017.
- Gómez, D., & Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio. [en línea]. Disponible en: <http://www.aliatuniversidades.com>.

mx/bibliotecasdigitales/pdf/axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.Pdf.

Consultado el 06/10/2017.

- Gonzaga Martínez, Wilfredo. (2005). *Las estrategias didácticas en la formación docente de educación primaria*, Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación”. [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750103.pdf>.

Consultado el 06/09/2017.

- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 170*. [en línea]. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>.

Consultado el 03/06/2017

- Ministerio de Educación. (2013). *Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor*. [en línea]. Disponible en: <https://www.leychile.cl/N?i=1057032&f=2013-12-11&p>. Consultado el 15/09/2017.

- Ministerio de Educación. (2015) *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [en línea]. Disponible en: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>. Consultado el 15/09/2017.

- Ministerio de Educación. (2015) *Hitos de la historia del MINEDUC*. [en línea]. Disponible en: <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc>. Consultado el 15/09/2017.

- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83, diversificación de la enseñanza*. [en línea]. Disponible en: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>. Consultado el 06/08/2017.

- Ministerio de Educación.(2005). *Aprendiendo de las Experiencias, Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. [en línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001367/136727s.pdf>. Consultado el 06/07/2017.

- Real Academia Española. (2014). *Mediación*. [en línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=OjnsTUN>. Consultada el 14/06/2017.

- Schensul, S. Schensul J. & Le Compte, M. (1999). *Métodos etnográficos esenciales*:

Observaciones, entrevistas y cuestionarios. [en línea]. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/57834/>. Consultado el 15/08/2017.

7.3 Artículos de revistas

- Amezcua, M., Gálvez. A. (2002). *los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta.* *Revista Española de salud pública*, 5 (76), 423-436.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos.* *Revista In Fórum: cualitativa social research*2 (6), 1-32.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., & Rebolledo D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa.* *Revista Dialnet.* 3 (12), 1-16.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.* *Revista Scielo.* 13(13), 71-78.
- Ocampo. L. (2009). *La atención: un proceso psicológico básico.* *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia.* 5(8), 1-9.
- Oviedo, G. (2004). *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt.* *Revista de estudios sociales.* (18), 89-96.

8. Anexos

8.1 Anexo N° 1:

Entrevista

- 1) Considerando los grandes aportes que realizó Piaget respecto al juego simbólico, ¿De qué manera trabaja usted la etapa pre operacional del Desarrollo Cognitivo?

- 2) ¿En que se relaciona el desarrollo cognitivo con el desarrollo del lenguaje, en las niñas y niños de segundo nivel de transición?

- 3) Considerando las habilidades cognitivas ¿Qué habilidad cognitiva le resulta más fácil de trabajar en su sala de clases?

- 4) En cuanto a los grandes aportes que realizó Vygotsky, ¿Qué opina sobre la teoría zona de desarrollo próximo?

- 5) ¿Qué actividades favorecen un mayor avance en el desarrollo cognitivo de sus alumnos?

- 6) ¿Qué recursos didácticos utiliza, en las experiencias de aprendizaje para abordar el desarrollo cognitivo?

8.2 Anexo N° 2:

Pauta de observación de clases	
Profesor responsable:	Curso:
Cantidad de niños:	Fecha:
Experiencia de aprendizaje:	
Ámbito:	
Núcleo:	
Eje de aprendizaje:	
Observador:	

Conductas a observar	siempre	Ocasional - mente	No observado	Observaciones
La profesora mantiene una actitud empática con los estudiantes según las necesidades de la clase.				
La profesora facilita y estimula la participación de los estudiantes.				
Entrega instrucciones claras y precisas.				
Reacciona de manera positiva frente algún elemento que dificulte el desarrollo de su clase				
Se aprecia una buena organización con la experiencia de aprendizaje, marcando el inicio, desarrollo y finalización.				
Maneja los contenidos tratados siendo capaz de responder dudas e inquietudes que surjan, de la interacción con los estudiantes.				
Realiza retroalimentación de la experiencia de aprendizaje al finalizar su clase.				

Acude a las experiencias previas de los alumnos, ya sea en el contexto académico o en la vida cotidiana.				
Hace referencia a aprendizajes anteriores.				
Considera las habilidades cognitivas de los estudiantes para potenciar sus aprendizajes				
Presenta claridad para mediar los aprendizajes de los alumnos en las tres fases de la clase.				
Utiliza recursos didácticos dentro de su experiencia de aprendizaje				