

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
Y TRABAJO SOCIAL
Departamento de Pedagogía**



TESIS DOCTORAL

**EFFECTOS DEL “NUEVO MODELO CURRICULAR”
EN CALIDAD DEL ENTORNO EDUCATIVO, INTERACCIONES
ADULTO-NIÑO E INTELIGENCIA EMOCIONAL:
UN ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL CON PREESCOLARES EN
SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIO-AMBIENTAL.**

Autora: Alicia VILLENA SPULER

Director: José-María ROMÁN SÁNCHEZ

Codirector: Rufino CANO GONZÁLEZ

VALLADOLID 2012

INDICE

| | |
|---|----|
| Agradecimientos | 17 |
| Resumen | 19 |
| Introducción | 23 |
| Justificación del trabajo de investigación | 25 |
| Objetivos generales | 41 |
| Presentación del informe científico | 42 |

Primera parte: MARCO TEORICO

CAPITULO 1

ORÍGENES Y PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA REFORMA

| | |
|---|----|
| EDUCATIVA CHILENA | 49 |
| 1.1 Educación y sociedad industrializada | 49 |
| 1.2 La política educativa y su concreción en los niveles de educación formal..... | 54 |
| 1.3 Políticas educacionales públicas centrales para los tres niveles: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media..... | 56 |
| 1.4 Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Parvularia (MECE Parvularia) | 59 |
| 1.5 Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica | 62 |
| 1.6 Nuevo Marco curricular para la Educación Media | 64 |

CAPITULO 2

LA REFORMA EDUCATIVA DEL NIVEL DE LA EDUCACIÓN

| | |
|---|-----------|
| PREESCOLAR | 69 |
| 2.1 Acciones previas a la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia | 69 |
| 2.2 Orígenes, propósitos y fines de las Bases Curriculares de la Educación Preescolar | 73 |
| 2.3 Valores e Innovación Educativa..... | 78 |
| 2.4 El Desarrollo humano como factor central del proceso innovador, y el rol del profesional de la educación Preescolar en la Reforma educativa | 80 |
| 2.5 Principios pedagógicos de la innovación en Educación Preescolar..... | 82 |
| 2.6 Estructura organizativa de la innovación educativa en el nivel Preescolar | 87 |
| 2.7 Ámbito de experiencias para el aprendizaje: Formación Personal y Social | 90 |
| 2.8 Consideraciones generales en torno a los Núcleos de Aprendizaje en el ámbito de la Formación Personal y Social..... | 92 |
| 2.9 Aprendizajes Esperados y Orientaciones Pedagógicas del Segundo Ciclo | 95 |
| 2.9.1 Aprendizajes esperados para el Núcleo de Aprendizaje: la Autonomía..... | 95 |
| 2.9.2 Orientaciones Pedagógicas para el Núcleo de Aprendizaje de la Autonomía | 96 |
| 2.9.3 Aprendizajes esperados para el Núcleo de Aprendizaje: la Identidad..... | 97 |
| 2.9.4 Orientaciones Pedagógicas para el Núcleo de Aprendizaje de la Identidad | 98 |
| 2.9.5 Aprendizajes esperados para Núcleo de Aprendizaje de la Convivencia..... | 100 |

| | |
|--|-----|
| 2.9.6 Orientaciones Pedagógicas para Núcleo de Aprendizaje de la Convivencia | 101 |
| 2.10 Contextos para el Aprendizaje: Criterios y Orientaciones | 102 |
| 2.10.1 Componente de Planificación | 102 |
| 2.10.1.1 Criterios de Planificación | 103 |
| 2.10.1.2 Criterios de Selección y Graduación | 103 |
| 2.10.1.3 Criterios de Sistematización y Flexibilidad..... | 104 |
| 2.10.1.4 Criterio de Integralidad..... | 104 |
| 2.10.1.5 Criterio de Participación..... | 105 |
| 2.10.1.6 Niveles de la Planificación | 106 |
| 2.10.2 El Componente Conformación y Funcionamiento de las Comunidades Educativas..... | 109 |
| 2.10.3 Criterios del componente Conformación y Funcionamiento de las Comunidades Educativas..... | 111 |
| 2.10.3.1 El rol del profesional en la comunidad educativa | 111 |
| 2.10.3.2 Características de las interacciones adulto-niño | 112 |
| 2.10.4 El Componente de la Organización del Espacio Educativo | 115 |
| 2.10.4.1 Criterios para la organización de los Espacios Educativos | 116 |
| 2.10.5 El Componente de Evaluación de la Educación de la Infancia | 121 |
| 2.10.5.1 Instrumentos de evaluación | 122 |
| 2.10.5.2 Características de los indicadores..... | 122 |

CAPITULO 3

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS HABILIDADES SOCIALES

| | |
|--|-----|
| Y DE EMPATÍA | 127 |
| 3.1 Evolución de la Inteligencia Emocional | 127 |
| 3.2 Orígenes de la Inteligencia Emocional | 129 |
| 3.3 La mente racional y la emocional | 134 |
| 3.4 Las Habilidades Sociales..... | 137 |
| 3.5 Definición y evolución de las habilidades | 138 |
| 3.6 Génesis de las Habilidades Sociales | 139 |
| 3.7 Modelos teóricos de las Habilidades Sociales | 140 |
| 3.7.1 Modelo Evolutivo | 141 |
| 3.7.2 Modelo de Aprendizaje Social..... | 141 |
| 3.7.3 Teorías de la inteligencia | 142 |
| 3.8 El desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito educacional | 144 |
| 3.9 La carencia de habilidades sociales: Modelos Explicativos | 148 |
| 3.10 Implicancias personales de la ausencia de habilidades sociales | 150 |
| 3.11 La empatía..... | 153 |
| 3.12 Génesis de la empatía: algunos Modelos | 153 |
| 3.12.1 Modelo de Freud (Proceso de Identificación) | 154 |
| 3.12.2 Modelo de Mead. Role Taking (Proceso de entrenamiento/ adquisición)..... | 155 |
| 3.12.3 Modelo de J. C Moreno. Role-Playing | 157 |
| 3.12.4 Planteamiento Innatista..... | 158 |

| | |
|--|-----|
| 3.12.5 Modelo de Aebli | 159 |
| 3.12.6 Reconceptualización de la empatía desde posturas antropológicas y psicológicas..... | 161 |
| 3.12.7 Comprensión de la empatía desde el ámbito de la Psicología de la Infancia | 162 |

CAPITULO 4

| | |
|--|------------|
| ENTORNO EDUCATIVO | 167 |
| 4.1 Vinculaciones entre familia y entorno educativo..... | 167 |
| 4.2 Breve análisis histórico de las transformaciones del entorno pedagógico..... | 168 |
| 4.3 Movimientos de desescolarización, aula libre y aula mundial..... | 170 |
| 4.4 Pedagogía y espacios escolares..... | 173 |
| 4.5 Pedagogía ambiental y Diseño Educativo..... | 175 |
| 4.6 Organización de las salas de clases y aspectos pedagógicos | 178 |
| 4.7 Relaciones entre tipos de aulas y comportamiento estudiantil..... | 181 |
| 4.8 Espacio físico y prácticas educativas | 184 |
| 4.9 Evaluación de los contextos educativos en Educación Preescolar..... | 188 |

CAPITULO 5

| | |
|---|------------|
| LAS INTERACCIONES ADULTO-NIÑO | 195 |
| 5.1 Desarrollo cognitivo-moral de los niños e interacción con los adultos | 195 |
| 5.1.1 Moral heterónoma..... | 195 |
| 5.1.2 Moral autónoma..... | 196 |

| | |
|---|-----|
| 5.2 Implicaciones de las relaciones adulto-niño en el desarrollo infantil | 199 |
| 5.2.1 Relaciones de control..... | 199 |
| 5.2.2 Las relaciones de cooperación | 203 |
| 5.2.3 Desarrollo cognitivo y relaciones de cooperación..... | 206 |
| 5.3 Interacciones Adulto-niño en el plano educativo..... | 207 |

Segunda parte: ESTUDIO EMPRIRICO

CAPITULO 6

| | |
|---|-----|
| METODOLOGIA | 213 |
| 6.1 Objetivos Específicos..... | 213 |
| 6.2 Hipótesis..... | 217 |
| 6.2.1 Sistema de hipótesis en torno a “Empatía y “Habilidades Sociales”..... | 217 |
| 6.2.1.1 Dimensión “Habilidades Sociales” según grupos | 218 |
| 6.2.1.2 Dimensión “Empatía” según grupos | 218 |
| 6.2.1.3 Dimensión “Inteligencia Emocional” según grupos..... | 218 |
| 6.2.1.4 Dimensión “Habilidades Sociales” según momento | 219 |
| 6.2.1.5 Dimensión “Empatía” según momento | 219 |
| 6.2.1.6 Dimensión “Inteligencia Emocional” según momento | 220 |
| 6.2.1.7 Dimensión Inteligencia Emocional por grupos y momento integradas las dimensiones de “Habilidades Sociales” y “Empatía” | 220 |
| 6.2.1.8 Dimensión “Habilidades Sociales” según género | 221 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.1.9 Dimensión “Empatía” según género | 221 |
| 6.2.1.10 Dimensión “Inteligencia Emocional” según género..... | 221 |
| 6.2.1.11 Relaciones entre “Habilidades Sociales” y “Empatía” | 222 |
| 6.2.2 Sistema de hipótesis sobre “Entorno educativo” | 222 |
| 6.2.2.1 Dimensión “Cuidados Personales” | 223 |
| 6.2.2.2 Dimensión “Mobiliario y Materiales educativos” | 223 |
| 6.2.2.3 Dimensión “Razonamiento y Lenguaje” | 223 |
| 6.2.2.4 Dimensión “Motricidad Fina y Gruesa” | 223 |
| 6.2.2.5 Dimensión “Actividades Creativas” | 224 |
| 6.2.2.6 Dimensión “Desarrollo Social” | 224 |
| 6.2.2.7 Dimensión “Necesidades Adultos” | 224 |
| 6.2.2.8 Dimensión “Entorno educativo” | 224 |
| 6.2.3 Sistema de hipótesis en torno a la “Interacción Adulto-niño” | 225 |
| 6.2.3.1 Dimensión “Desapego” | 225 |
| 6.2.3.2 Dimensión “Dureza” | 225 |
| 6.2.3.3 Dimensión “Permisividad” | 225 |
| 6.2.3.4 Dimensión “Sensibilidad” | 226 |
| 6.2.3.5 Dimensión “Calidad de la Interacción Adulto-niño” | 226 |
| 6.3 Participantes | 226 |
| 6.3.1 Criterios de selección del Centro | 226 |
| 6.3.2 Descripción del centro piloto | 228 |
| 6.3.3 Niños y niñas participantes del estudio | 229 |

| | |
|--|-----|
| 6.4 Instrumentos..... | 230 |
| 6.4.1 El Test de Inteligencia Emocional para Niños Preescolares en las dimensiones Empatía y Habilidad Social. (Casanueva, 2000) | 230 |
| 6.4.1.1 Descripción general..... | 230 |
| 6.4.1.2 Estructura del instrumento..... | 231 |
| 6.4.1.3 Administración del instrumento | 232 |
| 6.4.1.4 Criterios de evaluación..... | 233 |
| 6.4.1.5 Fiabilidad y validez | 233 |
| 6.4.2 Escala de Evaluación del Entorno de la Infancia Temprana- R (ECER– R) de María Olivia Herrera, Mathiesen y Pandolfi, versión, 1997..... | 233 |
| 6.4.2.1 Descripción general..... | 233 |
| 6.4.2.2 Administración del instrumento | 235 |
| 6.4.2.3 Confialidad y validez..... | 235 |
| 6.4.2.4 Estructura del instrumento..... | 236 |
| 6.4.2.5 Criterios de evaluación..... | 237 |
| 6.4.3 Escala de Valoración Arnett. Interacción Niño-Adulto. Versión validada por Mathiesen, Herrera, Villalón y Susuky (1998)..... | 238 |
| 6.4.3.1 Descripción general del instrumento | 238 |
| 6.4.3.2 Administración del instrumento | 239 |
| 6.4.3.3 Estructura del instrumento..... | 239 |
| 6.4.3.4 Confiabilidad y validez..... | 240 |
| 6.4.3.5 Criterios de evaluación..... | 240 |
| 6.5 Variables | 240 |

| | |
|--|-----|
| 6.5.1 Operacionalización de las variables independiente y dependiente | 241 |
| 6.5.1.1 El nuevo Modelo Curricular de la Educación Parvularia | 241 |
| 6.5.1.2 Inteligencia Emocional en las dimensiones de “Habilidades Sociales” y de “Empatía” | 242 |
| 6.5.1.3 Calidad del Entorno Educativo..... | 242 |
| 6.5.1.4 Interacciones Adulto-niño | 244 |
| 6.6 Procedimientos..... | 244 |
| 6.6.1 Acciones generales previas a la recogida de los datos..... | 244 |
| 6.6.2 Procedimientos en la administración de los instrumentos | 247 |
| 6.7 Diseño de investigación y análisis estadístico | 250 |
| 6.7.1 Descripción del diseño..... | 250 |
| 6.7.2 Análisis estadístico | 251 |

CAPITULO 7

| | |
|--|-----|
| RESULTADOS | 253 |
| 7.1 La variable “Inteligencia Emocional” en las Dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía | 253 |
| 7.1.1 Orden de presentación de los resultados..... | 253 |
| 7.1.2 Resultados en función del grupo en Habilidades Sociales | 256 |
| 7.1.3 Resultados de Empatía según grupos..... | 257 |
| 7.1.4 Resultados de la Inteligencia Emocional según grupos, integradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía | 258 |

| | |
|---|-----|
| 7.1.5 Resultados, en función del momento de aplicación, en Habilidades Sociales | 259 |
| 7.1.6 Resultados, en función del momento de aplicación, en Empatía..... | 260 |
| 7.1.7 Resultados para la Dimensión “Inteligencia Emocional” según momento de aplicación, integradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía | 261 |
| 7.1.8 Resultados de la Inteligencia Emocional por grupos y momento, integradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía | 262 |
| 7.1.9 Resultados, en función del género, en Habilidades Sociales..... | 267 |
| 7.1.10 Resultados, en función del género, en Empatía..... | 268 |
| 7.1.11 Resultados de la “Inteligencia Emocional” en función del género, integradas las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales | 269 |
| 7.1.12 Grado de asociación entre las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales de la “Inteligencia Emocional” | 270 |
| 7.2 Calidad del Entorno Educativo | 272 |
| 7.2.1 Orden de presentación de los resultados..... | 272 |
| 7.2.2 Resultados de la calidad de “Cuidados Personales” | 273 |
| 7.2.3 Resultados de la calidad del “Mobiliario y Materiales” | 275 |
| 7.2.4 Resultados de calidad de “Razonamiento y Lenguaje” | 277 |
| 7.2.5 Resultados de calidad de “Motricidad Fina y Gruesa” | 279 |
| 7.2.6 Resultados de calidad de las “Actividades Creativas” | 281 |
| 7.2.7 Resultados de la calidad de “Desarrollo Social” | 283 |
| 7.2.8 Resultados de calidad de “Necesidades de Adultos” | 285 |

| | |
|--|-----|
| 7.2.9 Resultados de calidad del “Entorno educativo” por educador y momento..... | 287 |
| 7.2.10 Valores porcentuales según educador y momento en “Entorno educativo” | 290 |
| 7.3 Calidad de Interacción Adulto-niño | 293 |
| 7.3.1 Orden de presentación de los resultados..... | 293 |
| 7.3.2 Resultados de la Dimensión “Desapego” | 294 |
| 7.3.3 Resultados de la Dimensión Dureza | 297 |
| 7.3.4 Resultados Dimensión Permisividad | 299 |
| 7.3.5 Resultados Dimensión Sensibilidad | 300 |
| 7.3.6 Resultados de calidad de “Interacción Adulto-niño” por educador y momento | 303 |
| 7.3.7 Valores porcentuales según educador y momento en “Interacción Adulto-niño” | 305 |

CAPITULO 8

| | |
|--|-----|
| DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 309 |
| 8.1 Síntesis gráfica y discusión general de los resultados de la validación de las hipótesis | 309 |
| 8.2 Inteligencia Emocional en Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía | 314 |
| 8.3 Calidad del Entorno Educativo | 316 |
| 8.4 Calidad de Interacción Adulto-niño | 318 |

| | |
|--|-----|
| 8.5 Análisis y vinculación de los resultados de la investigación a la base del conocimiento científico disponible, los aportes consignados a nivel de la nueva Reforma de la Educación Preescolar y la contextualización del estudio | 320 |
| 8.5.1 La Inteligencia Emocional desde las Dimensiones de las Habilidades Sociales y la Empatía..... | 321 |
| 8.5.1.1 Los resultados en el nuevo marco curricular: Ámbito de Formación Personal y Social | 324 |
| 8.5.1.2 Los resultados y el género | 329 |
| 8.5.1.3 Género y modelos..... | 331 |
| 8.5.1.4 Género y Núcleo Identidad..... | 337 |
| 8.5.1.5 Género: reflexiones finales..... | 338 |
| 8.5.1.6 Asociaciones entre la Empatía y las Habilidades Sociales..... | 340 |
| 8.5.2 Entorno Educativo | 342 |
| 8.5.2.1 Dimensión Cuidados Personales | 344 |
| 8.5.2.2 Dimensión Mobiliario y Materiales | 349 |
| 8.5.2.3 Dimensión Razonamiento y Lenguaje..... | 352 |
| 8.5.2.4 Dimensión Motricidad Fina y Gruesa | 354 |
| 8.5.2.5 Dimensión Actividades Creativas | 356 |
| 8.5.2.6 Dimensión Desarrollo Social..... | 357 |
| 8.5.2.7 Dimensión Necesidades Adultos..... | 359 |
| 8.5.2.8 Calidad del Entorno Educativo..... | 360 |
| 8.5.2.9 Discusión teórica: Calidad del Entorno Educativo..... | 362 |
| 8.5.2.10 Entorno Educativo y el Nuevo Marco Curricular de la Infancia..... | 368 |

| | |
|---|-----|
| 8.5.3 Interacción Adulto–niño | 374 |
| 8.5.3.1 Dimensión Desapego..... | 374 |
| 8.5.3.2 Dimensión Dureza..... | 376 |
| 8.5.3.3 Dimensión Permisividad | 378 |
| 8.5.3.4 Dimensión Sensibilidad..... | 380 |
| 8.5.3.5 Las Interacciones Adulto-niño y el contexto educativo | 381 |
| 8.5.3.6 Calidad de las interacciones Adulto-niño..... | 385 |
| 8.5.3.7 Calidad de las interacciones Adulto-niño: discusión teórica..... | 387 |
| 8.5.3.8 Las interacciones Adulto-niño y la nueva Reforma Curricular de la Educación Preescolar..... | 394 |
| 8.5.4 Recomendaciones metodológicas en un contexto de réplica de la investigación | 396 |
| 8.5.4.1 En relación con el paradigma de investigación | 397 |
| 8.5.4.2 En relación con los investigadores | 398 |
| 8.5.4.3 En relación con la muestra del estudio | 399 |
| 8.5.4.4 En relación con el diseño y tipo de investigación | 399 |
| 8.5.4.5 Principales limitaciones del trabajo..... | 400 |
| | |
| CAPITULO 9 | |
| CONCLUSIONES | 407 |
| 9.1 Sugerencias optimizadoras..... | 408 |
| 9.2 Sugerencias correctivas..... | 409 |
| 9.3 Propuesta de líneas de investigación..... | 416 |

| | |
|--|------------|
| 9.3.1 Consideraciones generales..... | 416 |
| 9.3.2 Líneas de investigación..... | 418 |
| 9.4 Grado de generalización de los resultados..... | 421 |
| 9.5 Aportaciones teórico -conceptuales, tecnológico-instrumentales y prácticas..... | 422 |
| 9.5.1 Aportaciones en relación con la Inteligencia Emocional en las Dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía | 425 |
| 9.5.2 Aportaciones vinculadas al Entorno Educativo | 427 |
| 9.5.3 Aportaciones relacionadas con las Interacciones Adulto–Niño | 429 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 431 |
| ANEXOS..... | 441 |

Agradecimientos

A Dios,

Por su constante protección, y por permitir que venciera los obstáculos humanos y materiales para concluir la tarea.

A mi Director,

Dr. José-María Román Sánchez a quien tuve la oportunidad de conocer personalmente cuando fue mi profesor en el Programa de Doctorado dictado en mi país, Chile.

Durante el tiempo transcurrido en compañía de la conducción académica del Dr. Román Sánchez siempre tuve de su parte un asesoramiento profesional generoso, diligente y acertado, como también, una constante motivación para seguir adelante en un momento difícil y crucial de mi vida. Su apoyo sostenido fue en gran medida un motor importante para que continuara y finalizara este trabajo. Le estaré siempre agradecida por esos gestos hacia mi persona y desempeño que me mantuvieron en pie y, al mismo tiempo, afirmaron convicciones personales acerca de la existencia de personas que conocen y practican la solidaridad, dando una ayuda generosa y oportuna a quienes están en dificultades, y de esta forma, ayudándome a no permitir que la adversidad tomara ventaja.

A mi Codirector,

Dr. Rufino Cano González por aceptar la codirección de este trabajo, constituyéndose en un aporte importantísimo en la culminación de una tarea tan delicada.

A Alberto,

Por dar profundo significado a mi vida, y ofrecerme la oportunidad para desarrollar en conjunto un proyecto humano genuino, acompañándome siempre en todas y cada una de las empresas que he decidido tomar, y por estar incondicionalmente presente con amor y generosidad.

Resumen

En 2001, con el fin de optimizar el nivel de las prácticas pedagógicas de la educación preescolar, el Estado de Chile toma la decisión de iniciar un proceso de innovación curricular aportando un modelo denominado *Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. En 2002, la innovación educativa se implementó a través de un programa piloto en varias regiones del país, y particularmente, en la región del Bío-Bío, en tres comunas. Uno de los ejes innovadores de la propuesta es una nueva concepción acerca de los espacios educativos donde se desarrollan las prácticas pedagógicas, el rol relevante de los procesos de interacción entre los educadores y los niños en el aula, y la importancia que se otorga a los procesos de desarrollo de la infancia considerándose éstos claves en los procesos de aprendizaje.

En este contexto, la presente investigación se planteó cinco objetivos generales: (a) Identificar el desarrollo de las habilidades sociales y la empatía, (b) Comparar las diferencias de estas dimensiones en función del género, (c) Conocer las relaciones entre las habilidades sociales y la empatía, (d) Describir la evolución de la calidad del entorno educativo y (e) de las interacciones entre los educadores y los niños al interior de las aulas.

La investigación se concretó en un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional, con diseño cuasiexperimental. La muestra intencionada está formada por tres grupos intactos de niños preescolares pertenecientes al Segundo Ciclo, provenientes de niveles socioeconómicos deprivados social y culturalmente, escolarizados en un establecimiento educacional piloto en la comuna de Talcahuano en la VIII región (Chile). Los instrumentos usados para

operativizar las variables dependientes fueron la *Escala de Valoración Arnett-Interacción Adulto-Niño* (Mathiesen, Herrera, Villalón y Susuki, 1998), el *Test de Inteligencia Emocional para Niños Preescolares: Dimensiones Empatía y Habilidad Social* (Casanueva, 2000) y la *Escala de Evaluación del Entorno de la Infancia Temprana-R* (Herrera, Mathiesen y Pandolfi, 1997). En el análisis de los datos de la variable Inteligencia Emocional se aplicaron las pruebas ANOVA, T de Student, el Coeficiente de Correlación de Pearson y el Test de Levene y Tukey. Para las variables Entorno Educativo e Interacción Adulto-Niño se usaron porcentajes y medias.

Los resultados obtenidos en la “Inteligencia Emocional en las Dimensiones de Habilidades Sociales y la Empatía”, permiten sostener un avance importante de estas competencias en los tres grupos. Para el “Entorno Educativo” y las “Interacciones Adulto-niño”, los resultados generales muestran entornos educativos e interacciones de buena calidad. Sin embargo, los resultados en algunas subdimensiones del Entorno Educativo muestran que no hay avances importantes en el tiempo. En los procesos interaccionales se evidencian escasos índices de hostilidad, amenaza y crítica en los educadores.

Las principales conclusiones generales de la investigación aportan que son factores decisivos en el éxito del nuevo modelo curricular: (a) La participación activa del equipo profesional de la infancia en las decisiones políticas que se adoptaron de modo precedente a la instalación de la reforma educativa, (b) La apropiación curricular de los profesores en ejercicio, (c) La asunción de un nuevo rol en la gestión educacional de los propios profesionales y no sólo el rol de ejecución de la nueva política, (d) La construcción de redes profesionales que provee insumos para las prácticas pedagógicas y permite la socialización

del conocimiento y de la práctica profesional, (e) La inversión oportuna en recursos humanos y materiales en cantidad y calidad suficientes en el tiempo, (f) Una infraestructura física y funcional para los proyectos educativos.

Palabras Clave:

Política educativa preescolar. Innovación educativa en educación preescolar. Habilidades sociales. Empatía. Entorno educativo. Interacciones adulto-niño. Vulnerabilidad socio-ambiental.

INTRODUCCION

(a) Justificación del trabajo de investigación

En la actualidad, la educación se encuentra en una difícil y compleja situación en relación a varios frentes. Sin duda, el primero de éstos está vinculado a la inversión del Estado en la educación pública. Financiación que está compitiendo cada día más y de manera muy estrecha con otras necesidades de los ciudadanos, como por ejemplo, la de empleo, la generación de más puestos de trabajo, la superación de la pobreza, la mejora en los beneficios básicos para la población como la salud y la habitación, la estabilidad económica del país, la inversión en tecnología e investigación y otras situaciones de gran relevancia en el desarrollo de una nación y en la calidad de vida de sus ciudadanos. En este macro-contexto y en el área de la educación, se ha originado una evidente cautela de parte del Estado respecto de los resultados de la educación y de los usos de los aportes económicos otorgados para el desarrollo y la mejora de la educación pública del país.

En paralelo a estos hechos, los sistemas educacionales están enfrentados a una compleja dinámica y evolución que redundan en mayores demandas a nivel de los procesos de formación de educadores, del currículo, de los profesionales que trabajan en el sistema, de la infraestructura y de la gestión, entre otros. En los últimos treinta años se han desarrollado numerosas investigaciones para conocer el funcionamiento de los establecimientos educacionales y, básicamente, para detectar, de modo oportuno, problemas emergentes y los posibles cambios y soluciones que se pueden introducir para mejorar los sistemas educativos.

En términos generales, en la actualidad, los tópicos que han generado mayor interés a ser investigados están centrados en torno a la eficacia de los centros educacionales, en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, en los procesos de intervención pedagógica, en el desarrollo y concreción de la política educativa y en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación. Al mismo tiempo, la investigación educativa ha implementado un trabajo importante en temáticas vinculadas con el desarrollo humano y el aprendizaje, y al interior de éstas, ha proliferado la investigación relacionada con aspectos psico-afectivos, sociales, culturales, cognitivos, actitudinales, señalados, todos ellos, como factores claves en el trabajo pedagógico.

En este sentido, el desarrollo de la investigación educacional ha hecho que, tanto los investigadores de las diversas temáticas como los agentes activos de los sistemas educacionales y los gobiernos, desarrollen un profundo interés respecto de la evaluación de la educación y, muy especialmente, en estos últimos años, en torno a la calidad de la misma.

La visión acerca de la importancia de la evaluación de los sistemas educativos encuentra una de sus raíces en los aportes y conclusiones expresados en el año 1996 en el documento de la Organización Internacional de Educación (OIE), en el que se explicitan la presencia de tres tipos de tendencias actuales en el mundo que fortalecen el desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en la sociedad:

- “Las nuevas demandas que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas educativos en el marco de la internacionalización y de la

incesante búsqueda de competitividad en los mercados mundiales y sobre la mejora de la calidad.

- Las crisis económicas que, de modo recurrente, han afectado a la capacidad de dar salida a todas y cada una de las necesidades de orden social patentes en nuestras sociedades.
- En último término, y en buena medida como resultado de los efectos de esas recurrentes crisis económicas sobre la opinión pública y sobre las ideologías, una nueva cultura – la rendición de cuentas- que se acompaña de una falta de confianza en la capacidad del Estado para dar salida de modo eficaz, eficiente y económico a todas y cada una de las necesidades que una población, cada vez más exigente, plantea” (Tiana y Santángelo. 1996, p.218).

En este contexto socio-económico-cultural, la evaluación de la calidad en el ámbito educativo surge como una necesidad a propósito de ir avanzando hacia una mejora en la calidad del servicio educacional que cada país ofrece a sus ciudadanos, aspiración no menor en torno a la concreción de una política educativa más equitativa, más justa y más eficiente.

De este modo, la utilidad fundamental de la evaluación de los sistemas educativos reside en la obtención de una información válida para los procesos de toma de decisiones. “Es difícil imaginar cómo, sin la existencia de procedimientos de evaluación que suministren información significativa, puede procederse al seguimiento y eventual reorientación de políticas educativas.

Por todo ello, no es extraño que los países que han decidido poner en práctica sistemas de evaluación en los últimos años, estén íntimamente convencidos de que, pese a sus dificultades de todo orden, se hayan introducido en un camino sin retorno. Difícilmente sería posible volver a aquellas épocas en que el gobierno de los sistemas educativos se basaba en informes retóricos o en meras intuiciones” (Tiana y Santángelo, 1996, p.226).

Toranzos (2000,p.13), al referirse al tema de la evaluación de la educación, plantea abiertamente la necesidad de contar, sistemáticamente, con información pertinente acerca de los resultados y desempeño de los sistemas educativos al objeto de mejorar la gestión y la calidad de la educación e introducir, oportunamente ”modificaciones en su modo de operar y reorientar adecuadamente sus acciones...Un sistema nacional de evaluación que proporciona en forma periódica información...tiene efectos en la mejora de la gestión y la calidad de la enseñanza”.

A nivel de la Educación Preescolar, la evaluación de calidad del proceso educativo es un ámbito que se está desarrollando fuertemente, al menos, por dos razones. Por una parte, los expertos en la educación de la infancia sostienen, sin lugar a dudas, que en el periodo de la infancia se desarrollan y consolidan algunas bases fundamentales para el desarrollo posterior de la vida humana. Por otra, la calidad de la educación, impartida en los primeros años de vida, aparece como un eje fundamental de las políticas públicas educacionales, especialmente de las desarrolladas en Chile.

Así, en la actualidad, la calidad de la educación de la infancia es una de las preocupaciones centrales del actual gobierno de Chile, por lo que se ha

realizado una gran inversión en recursos humanos y de otra índole, a propósito de ir cubriendo las necesidades de la educación parvularia. Uno de los sustentos, para la realización de estos esfuerzos, se encuentra desde hace algunos años a nivel de la producción científica ratificada, recientemente, en la declaración que hace la UNICEF en el año 2001, la que ha aportado una sistematización acerca de los beneficios significativos, para las personas, que tienen las experiencias acontecidas en la infancia y, muy especialmente, el efecto de esas vivencias en el desarrollo neurológico de los infantes,- específicamente en la red neuronal- pues aporta grandes beneficios en los procesos de desarrollo en las etapas posteriores de la vida humana.

En Chile, en noviembre del año 2001, se dan los primeros pasos concretos hacia la instalación definitiva de una Reforma de la Educación Parvularia a través de la II Jornada Nacional de Perfeccionamiento de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, con el objetivo de concretar tres metas fundamentales:

- a) “Favorecer una mayor apropiación de la Bases Curriculares de la Educación Parvularia a través de temas relacionados con los cambios en las prácticas pedagógicas, la gestión y supervisión ante un nuevo marco curricular.
- b) Avanzar en criterios para la realización de acciones que favorezcan el conocimiento, apropiación y puesta en práctica del nuevo currículo de la Educación de Párvulos.
- c) Informar sobre las posibilidades de perfeccionamiento, a nivel interinstitucional, para el año 2002.

Esta acción desarrollada desde los niveles centrales de la política educativa abarcó las doce regiones de nuestro país y contó con la participación de Coordinadores Regionales de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, Supervisores Regionales de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, Junta Nacional de Jardines Infantiles y Jefes de la Fundación Nacional Integra, Coordinadores de Comités Comunales de Educación Parvularia, Coordinador Equipo de Capacitación Regional Programas de Infancia y, finalmente, de docentes universitarios de las carreras de Educación Parvularia” (Ministerio de Educación División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia, 2001, p. 2).

Por otro lado, y como consecuencia lógica de un proceso gradualmente instalado, los gestores de la política educativa Preescolar pública resolvieron, como prerequisite indispensable previo a la instalación del nuevo modelo curricular de la Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la disposición de Centros pilotos y jornadas de trabajo y reflexión profesional específicas con la comunidad educativa de la Educación Preescolar y, muy especialmente, la vinculación permanente con los agentes directamente relacionados con este quehacer.

Estas acciones antecedentes se realizaron y concretaron con el propósito central de convocar una participación real y activa de la comunidad sobre la base de un análisis crítico indispensable para avanzar en la mejora de la educación del nivel Preescolar, donde uno de los ejes centrales de su planteamiento es que la política educativa sólo es posible realizarla en contextos de acuerdos y participación de sus miembros. “Como todo, en educación, la calidad es un

tema siempre complejo donde no caben recetas fáciles pero, a la par, se sabe cada vez un poco más sobre cómo avanzar en este campo...Se tienen mejores currículos y programas, más recursos, mejores y mejores condiciones laborales. Todo ello, la mayoría de las veces, no se traduce necesariamente en cambios significativos que permanezcan, que logren mejores aprendizajes y que sean generativos de otras transformaciones, a la par con el desarrollo profesional de toda la comunidad educativa” (Peralta, 2001, p.2).

En esta fase preliminar, los gestores de la innovación adelantaban firmemente, y a propósito del nuevo cambio que se anunciaba, que “si los niños no tienen oportunas y adecuadas oportunidades educativas desde el nacimiento, se empiezan a producir diferenciaciones cruciales en sus posibilidades de aprendizaje, que llevan a inequidades desde temprana edad” (Peralta, 2001, p.1). Por tanto, la innovación curricular se dirige a “aportar sustantivamente cambios significativos y de calidad en la educación de las niñas y niños” (Peralta, 2001, en: II Presentación Jornada Nacional de Perfeccionamiento Bases Curriculares de la Educación Parvularia).

El proceso cuidadoso que desde el Ministerio se realizó y que, efectivamente, se llevó a cabo durante la formulación de la propuesta a nivel de todo el país, solicitando opinión y participación a los agentes involucrados en el tema y comprometiendo, fuertemente, en esta tarea a educadores, padres, gremios profesionales, instituciones públicas y privadas de nivel superior y otros, generó una interesante discusión en torno al nuevo modelo curricular que fue paulatinamente recibido, de modo positivo, por la comunidad de profesionales de la infancia, emergiendo, naturalmente, aportes y sugerencias que fueron recogidos e incluidos en el nuevo modelo educativo.

Esta tarea previa, emprendida por los gestores del nuevo modelo, es un hito importante en la implementación de una Reforma educativa a nivel del país, pues recogió las posturas y propuestas de los agentes sociales activos y superó, de este modo, al menos en este nivel educacional, la molestia representada, por muchos años, por los profesionales de la educación chilena a propósito de la omisión de los mismos en la participación de la instalación de la Reforma educativa desde el año 1990 y, muy particularmente, en el año 1996 cuando se concretó, como tal, la innovación en el nivel de la Educación Básica del país.

Así, contrariamente a lo sucedido en la implementación de la Reforma educativa en los niveles de la Educación Básica y Media, la convocatoria activa y el trabajo realizado con los diversos sectores vinculados a la Educación Parvularia del país, dieron un alto sentido de pertenencia, de apropiación y de compromiso de sus agentes con la nueva reforma de la infancia expresado por los diversos sectores de profesionales y de la comunidad vinculada a la Educación de la Infancia en nuestro país.

Desde esta perspectiva, pues, es posible asumir que el nuevo modelo curricular podría tomar formas distintas de concreción a nivel de aula, expresada en una actividad pedagógica comprometida de parte de los profesionales de la Educación Preescolar chilena, estableciéndose, con ello, diferencias sustantivas entre la participación de educadores de nuestro país y la efectuada, en años anteriores, por los profesores del Sistema Educativo chileno, caracterizada ésta por dificultades y tensiones permanentes, aún no resueltas del todo, y que los establecimientos educacionales participantes de los nuevos planteamientos curriculares podrían iniciar mediante un proceso real y gradual de mejoramiento

sustancial de la calidad de la educación de los niños del nivel Preescolar, por el alto nivel de involucramiento de los profesionales del sistema educacional.

Ahora bien, una mirada analítica hacia otra área vinculada con la temática, se centra a nivel disciplinar y, en concreto, en los avances de la Psicología Educativa en torno a los factores que influyen en el aprendizaje humano. Al respecto, la idea central que sostienen sus investigadores es la existencia de una inter-conectividad de variables que influyen, directamente, en los procesos de aprendizaje. Dichos factores los podemos aglutinar, a lo menos, en torno a dos grandes grupos: el primero, los factores del entorno, que incluye, por ejemplo, el clima de aprendizaje, y las expectativas del profesor, y segundo, los factores intra-personales del sujeto que aprende, como la autoestima y la motivación, por citar algunos. Para los objetivos planteados en esta investigación, adquieren importancia, entre los primeros, los factores asociados a los entornos educativos y las interacciones entre los agentes del medio educativo y los aprendices; y entre los segundos, las habilidades sociales y de empatía de los aprendices.

Profundizando en las variables relacionadas con el aprendizaje escolar, la investigación ha establecido que el proceso de conocimiento y visión que desarrollan los niños acerca del mundo concreto y, posteriormente, sobre los conceptos e ideas, es posible gracias al desarrollo de aspectos de índole intra-personales, de los mismos, como también de índole conectivas recíprocas entre él y las otras personas, y a la vinculación que se establece con el medio donde crecen y son educados los sujetos.

De allí, y en relación con los factores asociados a las interrelaciones sociales y los entornos en los que se desarrollan los niños, se ha logrado establecer, a

través de la literatura científica, que las interacciones recíprocas entre los niños y el contexto sociocultural circundante constituye, sin duda, una necesaria condición para que se produzcan estos primeros aprendizajes. A partir de estas interacciones permanentes con el mundo social y cultural, el niño va construyendo y modificando la habilidad para procesar nuevas y más complejas informaciones, fundamento principal sostenido desde el paradigma socio-cultural.

Al respecto, Reuven Feuerstein, defensor del interaccionismo social, sostiene que las habilidades de pensamiento son ganadas por los niños a través de lo que él denomina “experiencia de aprendizaje mediado” que, en su opinión, es un proceso de culturización que realizan los padres, o quienes les educan, en el momento que éstos interpretan el mundo para ellos instalando, de este modo, medios que permiten al niño comprender y apreciar su cultura y accionar inteligentemente en la misma. Vigotsky, adscribiéndose al planteamiento de Feuerstein, y argumentando, también, desde el modelo socio-cultural, indica que la enculturización (Román y Díez 1999, p.79) “tiene una gran importancia en el desarrollo de las personas por razones de índole superior. Más aún, dichos procesos son el resultado de la mediación adecuada en el aprendizaje.” En este contexto, el rol del maestro es ser “un mediador de la cultura social e institucional y mediador de aprendizaje...; su función principal es la socialización y enculturización de nuevas generaciones en el marco de la cultura social y, sobre todo, de la cultura institucional...; es gestor del aula que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza” (Román y Díez, 1999, p.55).

En este sentido, son los adultos, principalmente padres y maestros, los que cumplen una función mediadora de importancia en el aprendizaje infantil, facilitándole al niño la adquisición de los elementos culturales propios, de carácter lingüístico y cognitivos. Leontiev, (1983) comenta que los individuos con el tiempo aprenden a ser personas, pues la dotación biológica natural que reciben al momento de nacer no les proporcionan las habilidades necesarias para vivir y desarrollarse en la compleja red de interacciones sociales propias de la sociedad, y adicionalmente, debe incorporar los aprendizajes que históricamente las personas han ido incorporando como consecuencia de un desarrollo progresivo de la humanidad.

Los entornos educativos que se desarrollan en el interior de los Centros educacionales de la Educación Preescolar son, también, un factor importante en la evolución del desarrollo infantil. Luque y Candau (1998, p. 274), señalan, a partir de un estudio relacionado con el desarrollo infantil y los contextos educativos, que se constató que” algunas de las mejoras más notables en el desarrollo del lenguaje, de la autonomía y de la competencia social corresponde a niños y niñas que partían con pobres resultados, precisamente aquellos cuyos padres y madres poseen niveles educativos más bajos. Este hecho parece confirmar el papel compensatorio de la Educación Infantil: cuando las carencias en la educación familiar sitúan a los niños en posición inicial de desventaja, las experiencias que proporciona la escuela pueden activar procesos de aprendizaje y de desarrollo que tienden a igualarles con el resto de los niños de su edad.”

Estos resultados favorables se observan, especialmente, en infantes cuyos maestros otorgan mucha importancia a la interacción y a la comunicación, y, por tanto, evidencian un estilo pedagógico menos directivo y proponen

situaciones variadas para que los niños participen activamente. La misma investigación aporta hallazgos importantes respecto de niños que provienen de hogares con niveles socioeconómicos altos. Al respecto, se observó que, a pesar que estos infantes demostraron altos puntajes iniciales en el desarrollo del lenguaje, se obtuvo, como conclusión, una relación significativa entre los progresos de los niños en la prueba de comprensión oral y en el estilo de interacción con sus maestros.

Otras investigaciones realizadas en torno a la temática, apuntan la incidencia positiva que tiene la Educación Preescolar formal en los aprendizajes específicos de carácter cognitivo y socio-emocional en los niños que asisten a estos Centros, concluyendo que la educación, a nivel de la infancia, tiene impacto en el desarrollo de los niños a nivel del lenguaje (Doherty, 1991; Goleman y Pence, 1989) y en el campo de las destrezas sociales (Kontos y Fiene, 1987).

La inteligencia emocional, aún siendo una idea relativamente nueva en el ámbito científico y no exenta de debate, está entrando fuertemente en los contextos educativos como un factor de índole intra-personal vinculado a los aprendizajes y, especialmente, a los componentes de ésta relacionados con las habilidades sociales y la empatía de los aprendices, factores que, adicionalmente, adquieren una especial importancia, a nivel de la escuela, durante el periodo de la infancia.

Desde este contexto se puede apreciar, en general, que la educación tiene un gran desafío, cual es, la generación, en el interior de las comunidades educativas, de un clima de dignidad mutua entre las personas, donde todos

puedan hacer su aporte: los estudiantes, los profesores, los padres, el entorno social, etc, situación, sin duda, que contribuye a la formación integral de los alumnos. En palabras de Prieto “trabajar los conocimientos y valores propios de una sociedad democrática...donde se oriente a los estudiantes para la convivencia social. Por lo tanto, la escuela no puede descuidar lo anterior por cuanto puede provocar serias dificultades para la sociedad dado que se socavarían, peligrosamente, los pilares básicos sobre los cuales se sustenta” (Prieto, 2001, p. 36).

Sin embargo, las prácticas educativas para una buena convivencia social tienen su origen durante la infancia; es decir, los niños necesitan desarrollar previamente ciertas habilidades sociales y de empatía que los vayan capacitando en aspectos tan básicos como el respeto, la solidaridad con el otro, la conciencia de un mundo que necesita ser mejorado y humanizado, la autonomía, la reflexión, etc. En otras palabras, la educación debería capacitar en las personas para el uso de la libertad, la autonomía y el libre albedrío sobre los que los sujetos vayan construyendo, responsablemente, su propia vida en interacción con los otros, y posteriormente, tomando las opciones éticas apropiadas para el buen desarrollo personal de todos, sin exclusión.

Es en este sentido, que el ejercicio de buenas prácticas sociales y de interacción social cotidianas, instaladas por los educadores en las comunidades educativas, otorgan, sin duda, a los niños la posibilidad concreta de emprender aprendizajes sociales positivos, inicialmente, a partir del modelamiento de habilidades sociales y de empatía, y posteriormente, de ser integrados a un repertorio más amplio de comportamientos sociales que les permitan a los infantes, expresarlos en formas específicas de socialización, de relaciones interpersonales y, de

convivencia, que son procesos imprescindibles en la vida de todas las personas, para una buena convivencia con los otros.

Así, entonces, para el logro de aprendizajes propios de la infancia, los niños requieren, entre otras cosas, de un desarrollo y despliegue de la capacidad de colocarse en el punto de vista del otro en la comprensión de la situación de los demás y, al mismo tiempo, del desarrollo gradual pero sostenido y de un paso evolutivo en el ámbito interaccional a fin de fortalecer, paulatinamente, las relaciones y vinculaciones sociales con otras personas. Desde esta perspectiva, las capacidades de los aprendices para enfrentar y regular emociones en el aula y adaptarse a la diversidad de situaciones interpersonales que se presentan en la situación enseñanza aprendizaje, tanto a nivel de inter pares como a nivel de las relaciones con los profesores y agentes educativos de la comunidad, son factores que ayudan significativamente en la apropiación de los diversos aprendizajes fundamentales que son posibles y deseables de desarrollar en el aula con niños de Educación Preescolar.

El propósito de esta tesis también encuentra sustento en otros dos fundamentos: el primero basado en la existencia de un nuevo modelo educativo de carácter específico, rico en experiencias para la adquisición de aprendizajes, denominado *Formación Personal y Social*, que sostiene que dicha formación la construye el niño sobre certezas básicas que deben consolidarse desde los primeros momentos de su vida, que “dependen, en gran medida, del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 36).

El segundo, vinculado con la fuerza que tiene en la actualidad el debate de la educación pública en nuestro país, centrado, a nivel de la Educación Preescolar, en el esfuerzo por aumentar la cobertura de la educación infantil en los sectores más vulnerables de la nación, a propósito de las faltas de oportunidades que tienen los sectores con más bajos ingresos. Con ello, las políticas públicas intentan, prioritariamente, traspasar directamente a los niños los beneficios de una educación de calidad y, a la vez, cooperar directamente con la posibilidad de que las madres de los niños puedan incorporarse activamente al mundo laboral. Situación que ayuda, en parte, a mejorar los estados de pobreza de estos hogares.

Finalmente, y en relación con la vinculación entre beneficios de los niños y calidad de la educación recibida, la comunidad científica ha comprobado los efectos positivos de una educación de calidad en los años infantiles ya que ésta aporta varios beneficios relacionados con el lenguaje, las habilidades sociales y el juego. Asimismo, se han evidenciado avances importantes en la adquisición gradual de los niños en habilidades relacionadas con el manejo de su propio comportamiento, logrando, de esta forma, un mayor autocontrol. En este contexto tiene especial importancia resultados que señalan que se ha observado en estos niños una disminución de las probabilidades de desarrollar dificultades y problemas durante los años escolares. (Harms y Clifford, 1993). Por otra parte, hay trabajos que describen cómo Centros de alta calidad educativa pueden significar un año de ventaja en el desarrollo del niño, comparada con Centros de baja calidad educativa (Tietze, 1998).

Recogiendo, pues, los puntos anteriormente desarrollados, a saber, la importancia y utilidad que ofrecen los procesos de evaluación de la calidad de

la educación en un país, la preocupación permanente de la autoridad política de contar con acciones evaluativas que contribuyan a velar por una educación de calidad (Mineduc,1992), las acciones previas a la instalación del nuevo modelo curricular de la política educativa a nivel preescolar realizadas en el año 2001, que enmarcan al nuevo modelo educativo en un contexto de valoración de los diversos agentes activos desde el interior de cada comunidad educativa, la puesta en marcha de la nueva propuesta educativa de las Bases Curriculares implementada en Chile en el año 2002 a través de centros pilotos, las implicaciones vitales que supone para el desarrollo de las personas una educación de calidad durante la infancia, la relevancia que el nuevo modelo curricular otorga a los aprendizajes vinculados con las áreas sociales y personales en el contexto del ciclo vital de la vida, la preocupación de los gobiernos, desde los inicios de la democracia, por la mejora de la educación pública del país y, preferentemente, por una educación de calidad para los sectores de bajos ingresos, este trabajo de investigación se planteó, como propósito fundamental, establecer los efectos del nuevo modelo educativo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en tres ejes: los entornos educativos, las interacciones adulto-niño y las dimensiones de habilidades sociales y de empatía, ambos componentes de la inteligencia emocional.

Desde este escenario, se torna interesante observar, en primer lugar, el desarrollo de las interacciones entre adulto y niño; en segundo lugar, la calidad de los ambientes educativos donde se sitúa la actividad pedagógica y, finalmente, la evolución de las habilidades sociales y de empatía como factores propios de la inteligencia emocional de los niños. Todas estas variables significativas vinculadas, evidentemente, a los aprendizajes de los niños

teniendo en cuenta su gran valoración en el contexto de una nueva concepción curricular.

De lo anterior se desprende la pregunta de nuestra investigación:

En un contexto de innovación curricular en el nivel de la Educación Parvularia ¿cómo evolucionan las variables relacionadas con la calidad del entorno educativo, las interacciones entre el adulto y los niños, y las habilidades sociales y de empatía- como dimensiones de la inteligencia emocional - en niños del Segundo Ciclo educativo, con edades comprendidas entre 4 y 5 años, provenientes de familias en situación de vulnerabilidad social?

(b) Objetivos generales

Consecuentemente con todo lo que venimos señalando hasta ahora en nuestro trabajo de investigación, anotamos los siguientes objetivos generales:

1. Identificar el desarrollo de las habilidades sociales y la empatía, como dimensiones de la Inteligencia Emocional, desde el inicio de la innovación curricular en tres grupos de niños del Segundo Ciclo provenientes de niveles socioeconómicos deprivados en un establecimiento educacional piloto en la Comuna de Talcahuano (Chile).
2. Comprobar si hay diferencias, en función del género, en las habilidades sociales y en la empatía como componentes de la Inteligencia Emocional, en tres grupos de niños del Segundo Ciclo, provenientes de sectores socioeconómicos vulnerables, pertenecientes a un

establecimiento educacional piloto de la Comuna de Talcahuano (Chile).

3. Conocer las relaciones existentes entre las dimensiones de las habilidades sociales y la empatía como componentes de la Inteligencia Emocional.
4. Describir la evolución del entorno educativo en un Centro educacional piloto, ubicado en un sector de vulnerabilidad sociocultural, adherido a la Reforma educacional Preescolar, en grupos de niños de Segundo Ciclo.
5. Describir la evolución de las interacciones entre educadores y niños de Segundo Ciclo de nivel Preescolar, provenientes de ambientes socioeconómicos vulnerables, en un Centro piloto educacional adherido al nuevo currículo de la Educación Preescolar.

(c) Presentación del informe científico

Este informe científico consta de dos partes centrales: un marco teórico y un trabajo empírico.

La primera parte se estructura en torno a cinco capítulos. En el capítulo primero se presenta una síntesis de la Reforma educativa de Chile instalada desde el inicio de los Gobiernos denominados de transición – posteriores al cese del Gobierno militar- donde se describen los ejes centrales y la forma de instalación en el país de la gran Reforma educativa chilena que se inicia en el año 1990 y que se concreta en el año 1996 en los niveles de la Educación Básica y, posteriormente, se presenta una síntesis muy acotada de la reforma educativa en el nivel de la educación media.

El capítulo segundo se centra, concretamente, en la Reforma de la Educación Parvularia que se inicia en Chile en el año 2001; en las acciones políticas previas desarrolladas por sus gestores a fin de consolidar la innovación y darle un sentido de territorialidad a la misma a través de la participación genuina de sus agentes; en los principios de la innovación y la estructura del nuevo currículo de la infancia, profundizando en los núcleos de aprendizaje; en los aprendizajes esperados y en las orientaciones pedagógicas del segundo Ciclo de educación en el sector denominado *Ámbito Personal y Social*. Estos últimos contenidos se detallan por la importancia y vinculación directa que tienen con la investigación.

El capítulo tercero está dedicado a hacer una síntesis del conocimiento científico que se dispone, relacionado con la *Inteligencia Emocional*, profundizando en las dimensiones de las habilidades sociales y de la empatía.

En el capítulo cuarto se analiza el entorno educativo y las relaciones entre la pedagogía y los espacios escolares.

El capítulo quinto se centra en el estudio de las interacciones adulto-niño, desarrollando modelos interpretativos que las sustentan, los tipos de interacciones posibles de establecer con los adultos, la importancia que tienen estos aspectos durante la infancia en un contexto de la educación formal y, finalmente, el impacto de todas ellas en la personalidad de los sujetos.

La segunda parte del trabajo consta de cuatro capítulos. En ellos se desarrollan los aspectos metodológicos del estudio, los resultados de la investigación, el

análisis y la discusión de los datos recogidos y, por último, las conclusiones del mismo.

En esta segunda parte, y en el capítulo sexto (método) se describen los objetivos generales y su correspondiente concreción en objetivos específicos, se presentan las hipótesis de trabajo, se describen los participantes en la investigación (muestra utilizada), su tipología, los criterios utilizados en la selección y la composición de los grupos. Asimismo, se hace referencia a los tres instrumentos utilizados para la recogida de la información: el Test de Inteligencia Emocional para Preescolares en relación con las Dimensiones de Habilidad Social y de Empatía (TIE); la Escala de Interacción Adulto- Niño (Arnett); y la Escala de Evaluación del Entorno de la Infancia Temprana (ECERS). Luego se detallan los procedimientos utilizados en la investigación, el tipo de diseño de estudio, y se especifican las características de los análisis estadísticos usados.

En el capítulo séptimo se presentan los resultados de la investigación para cada una de las tres variables en estudio: Inteligencia Emocional en las Dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía, Calidad del Entorno Educativo y Calidad de Interacción Adulto –niño.

El capítulo octavo aborda la discusión de los resultados. En él se plantea una discusión general de la resolución de las hipótesis de trabajo y se contrastan los resultados de la investigación con los aportes emanados desde la comunidad científica, estableciendo una reflexión contextualizada en torno a las habilidades sociales y de empatía; las interacciones adulto-niño en aula y los entornos educativos vinculando, al mismo tiempo, los resultados de la

investigación a las declaraciones consignadas en la Reforma educativa Preescolar, “ Las Bases Curriculares de la Educación Preescolar”.

Con el propósito de aportar datos a cuantos investigadores se interesen por la temática, la investigación desarrolla un apartado de sugerencias metodológicas, concluyendo con un apartado referido a las limitaciones más importantes que se que han ido surgiendo en el transcurso de la investigación. Específicamente, aparecen referencias alusivas a las dificultades surgidas durante el proceso de recogida de datos y a las decisiones políticas tomadas por los gestores de la Reforma de la etapa de la Educación Preescolar que mayor impacto han tenido en la investigación.

Finalmente, en el capítulo noveno (conclusiones) se consignan las aportaciones teórico-conceptuales del trabajo en función de los objetivos, las hipótesis de trabajo y se concluye ofertando una serie de líneas de investigación que pueden contribuir a profundizar en los conocimientos surgidos en esta investigación.

Primera parte: MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1

ORÍGENES Y PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA

En este capítulo presentamos los antecedentes que originaron la innovación educativa centrada, principalmente, en la mejora de la calidad de la educación, de los aprendizajes y en el principio de equidad. En este último se pretende la concreción de una escuela justa que otorgue a todos su acceso y la posibilidad de una educación de calidad. El apartado explicita las modificaciones centrales del cambio en los tres niveles de la educación chilena (Educación Preescolar, Educación Básica y Educación Media), sus objetivos y los programas implementados para la consecución de los fines de la nueva orientación educacional.

1.1 Educación y sociedad industrializada

A nivel mundial, en los años noventa, se observa que hay un cambio respecto de la importancia que se le otorga a la educación en una sociedad industrializada. La nueva mirada se vuelca hacia una sociedad donde el conocimiento adquiere una gran valoración. Por ello, la educación en este nuevo contexto cambia su orientación y pretende desarrollar en las personas los conocimientos indispensables para desenvolverse, adecuadamente, en este nuevo escenario, orientándose, básicamente, hacia el desarrollo de habilidades y destrezas de carácter formativo, cognitivo y moral. Se trata, pues, de desarrollar en los sujetos competencias que los orienten, adecuadamente, a la resolución de problemas, a aprender a pensar, a aprender a aprender, a comunicarse y a

trabajar en equipo. En lo que se refiere al ámbito moral, la formación supone incrementar en las personas una educación tal que les permita un crecimiento en la adquisición y desarrollo de aquellos valores que han de adornar su personalidad de una manera integral.

A partir de este cambio de ámbito y repercusión mundial, la educación chilena se transforma profundamente. Así, se producen innovaciones de gran importancia en las acciones y en las políticas educacionales del país. Cox, protagonista en la elaboración de la nueva propuesta educativa, manifiesta que el cambio que se produce en Chile, a partir de 1990, en el ámbito de las políticas educativas introducidas por su Gobierno, “configuran una acción de envergadura y sin precedentes en el último cuarto de siglo. Su fin apunta al mejoramiento y transformación del sistema escolar en un marco de consensos amplios sobre el carácter estratégico del sector para el proyecto de desarrollo económico y democrático del país” (Cox, 1997, p.1).

Refiriéndose a las nuevas políticas educacionales, sostiene que “éstas están estrechamente relacionadas con un nuevo marco de acción, de tal modo, que las acciones son inseparables de un nuevo marco de ideas sobre formas institucionales, de financiamiento y de manejo de los sistemas educativos. Tal marco combina criterios de descentralización y competencia de recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del Estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, la introducción de nuevos instrumentos de formación y evaluación pública de programas y de instituciones, y la apertura de escuelas y liceos a redes de apoyo externo, especialmente de universidades y empresas” (Cox, 1997, p.6).

García Huidobro, impulsor de esta Reforma educativa/curricular, al referirse al carácter que adquiere la acción educativa desde los años 1990 comparándola con la acción educacional de épocas pasadas, indica que la educación, desde ese período anterior a la fecha, se traslada “desde una acción centrada en el conflicto social e ideológico a una educación actual que supera el carácter sectorial y se incorpora como vector estratégico y transversal del conjunto de las políticas públicas” (García-Huidobro,1999, p.9).

En el año 1990, la situación estructural del Sistema Educativo chileno, a nivel institucional y administrativo, tiene características mixtas heredadas de las acciones del Gobierno anterior. Dicho sistema se mueve sobre una matriz centralizadora muy clásica y conservadora. De esta forma, los establecimientos educacionales municipalizados dependen de dos entidades al mismo tiempo: por un lado, del Ministerio de Educación para los eventos relacionados con la pedagogía, la evaluación y el curriculum y, por otro, de las municipalidades para efectos administrativos.

A partir del mismo año se inicia un cambio importante en términos del papel del Ministerio de Educación y sus políticas de intervención directa a través de programas de mejoramiento de la calidad, y, a su vez, en términos de discriminación positiva como principio orientador de las inequidades en la distribución de los resultados del sistema. Así, el Gobierno, denominado Gobierno de la Concertación, primer Gobierno democrático después del periodo militar, define políticas educacionales de carácter estratégico que, en su esencia, se orientan hacia un mejoramiento fundamental de los aprendizajes de la mayoría de los estudiantes del sistema, a través de programas de

mejoramiento diferenciados, dando respuesta, de este modo, a las necesidades y requerimientos variados del Sistema Escolar.

En este contexto, la modificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje era un blanco importante. A partir de la idea central de que para el logro de una educación de alta calidad para todos es imprescindible la participación comprometida de los profesionales de la educación, “se elaboró una estrategia de cambio de carácter inductivo, más que deductivo, práctica que combina aprendizajes y presiones fácticas en vez de legal; diferenciada y no homogénea; abierta a variaciones surgidas de las lecciones de su propia implementación, y no cerrada; profunda y no retóricamente participativa al descansar, decisiva y crecientemente, en las capacidades de aprendizaje, de respuesta y decisión autónoma de los equipos docentes de cada establecimiento, actuando en unos contextos con medios, ideas e incentivos nuevos” (Cox, 1997, p.12).

Los principios orientadores de las políticas educacionales chilenas de la década de los noventa, se concretan en: políticas centradas en la equidad, esto es, una educación diferenciada a favor de grupos de más riesgo al objeto de resultados más parejos; la calidad, cuya viga maestra son los procesos y los resultados de aprendizajes; las escuelas, donde se reconoce que los establecimientos educacionales son, por sí mismos, productores de “educación”, no homogéneos, puesto que presentan diferencias de sus resultados como producto de la categoría de su proyectos y de la cualidad de su implementación; el salón de clases que es el lugar de concreción directa de la Reforma educativa recayendo directamente en los docentes la aplicación y concreción de las metas y propósitos de la innovación educativa a través del ejercicio efectivo de prácticas pedagógicas renovadas; la apertura a la iniciativa de los actores y de la sociedad

a los cambios incrementales basados en la capacidad de gestión e iniciativa de los establecimientos y del Estado, donde las políticas estratégicas se definen nacionalmente a través de consensos con los actores pertinentes, cuidando las particularidades referidas a los medios que cada situación presenta.

De esta forma, el núcleo central y fundamental de la actual política educacional se centra en dos ejes: en el mejoramiento sustancial de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y en la equidad de la distribución de la acción educativa, otorgando más oportunidades para los sectores más pobres y vulnerables del país. García Huidobro (1999, p.13), al respecto, indica: “El principio de igualdad de oportunidades es consensual en el discurso nacional sobre educación...En esta nueva óptica se reinterpreta el concepto de igualdad educativa y cambia la mirada de la escuela sobre sí misma, ya que pone el centro en los aprendizajes logrados y no sólo en el aumento de la escolaridad”.

En este contexto ideológico, la Reforma educativa en Chile busca la concreción de dos principios: el primero, el concepto de escuela justa, es decir, una escuela donde a los estudiantes que tienen una mayor dificultad para aprender se le den oportunidades para construir su aprendizaje de modo distinto, otorgándoles el apoyo educativo que necesitan para tal propósito y, el segundo, de la aplicación del denominado criterio de discriminación positiva, que intenta resolver la problemática de los estudiantes de más escasos recursos socio-económicos del país, ofreciendo un apoyo profesional específico a los establecimientos educacionales más vulnerables. Estos criterios plantean una rotura de la homogeneidad y universalidad de las políticas educacionales anteriores, pues se centran especialmente en la atención preferencial tanto de

los aprendices que tienen dificultades en sus procesos de aprendizajes, como de los sectores donde se evidencian carencias socioculturales de variada índole.

En este sentido, la Reforma educativa actual, al centrarse en el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte, rota el centro de interés político desde el eje incremental cuantitativo que se enfatizó en las políticas educativas de los Gobiernos pasados, donde, efectivamente, el énfasis se colocó en un aparato educacional capaz de albergar a todos los estudiantes que requerían del Sistema Educativo.

1.2 La política educativa y su concreción en los niveles de educación formal

Durante el período de gobierno 1994-2000, concretamente a partir del año 1995, ya se comienza a hablar en el país de una reforma educativa. Este cambio conceptual se produce, de acuerdo con el planteamiento de Cox, por el aumento y la envergadura de los cambios realizados en el Sistema Educativo, tanto en la cobertura del Sistema Escolar, como también en su centralidad y profundidad. Estas innovaciones hacen que el Gobierno, el sistema político y la sociedad se fueran involucrando, de modo importante, en las acciones educativas del país de tal modo, que el Gobierno de turno define en su agenda a la educación como su primera prioridad.

En este marco, la Reforma educacional chilena inicia, en el año 1996, una reforma de importancia orientada hacia el currículo, iniciándose un trabajo pedagógico en el nivel de la Educación Básica. Los principios básicos que orientan la propuesta de *objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios* se fundamenta en la concepción antropológica y valórica plasmada

en los principios de la Constitución Política (1980), en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), en el ordenamiento jurídico de la nación, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en las grandes tradiciones espirituales del país.

Así, se parte de la convicción que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La perfectibilidad es propia de la naturaleza humana. La libertad hace de cada persona sujeto de derechos y deberes. Las personas poseen capacidad para razonar, discernir y valorar, lo que les posibilita desarrollar una conducta moral y responsable.

La reforma curricular introduce en la educación nacional el principio de la autonomía curricular. El Decreto nº 40 (1996) en sus aspectos introductorios, alude a él indicando que la aplicación de este principio se proyecta hacia un respeto por los elementos propios y característicos de la cultura de la nación y la pluralidad de opciones de vida que están presentes en nuestra comunidad nacional. Al mismo tiempo, da la oportunidad para que cada unidad educativa pueda impartir una enseñanza más significativa para el estudiante y más pertinente en lo social y cultural.

De este modo, la nueva Reforma se acciona hacia la consecución de dos objetivos fundamentales: la actualización del currículo desde el punto de vista pedagógico y disciplinario y la dispensa de grados de libertad significativos para que los establecimientos educacionales elaboren sus propios planes y programas de estudio. Este nuevo marco curricular responde, en el ámbito científico, a las nuevas teorías del aprendizaje humano que colocan el acento en

la adquisición de aprendizajes significativos, donde las vivencias personales de los estudiantes, sus experiencias y saberes previos adquieren gran importancia en la construcción de un saber nuevo.

La Reforma educacional chilena de los años noventa también aborda el tema de la descentralización desde una doble perspectiva o planteamiento: a) Una descentralización de índole pedagógica, que faculta a los profesionales de la educación en la toma de decisiones educativas y curriculares dándoles, de este modo, la autonomía para resolver los asuntos pedagógicos convenientemente en su propio entorno educativo, b) Una descentralización de tipo técnica, que posibilita la planificación, organización y la puesta en marcha de propuestas pedagógicas diferenciadas para grupos de niños distintos desde el punto de vista cultural.

1.3 Políticas educacionales públicas centrales para los tres niveles: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media

Bajo estas nuevas políticas educativas nacionales, la Reforma educacional definió una serie de orientaciones generales para cada uno de los niveles educacionales formales: Preescolar, Básica y Media. De modo breve y resumido, éstas se pueden centrar en los siguientes aspectos:

- En Nivel Prebásico se postula una ampliación en la cobertura educacional y un mejoramiento de la calidad de la educación para los niños menores de 6 años.

- Para el Nivel de la Educación Básica se pretende el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación ofrecida, de modo que se aseguren aprendizajes reales y significativos para todos los estudiantes intentando, al mismo tiempo, reducir la deserción actual del 5% que se presenta en los sectores pobres y rurales.
- Para la Educación Media, la Reforma se orienta hacia un mejoramiento global de la misma y a la concreción de un cambio curricular que permita la reformulación de sus actuales materias culturales reconstruyendo, así, su propósito y estructura.

Con el compromiso de ir avanzando en sus intenciones sustanciales y desarrollando las orientaciones generales, la Reforma educativa chilena ha ido creando e implementando, gradualmente, una serie de programas educativos y ha trabajado en la promulgación de estatutos para los profesionales de la educación en vistas al mejoramiento de sus condiciones laborales y el incremento de sus remuneraciones.

En relación con los programas educativos, se destaca el nacimiento de las llamadas 900 Escuelas, en el año 1990, conocido con la sigla P-900, pues en sus orígenes contempló un trabajo directo con 900 escuelas. El programa, principalmente, se abocó al trabajo en escuelas ubicadas geográficamente en áreas deprimidas y con altos índices de pobreza, variables que, en opinión de los expertos, incidían fuertemente en el rendimiento académico de sus alumnos, razón por la que estaban en una situación crítica, tanto en relación con los aprendizajes como, también, con los aspectos socioculturales. El objetivo de este programa fue no sólo el mejoramiento cualitativo, a través de la renovación

de los métodos pedagógicos sino, también, de la propia educación para que sus estudiantes pudieran lograr un rendimiento óptimo en las áreas de lenguaje, escritura y matemáticas elementales y, de esta manera, pudieran alcanzar aquellas habilidades y competencias necesarias para su desarrollo personal, cultural y económico. Los resultados de este programa en el año 2000, dan cuenta de una atención a 909 escuelas del país cuyas acciones realizadas principalmente fueron:

- “Reparación de la planta física de las escuelas en aquellos aspectos que inciden en la calidad de la educación.
- Realización de talleres de profesores sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas a la realidad.
- Atención especial a las escuelas uni y bi-docentes.
- Entrega de textos escolares y bibliotecas de aula.
- Material didáctico.
- Talleres de Educación Especial.
- Apoyo sobre metodologías y técnicas de gestión educativa para docentes directivos”. (Miranda y De Simone, 2002, p.110-111)

Otros programas educativos, que podríamos calificar de sustantivos, fueron los *Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación* (

MECE), financiados con aportes directos del Gobierno de Chile y con préstamos otorgados por el Banco Mundial, que abarcan tres componentes: Mece-Básica, que despliega su acción en el nivel de la Educación Preescolar y la Educación Básica; Mece-Media, que involucra las dos modalidades de este nivel de educación, a saber, la Humanístico-Científica y la Técnico-Profesional. Finalmente, el Programa Mece- Superior, que es un programa de mejoramiento de la calidad de la educación de Pre grado y Post grado en las universidades, y también, la formación de técnicos de nivel superior.

1.4 Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Parvularia (MECE Parvularia)

El programa MECE, en relación con la Educación Parvularia, define una serie de objetivos centrados, principalmente, en el aumento de la cobertura educacional y la mejora de la calidad de la educación impartida. Estos nuevos objetivos se basan en los resultados obtenidos en años anteriores en relación al tema de cobertura, dado que “ésta, en la década de los 90, y a nivel nacional, sólo alcanzaba a un 21% de la población infantil en edad preescolar, y a mejorar la calidad de la oferta educativa para los menores de 6 años” (Valderas y Medina, 2001, p.20).

Consecuentemente, y para alcanzar este fin, la innovación educativa se centró en dos ejes fundamentales: el primero, centrado en los esfuerzos que se hace para ampliar la cobertura educativa a nivel nacional; el segundo, dirigido al mejoramiento de la calidad de la educación.

Para el primer objetivo educativo, se desarrollaron diversas estrategias centradas en las siguientes acciones:

- “Optimizar el uso de los programas formales existentes en los sectores de pobreza, diversificando la localización de la oferta en el territorio nacional y procurando que estas intervenciones tuvieran continuidad en la Educación Básica, para así brindar a los menores de 6 años de sectores deprivados, más oportunidades para llegar en igualdad de condiciones al sistema escolar.
- Aumentar y mejorar la infraestructura. Gradualmente a partir del año 1992 se propició la creación de cursos de 2º Nivel de Transición en escuelas municipales; se utilizó la capacidad ociosa de Centros Abiertos de INTEGRA- a través de convenios institucionales-para extender la jornada de atención al párvulo, así como la creación de Centros Rurales; lo mismo se hizo con Jardines Infantiles de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y con la apertura de Jardines Familiares de esta institución, para atender en media jornada o jornada completa a niños de escasos recursos.
- Implementar el programa *Conozca a su Hijo* (CASH), como una oferta educativa no formal de innovación curricular, con el que fue posible llegar a sectores donde los programas formales no accedían. A través de este Programa se prepara a madres de la comunidad y se atiende en forma indirecta a la infancia menor de 6 años. Posteriormente, en el año 1995, se desarrolla en esta misma línea el Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI), distinguiéndose por una atención directa a los párvulos por parte de

la comunidad organizada y de las familias” (Valderas y Medina, 2001, p.20).

La Educación Preescolar aumentó su cobertura educacional a través de la implementación de Jardines Infantiles y de programas, no tradicionales, dependientes de la Junta Nacional de Jardines Infantiles e Integra, cobertura que también se prolonga hacia la Educación Preescolar subvencionada y no formal dependiente del Ministerio de Educación y Cultura.

Para el segundo objetivo, el mejoramiento de la calidad de la educación, “las estrategias usadas fueron:

- Dotar a las escuelas y Jardines Infantiles de material didáctico y equipamiento adecuado para atender a los niños.
- Perfeccionamiento, como una forma de mejorar la capacidad de todos los agentes educativos para desarrollar una acción de calidad. Por una parte, se impulsa el trabajo con la familia a través del *Programa Manolo y Margarita. Aprenden con sus Padres*. Este Programa trabaja con madres y padres cuyos hijos asisten al 2º Nivel de Transición de escuelas particulares subvencionadas y municipalizadas, y por medio de una Campaña de Educación Parental, a través de los medios de comunicación social. Por otra, se capacita a docentes de JUNJI, INTEGRA y Ministerio de Educación y a agentes educativos locales, a través del Programa “Talleres de Integración Local a Nivel Nacional” (TILNA)... Finalmente, se genera una estrategia de articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica, en ámbitos de desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico

matemático, y una estrategia de participación de la familia como principal agente educativo de los niños, en la comunidad educativa del establecimiento” (Valderas y Medina ,2001,p.21).

1.5 Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica

En este contexto, en el período comprendido entre los años 1992 y 1997, surge el programa de *Mejoramiento de la Calidad Educativa Básica* con el apoyo económico y técnico del Banco Mundial. El objetivo central del programa era fortalecer, tanto la calidad de las condiciones educacionales como, también, la de los procesos y resultados de los niveles Pre básicos (Jardines Infantiles) y de las escuelas municipales y subvencionadas. Así, este programa interviene, sistémicamente, sobre el conjunto de los niños del país matriculados en los niveles de Preescolar y Educación Básica.

Se destaca en este programa el esfuerzo dirigido al mejoramiento en dos líneas centrales, como son: inversiones e innovaciones.

Las inversiones se concretan en insumos materiales para todo el sistema: textos gratuitos a los alumnos, materiales pedagógicos, bibliotecas de aula para Jardines Infantiles y para alumnos del segundo nivel de la Enseñanza Básica, reparaciones de establecimientos y mejoramiento de las condiciones de salud de los estudiantes.

A su vez, las innovaciones en el proceso educativo se concretan, al menos, en cinco importantes cambios, a saber:

1°. Los *Proyectos de Mejoramiento Educativo* (PME), cuyo objetivo fundamental fue desarrollar una actitud participativa de los docentes para el mejoramiento de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje. “La estrategia consistió en estimular la elaboración de proyectos específicos de impacto para el cambio en el proceso educativo, de manera participativa, entre docentes y directivos, con el objeto de ser presentados a evaluación competitiva a fin de lograr apoyo de recursos para su ejecución” (Miranda y De Simone, 2002, p.113).

Estas propuestas orientan su acción pedagógica hacia el incremento de los niveles de aprendizaje en algún área fundamental del curriculum del sistema escolar, como es el caso de las competencias básicas relacionadas con las áreas de lenguaje oral y escrito, matemáticas, ciencias naturales y sociales, artes, estrategias meta-cognitivas y desarrollo ético y afectivo, otorgando la autonomía a los profesores en los aspectos técnicos y metodológicos necesarios para la consecución del objetivo incremental referido.

2°. El programa de *Atención especial a los establecimientos rurales*, MECE Básica/Rural, creado con el propósito de la superación de la situación de aislamiento profesional y técnico de los docentes que trabajan en estos sectores, que intentó resolver el déficit que presentaba el actual curriculum en términos de orientaciones educativas pertinentes a la situación de aulas multigrados que se presentan en los sectores rurales. El programa se instaló para atender a “4935 escuelas rurales subvencionadas (4.079 municipales, 846 particulares y 10 corporaciones)” (Miranda y De Simone, 2002, p.112).

3°. El *Proyecto Enlace* (red informática que aún continúa activo) proveyó de tecnología informática a escuelas marginales rurales y urbanas, posibilitando la comunicación entre ellas y algunas Universidades que se integraron en el proyecto. Este proyecto se universalizó en el año 1994, y tuvo como aspiraciones en su cobertura, integradas y comunicadas a la red.

4°. Los programas de perfeccionamiento de docentes y supervisores activos del Sistema Educativo.

5°. Las acciones de gestión, como la organización de los docentes en micro Centros, que permitió un trabajo interprofesional de profesores para apoyarse mutuamente y compartir sus experiencias pedagógicas, manteniendo redes de apoyo permanente con los supervisores del Sistema Educativo.

1.6 Nuevo Marco curricular para la Educación Media

Desde el Ministerio de Educación se trabaja un marco curricular nuevo para la Educación Media que involucra a una serie de actores, instituciones y al conjunto de los establecimientos educacionales de esta etapa educativa del país, quienes dieron su opinión al respecto a través de un proceso de consulta nacional. La propuesta definitiva se concreta en 1998 y se caracteriza por sus intentos de actualizar las asignaturas de ese nivel de educación aumentando la importancia de las experiencias de aprendizajes que los estudiantes deben vivenciar en su proceso educativo.

Este nuevo curriculum establece objetivos transversales para el conjunto de la Educación Media y, al mismo tiempo, agrega una Educación Tecnológica para

la formación común de los estudiantes. En la versión destinada a la modalidad Técnico Profesional, se producen reorganizaciones de las especialidades, delimitándolas a 13 áreas ocupacionales y ofreciendo, así, al estudiante 44 opciones de especializaciones.

El objetivo de la innovación educativa en este nivel educativo ha sido ejercer "una acción transformadora que supere los graves problemas de anacronismo en relación a los cambios científicos y técnicos que experimenta la sociedad, los cuales afectan las estructuras laborales, los comportamientos sociales y las proyecciones del individuo en el devenir" (Miranda y De Simone, 2002, p.113).

La innovación en la Educación Media en Chile se origina a raíz de los resultados de los estudios realizados en este nivel de enseñanza apreciándose una serie de deficiencias, tales como:

- Mantenimiento de un diseño curricular que se contrapone a una variada realidad de estudiantes provenientes de sectores socioculturales muy diversos.
- Descontextualización del currículo de aquellos estudiantes que, estando en una situación socioeconómica deteriorada, deben insertarse más rápidamente al mundo del trabajo.
- Los malos resultados de las dos evaluaciones de corte nacional, -Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) y Prueba de Aptitud Académica (PAA)-, que indicaban bajos y malos rendimientos en los aprendizajes de las matemáticas y castellano así como en el desarrollo de las aptitudes académicas necesarias para el ingreso a la educación superior.

Como complemento a estas acciones educativas para los niveles de la Educación Básica y Media, se puso en marcha un programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECE Superior) tanto para las Universidades como para los establecimientos de nivel superior responsables de la formación del profesorado. Con este proyecto se pretendió, como un resto a conseguir, que dichas instituciones establecieran programas para la formación inicial de los maestros, caracterizados por contener innovaciones importantes, tanto en sus concepciones fundamentales como en el aporte de estrategias. Así mismo, se implementaron programas de pasantías en el extranjero para profesores en ejercicio además de un programa para el perfeccionamiento fundamental cuya finalidad era enriquecer la formación de los docentes en materias diversas para poner en práctica los principios orientadores de esta Reforma.

Resumen.

Los principales cambios que se observan en el proceso de innovación educativa se sustentan:

- a) A nivel de la Educación Preescolar: en la cobertura y en el mejoramiento del servicio educacional.
- b) A nivel de la Educación Básica: en la actualización del currículo y en el otorgamiento de una autonomía profesional a los Centros educativos para la formulación de planes y programas propios y contextualizados.

c) A nivel de la Educación Media: se plantea un mejoramiento que permita una reformulación de los contenidos culturales y una reconstrucción estructural del sistema.

CAPITULO 2

LA REFORMA EDUCATIVA EN EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

En esta sección presentamos una breve síntesis de las acciones previas a la instalación de la nueva política educacional, los orígenes, propósitos y fines de las *Bases Curriculares* (BC), la importancia que la innovación le otorga a los contextos socioculturales de procedencia de los niños, la autonomía de los profesionales del nivel educacional, la vinculación de una educación de calidad con las etapas de desarrollo de los niños y la nueva estructura organizacional que da cuenta explícita de los *Ámbitos de Experiencias para el Aprendizaje* que incluyen *Núcleos de Aprendizaje, Aprendizajes Esperados y Orientaciones Pedagógicas*. Asimismo, en este capítulo explicitamos el componente de *Conformación y Funcionamiento de las Comunidades Educativas*.

2.1 Acciones previas a la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Si bien la Reforma educativa, a nivel de la educación Preescolar, se concreta oficialmente en Octubre del año 2001, durante ese mismo año, entre los meses de septiembre y diciembre, se realiza la denominada etapa pre-piloto (Peralta, 2002).

Esta acción previa a la puesta en marcha de la innovación, pretende que la comunidad educativa, a la cual va dirigido el cambio, realice un proceso de comprensión del significado particular de la transformación y, al mismo

tiempo, se planifique dicha innovación. Para cumplir con este propósito, la etapa preparatoria contempló la planificación de tres subetapas, a saber: de *Iniciación*, de *Desarrollo*, de *Primera Finalización* y *Evaluación Integral*.

La fase de *Iniciación* se concentró en una primera lectura del documento, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Para ello, se reunió a profesionales de aula en ejercicio y a supervisores del sistema de once Centros de la región metropolitana dependientes del Ministerio de Educación, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y de Integra. Asimismo, dicha convocatoria fue ampliada a los Centros privados. Esta primera acción del proceso de *Iniciación* se concretó en cinco fases intermedias:

- “Fase de invitación a un trabajo en común y constitución del grupo en un marco de confianza y de respeto a las diferencias de las experiencias.
- Fase de puesta en marcha, en común, de los propósitos de la experiencia de implementación.
- Fase de fortalecimiento del grupo en temáticas pertinentes: calidad, cambio educacional y criterios fundamentales de las Bases Curriculares.
- Fase de diseño de un pre-proyecto de implementación en todos los componentes de los contextos de aprendizaje de las Bases y de algunos “aprendizajes esperados” más relevantes para los niños.
- Fase de sugerencias de inicio del proyecto a partir de la definición de algunas prioridades: remirar el concepto de niño con la comunidad,

búsqueda de redes de apoyo y reforzamiento del equipo como grupo de estudio, reflexión y creación.

En la misma fase de *Iniciación*, se realizaron trabajos, a nivel de la comunidad educativa, centrados en los siguientes aspectos:

- Distribución de material didáctico de incentivo.
- Fase de enriquecimiento del pre-proyecto con los aportes de toda la comunidad educativa, constituyéndose en proyecto del Centro.
- Discusión del concepto de párvulo y de algunos “aprendizajes esperados relevantes” con el equipo y las familias de los niños.
- Primera visita del equipo de apoyo con registro visual de los espacios físicos y de las interacciones adulto-niños” (Peralta, 2001, p.10).

En la etapa de *Desarrollo* se concretaron las siguientes acciones:

- “Fase de análisis de los proyectos en curso.
- Proceso de remirar los espacios físicos y las interrelaciones que se desarrollaban, a partir de los videos, con una pauta que focaliza el análisis, con el aporte de los grupos de pares.
- Fase de fortalecimiento de las interacciones y de los espacios físicos con nuevas sugerencias y aportes por parte del equipo de apoyo.
- Fase de afinamiento del proyecto y de suscripción de compromisos de trabajo en base a prioridades.

Al mismo tiempo, a nivel de cada comunidad educativa, se concretaron los siguientes procesos:

- Implementación de proyectos a partir de las prioridades establecidas.
- Segunda visita de equipo de apoyo y registro visual de los cambios que se están produciendo.

Reunión intermedia:

- Puesta en común de los avances implementados.
- Observación de los cambios que se están produciendo a partir de los videos.
- Retroalimentación del grupo y del equipo de apoyo.
- Entrega de material técnico de apoyo.

En cada comunidad educativa:

- Continuidad en la implementación de los proyectos de innovación.
- Autoevaluación de las experiencias.
- Última visita del equipo de apoyo y de registro de los cambios instalados” (Peralta, 2001, p.11)

Finalmente, en la tercera etapa denominada *Primera Finalización y Evaluación Integral*, se concretó la tercera convocatoria y fue posible la realización de las siguientes acciones:

- “Presentación de las evaluaciones de los proyectos implementados.
- Observación y registro visuales de situaciones finales de las experiencias.
- Suscripción de compromisos para la continuidad de las experiencias (Peralta, 2001, p. 11-12).

Estas extensas actividades, preparatorias para la instalación de las Bases Curriculares, significaron una experiencia profesional enriquecedora para sus participantes puesto que, a lo largo del trabajo en equipo, fue posible desarrollar acciones muy consensuadas y enriquecedoras entre educadores, supervisores y gestores de la innovación, generándose cambios en el interior de los equipos de trabajo, no sólo a nivel de contenidos y de estrategias de trabajo sino, también, “en la ambientación física de los espacios de aprendizaje y en la selección de aprendizajes esperados con los niños a partir de las Bases Curriculares. Sin embargo, el factor más importante es que los educadores han podido realizar un proceso de distanciamiento de sus prácticas habituales y de remirlas con otros elementos de análisis, iniciándose la búsqueda de situaciones de aprendizaje enriquecidas” (Peralta, 2001, p.12).

2.2 Orígenes, propósitos y fines de las Bases Curriculares de la Educación Preescolar

En Octubre del año 2001 se oficializó el nuevo currículum del nivel Preescolar chileno, denominado *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (BC). Este nuevo marco curricular fue elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y consideró, en su creación, actores diversos al objeto de promover una participación comunitaria en la construcción de la propuesta. De este modo, la construcción curricular consideró “una amplia participación del sector que comprende la Educación Parvularia: familias, instituciones normativas, ejecutoras y gremiales, de investigación y de formación de Educadoras de Párvulos y Técnicos” (Alwin, 2001. Carta de Presentación del Documento Bases Curriculares de la Educación, 2001).

El nuevo planteamiento educativo asume que la calidad del proceso educativo es un factor central y fundamental del desarrollo del país, y sostiene, firmemente, que las personas de este país requieren integrarse en procesos educativos, altamente cualificados, fundamento y base de una participación activa y de calidad en las praxis educativas de los docentes a cargo del proceso.

Las metas del nuevo planteamiento tienen un propósito central, cual es, dar una mayor cobertura a los aprendizajes de niños y niñas e incorporar, tanto los entornos familiares directos de los sujetos como los entornos socioculturales del país, en general. La flexibilidad aludida en el nuevo modelo abarca dos ámbitos específicos: los distintos modelos que se puedan adoptar y, consecuentemente, los programas curriculares que se estimen oportunos aplicar. Así, la innovación curricular interpela a los profesionales de la Educación Parvularia a que consideren, en estas decisiones curriculares, una real contextualización del currículo a sus propias realidades (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001).

La propuesta curricular, en su génesis, se apoya en dos pilares fundamentales. Por un lado, en la experiencia observada en las prácticas educativas, tanto a nivel nacional como internacional. Por otro, en los progresos y hallazgos científicos acerca de la temática del aprendizaje humano. Al mismo tiempo, la innovación constituye una respuesta curricular a tres tipos de necesidades específicas:

- “Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niños y niñas.

Estas se derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos. El desarrollo económico, social y político del país demanda, cada día más, una educación parvularia que en su curriculum responda a la necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes.

- La necesidad de armonizar los sentidos y oportunidades que ofrece la educación parvularia con la reforma curricular implementada en los demás niveles del sistema escolar, lo que demanda a su vez requerimientos al nivel.

- La necesidad de integrar y articular en un mismo instrumento curricular, construido con criterios comunes y con un solo cuerpo de objetivos de aprendizaje y orientaciones educativas, las definiciones nacionales que requiere el país en la actualidad en este nivel del sistema educativo” (Bases Curriculares de la Educación Preescolar, 2001, p.8).

Los propósitos de este nuevo marco curricular se orientan a dotar a este nivel educacional de un escenario curricular que responda, oportuna y adecuadamente, a los requerimientos de la formación de los niños en edad preescolar, a una integración curricular como, también, a una continuidad, coherencia y progresión en los distintos niveles que conforman el Sistema Educativo Preescolar. Por este motivo, el nuevo planteamiento aporta, a los profesionales de la educación preescolar, orientaciones y criterios flexibles, guías y criterios vinculados con la integración -en los contextos y procesos de

aprendizaje- de los intereses, necesidades y motivaciones de los infantes con los respectivos propósitos y objetivos educativos.

Para la consecución de este fin, la propuesta de innovación educativa considera ocho objetivos, a saber:

1°. “Promover el bienestar integral del niño mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad potenciando su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.

2°. Promover en los niños la identificación y valorización progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas para favorecer una imagen positiva de sí mismos, el desarrollo de su identidad y autonomía y la consideración y respeto de la singularidad en los demás.

3°. Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición para aprender en forma activa, creativa y permanente, logrando, así, un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social y la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.

4°. Propiciar aprendizajes de calidad en todos los niños; que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, así como, también, a las necesidades educativas especiales junto a otros

aspectos culturales significativos propios de ellos, de sus familias y de las comunidades en las que están integrados.

5°. Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños.

6°. Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad en función de las características y necesidades educativas del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.

7°. Facilitar la transición del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.

8°. Generar experiencias de aprendizajes que, junto con la familia, inicien a los niños en la formación en valores tales como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño. Todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.23).

2.3 Valores e Innovación Educativa

Las Bases Curriculares, a la hora de establecer valores a desarrollar en la educación Preescolar, se fundamentan en principios y valores que inspirados “en la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en el ordenamiento jurídico de la nación, en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 12).

De estos principios se destacan, por un lado, la convicción profunda de la igualdad en dignidad y derechos que tiene toda persona y, por otro, el sentido de libertad y de perfectibilidad, aspectos que son considerados inherentes a la naturaleza humana.

La perfectibilidad de la persona, a la que se alude tan directamente en dichos documentos, “se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de su trascendencia, lo que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad de cada persona, como sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar fundamentos de la conducta moral y responsable” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2002, p.12).

La nueva propuesta asume, en plenitud, lo consignado en el año 1994 en la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en cuanto a ofrecer, a todas las personas sin distinción alguna, posibilidades para el desarrollo pleno de sus potencialidades y de su capacidad de aprendizaje vital. Esta dotación

considera el desarrollo de un carácter moral fundado en la dinámica personal de su libertad, en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes originados en la naturaleza de la misma, “en el sentido de trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de identidad y tradiciones” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.12).

Desde esta perspectiva valórica, la nueva propuesta otorga a la familia una función primordial y la posiciona como la principal institución educadora respecto de la formación de sus hijos. Este núcleo social es uno de los agentes significativos que la educación parvularia considerara de modo permanente en el quehacer diario del trabajo con los niños. El nuevo modelo considera a la familia como un espacio afectivo donde el niño construye sus primeras relaciones interpersonales y aprende los primeros hábitos y normas socioculturales necesarias para la vida activa y social.

En este escenario, la educación formal de los niños en edad preescolar debe trabajar, colaborativamente, con la familia en una interacción mutua que permita el avance en el desarrollo de la educación de los sujetos en relación con el desarrollo de capacidades específicas, “como el respeto y la valoración de la diversidad, los distintos roles que desempeñan las personas e instituciones, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la construcción de la ciudadanía” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 13).

La nueva propuesta educativa considera un trabajo con la familia y con la comunidad donde las personas se desarrollan. Para esto propone tener a la vista y “como referente, los Derechos de los Niños” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 13).

Sin embargo, la innovación educativa también se ha posicionado, desde las nuevas formas de convivencia social interactivas, en escenarios mayores. Por eso, no se excluyen de ella los contextos de globalización en que los sujetos en formación están viviendo el presente y luego deberán vivir el futuro. Por ello, considera que el ambiente educacional actual deberá realizar una doble tarea: por un lado, la inclusión de los contextos socioculturales propios de los que devienen los niños; por otro, los contextos nacionales que aportan, con distintas realidades, para satisfacer y ampliar los intereses e inquietudes de los pequeños.

De esta forma, la nueva propuesta da importancia sustantiva a los contextos culturales de pertenencia los que ayudan en la construcción de la identidad de los sujetos. Pero, a la vez, llama la atención acerca del respeto que se debe tener en relación con otros contextos socioculturales, promoviendo, de este modo, en los niños la consideración respetuosa en relación con la diversidad étnica, lingüística y cultural (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001).

2.4 El Desarrollo humano como factor central del proceso innovador, y el rol del profesional de la educación Preescolar en la Reforma educativa

El nuevo modelo educativo determina, de modo específico, el rol que les corresponde a los educadores de niños. Al respecto, se considera a la educadora de párvulos “como formadora y modelo de referencia para las niñas y niños,

junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye una parte fundamental de su quehacer profesional” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 14).

Así, pues, el nuevo modelo curricular dota de autonomía profesional a los profesionales de la educación Preescolar para que ellos sean los conductores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, diseñando, implementando y mediando en el proceso pedagógico.

Un principio fundamental de la innovación educativa, es el acento que se coloca en el desarrollo de una educación de calidad para los niños del país. Calidad que se concibe fuertemente vinculada con las etapas de desarrollo evolutivo que se les presentan durante la infancia. Desde esta perspectiva, la innovación sostiene que la infancia es una etapa del desarrollo humano crucial y determinante para el posterior desarrollo de las personas en base a dos argumentos: el primero tiene que ver con que la infancia es un período de desarrollo donde los sujetos elaboran experiencias importantes para el desarrollo posterior; es decir, para “los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001. p. 15).

El segundo considera los hallazgos que han aportado los estudios del cerebro humano que enfatizan la influencia positiva que tienen en el desarrollo infantil las interacciones de los ambientes enriquecidos y las experiencias variadas y la constitución genética de los sujetos en el desarrollo de los procesos neurológicos. De ello se desprende que las experiencias tempranas que vivencien los niños tienen una gran importancia en el desarrollo del cerebro y, “por consiguiente, en la naturaleza, profundización y extensión de las capacidades de la vida adulta” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.15).

En este marco referencial, el modelo curricular sostiene que cada sujeto en formación, durante estas etapas tempranas de la vida, tiene un potencial de desarrollo y de aprendizaje que se origina con la interacción de ambientes y condiciones positivas. De este modo, a la educación de niños le corresponde un rol de primera magnitud, cual es dotar a los sujetos de experiencias educativas claves y fundamentales que, a su vez, les permitan a los niños construir aprendizajes en los años iniciales de su desarrollo.

2.5 Principios pedagógicos de la innovación en Educación Preescolar

Los principios pedagógicos que sustentan la propuesta, -actividad, singularidad, relación, unidad y juego, bienestar, potenciación y significado-, conforman una red que debe articularse integradamente y de modo constante, tanto en la aplicación del diseño curricular como en la praxis educativa. En este sentido, se establece que dichos principios posibilitan una educación más flexible y amplia para los niños en edad preescolar, potenciando al máximo sus capacidades y el desarrollo de una concepción distinta de sus aprendizajes.

Respecto de los principios pedagógicos, la innovación curricular incluye los de bienestar, potenciación y significado, como elementos nuevos, que anteriormente estaban ausentes en el antiguo modelo educativo, porque ellos en su conjunto, se corresponden con el potencial de aprendizaje que tienen los niños desde muy tempranas edades.

A través de un análisis exhaustivo realizado sobre cada uno de los principios pedagógicos que sustentan la innovación, es posible desprender para cada uno de ellos los aspectos medulares de los mismos. Así, el principio pedagógico de bienestar, alude a que cada niño que ingrese en el nuevo modelo curricular se le debe considerar adecuadamente acogido en el Sistema Educativo y, por tanto, éste debe responder a las variadas necesidades de índole cognitivo y afectivo (protección, afectividad, cognición) que tienen los niños. Por ello, el planteamiento educativo sostiene que es altamente deseable construir en los “niños sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001. p.17). Este principio educativo se ubica de modo paralelo al aprendizaje, de tal modo que éste, –el aprendizaje-, sea un proceso que los niños perciban y vivan como una experiencia positiva, y que les posibilite un progreso regular y continuo en concordancia con sus propias características personales y diversos ritmos en el aprendizaje.

En relación con el principio pedagógico de actividad, la innovación plantea la apropiación del aprendizaje por parte de los sujetos en formación, lo que significa que los niños deben aprender interactuando con las personas, cosas y

eventos de su medio ambiente. Por ello, la transformación supone un quehacer activo y permanente de los niños en aras a la construcción del conocimiento.

El principio de singularidad alude, naturalmente, a la exclusividad y singularidad de la naturaleza humana, características que deben tenerse en cuenta y respetarse, adecuadamente, en los contextos educativos. Esto significa una permanente conciencia, de parte de los actores involucrados en los procesos educativos, acerca de las singularidades de las personas que están recibiendo educación y, por tanto, de los diferentes ritmos, estilos y formas únicas y distintivas en que cada una de ellas se enfrentan y se apropian de los procesos educativos.

El principio de potenciación está referido a la generación y desarrollo de un sentimiento de confianza del niño en sí mismo para enfrentarse y resolver problemas actuales y futuros. El principio denominado de relación, posiciona al aprendizaje en una dimensión de interacción social, por lo que la innovación sugiere acciones y estrategias de aprendizaje preferentemente centradas en grupos donde, desde su interior, se potencie las interacciones de colaboración y de cooperación.

El principio pedagógico de unidad plantea que la persona es un ser, por naturaleza, indivisible; en este sentido, las experiencias de aprendizaje que se les ofrezcan a los niños, desde el ámbito educativo, deben considerar que se trata de un aprendiz que aprende con toda su persona en acción.

El principio pedagógico llamado de significado, centra la concepción del aprendizaje desde un plano cognitivo y, más concretamente, desde una mirada

del aprendizaje significativo, toda vez que el educador deberá considerar los acontecimientos cognitivos previos que portan los sujetos para integrar un aprendizaje nuevo en una estructura que le da significado y sentido.

Por último, el cambio sustenta el principio del juego como elemento mediador del aprendizaje, dado que las acciones lúdicas son altamente valorados por los niños, puesto que se trata de un proceso fundamental y propio de las etapas de desarrollo.

Del mismo modo que el modelo curricular plantea principios educativos, el cambio aporta un nuevo concepto de niño. De esta forma, el nuevo marco curricular, no sólo supera el marco curricular conceptual, - en el sentido que la educación alberga una tarea compensatoria-, sino que también se observa, desde la actual reconceptualización teórica propuesta, que el niño es considerado una persona con potencialidad a partir de la cual se construye el aprendizaje convirtiéndose, a partir de este momento, en el protagonista del proceso enseñanza/aprendizaje.

Este concepto se compadece con los principios del constructivismo, modelo cognitivo del aprendizaje que realiza el protagonismo de los aprendices. Es por esto que el nuevo planteamiento curricular sugiere aprendizajes más variados y más amplios, a la vez que solicita de los educadores que ejerzan un rol pedagógico reflexivo y comprometido con el quehacer educativo del día a día.

A pesar que el nuevo modelo recoge la actualización del conocimiento, sus bases no se desprenden de temáticas clásicas que se consideren vigentes en la educación y en los procesos de formación de niños como, por ejemplo, el rol y

el compromiso que tienen las familias en el desarrollo, la educación y crianza de los hijos; la formación de valores, la participación dinámica de los sujetos en el proceso de aprendizaje, la importancia de los afectos y la comunicación en el desarrollo infantil, por citar algunas, a la vez que se incluyen otras nuevas relacionadas con los efectos de los aprendizajes de los niños en contextos de interacción social, con el respeto por la diversidad humana, -condición necesaria y fundamental para la vida en sociedad-, con la promoción de una convivencia en ciudadanía y con el respeto por los entornos medioambientales.

En opinión de los gestores del nuevo modelo, tanto los temas clásicos como los nuevos, son asuntos que deben ser considerados por los profesionales de la educación como contenidos pedagógicos a desarrollar en los distintos ámbitos pedagógicos, es decir, en los núcleos de aprendizaje, en los aprendizajes esperados y, en las orientaciones pedagógicas; por tanto, el desarrollo de los saberes nuevos y los tradicionales en su conjunto, deben ser aplicados en toda la nueva estructura educativa organizacional. Sin embargo, lo anterior no significa una imposición para el educador, ya que la propuesta educativa considera que los educadores deben actuar profesionalmente de modo independiente, por lo que la reforma educativa alude directamente a la consideración de otorgación de márgenes de flexibilidad pedagógica y de autonomía profesional al educador, a fin que ellos adecuen los contenidos pedagógicos y tomen las decisiones pedagógicas necesarias, en función a los contextos educativos reales y particulares donde realiza su labor profesional.

Considerando todo lo hasta aquí expuesto, la innovación educativa declara que su fin es una educación de calidad; calidad que se entiende bajo dos conceptos medulares. Por un lado, la calidad está en la base de una educación

contextualizada y significativa para los niños de modo que alcancen un desarrollo, lo más completo posible, durante el período de la infancia, objetivo que es posible lograr sólo en contextos de participación e interacción estrecha con la familia y la comunidad. Por otro, dicha calidad proporciona continuidad a todo el Sistema Educativo a partir de los niveles iniciales; -educación Infantil- pasando por los niveles intermedios hasta situarla en las etapas educativas superiores. De este modo, el nuevo modelo también intenta superar el quiebre adaptativo y curricular que estaba presente en el antiguo sistema educativo, y que debían enfrentar los niños que terminaban su educación preescolar, pues los infantes sufrían las consecuencias y las implicancias de una ruptura abrupta de trabajo pedagógico entre el nivel de la educación de la infancia caracterizado por un trabajo educativo personalizado y más libre, y el ingreso a la educación básica con normas y procedimientos pedagógicos menos flexibles, muy al tenor de una educación para niños más maduros desde el punto de vista psicosocial.

2.6 Estructura organizativa de la innovación educativa en el nivel Preescolar

Tal como hemos expuesto, la transformación educativa de la infancia sostiene un fin pedagógico desglosado en ocho objetivos generales. Estas grandes metas están contenidas en una estructura curricular con cuatro componentes conceptualmente distintos, pero en permanente interacción práctica, a saber: *Ámbitos de Experiencias para el Aprendizaje, Núcleos de Aprendizaje, Aprendizajes Esperados y Orientaciones Pedagógicas.*

En relación con el componente *Ámbitos de Experiencias*, la propuesta considera, a su vez, tres amplios ámbitos: *Formación Personal y Social, Comunicación y Medio Natural y Cultural.* Los ámbitos señalados “en su

conjunto, éstos abarcan campos de acción donde se llevan a cabo procesos claves para la tarea formativa y de aprendizaje de la educación parvularia” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 26).

Los *Ámbitos de Experiencias* para el aprendizaje son considerados radicales y relevantes durante la educación de la infancia a partir del fundamento en el que se establecen los cimientos del comportamiento futuro y los primeros aprendizajes que constituyen las bases para la adquisición de futuros aprendizajes de mayor complejidad y envergadura. Los tres ámbitos, a su vez, consideran *Núcleos de Aprendizaje* en torno a los cuales “se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes esperados” (Bases Curriculares de la educación Parvularia, 2001, p. 27) y dirigidos a un grupo de niños con edades específicas que abarca desde los primeros meses de vida de los niños hasta los seis años de edad.

La innovación curricular considera en cada *Núcleo de Aprendizaje* un objetivo general que, como tal, expresa la meta central y amplia que se espera alcanzar en el proceso formativo para cada uno de los ciclos, y los aprendizajes esperados, es decir, lo “ que se espera que aprendan” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 28). Dichos aprendizajes son presentados a los educadores de la infancia como un conjunto de aprendizajes a lograr a medio plazo, y que pueden sufrir modificaciones de acuerdo a las características de desarrollo de los sujetos y las modalidades curriculares.

Los *Aprendizajes Esperados* propios de la educación Preescolar, se plantean de modo separado para los primeros y segundos Ciclos. En este sentido, los diferentes Ciclos consideran las edades de los sujetos y sus consecuentes

necesidades e intereses de desarrollo. Así, el primer Ciclo abarca el período de vida comprendido desde los primeros meses hasta los tres años; el segundo, desde los tres hasta los seis años.

La innovación utiliza un nuevo término, -Ciclos-, en sustitución del tradicional concepto de Nivel. El fundamento que inspira a la innovación para dicho cambio conceptual; es que el concepto de “*Ciclos de Aprendizajes*, en vez de Niveles, es porque la Educación Parvularia constituye, en sí misma, al igual que la Educación Básica y Media, un nivel educativo. A ello se agrega que el concepto de Ciclo alude a una forma de ordenar, temporalmente, el proceso educativo a partir de ciertas categorías integradoras en tramos de más de un año, teniendo en cuenta, a su vez, que cada uno de ellos secuencia y ordena, con más flexibilidad y sentido, los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 29).

Finalmente, el modelo y, refiriéndose al último componente de la organización curricular, las *Orientaciones Pedagógicas*, plantea la importancia vital que tienen los comportamientos de los adultos que interactúan con los niños en contextos educativos señalando que este componente curricular está relacionado con “ las actitudes y respectivas acciones que los adultos deben realizar con el fin de generar ambientes propicios para el logro de los aprendizajes esperados” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p, 31).

En este escenario, el modelo promueve el uso de una diversidad y pluralidad de recursos pedagógicos contextualizados con el fin de motivar a los niños en las

acciones pedagógicas que presenten sus educadores y, al mismo tiempo, otorgarles posibilidades de elección más diversas.

2.7 Ámbito de experiencias para el aprendizaje: Formación Personal y Social

El ámbito de *Formación Personal y Social* se vincula directamente, con el trabajo de investigación. El nuevo modelo educativo plantea que el ámbito de la *Formación Personal y Social* de los niños es un área que incluye importantes procesos vinculados a aspectos psicoafectivos y psicosociales, y señala que la formación social y personal de los sujetos es un “proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. Estas comprenden aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y una cultura y la formación valórica” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 36).

El nuevo planteamiento sostiene que es imprescindible para una formación personal y social, el desarrollo de sentimientos básicos de confianza y seguridad, emociones que tienen su origen en el momento de su nacimiento y que evolucionan positivamente sobre la base de relaciones de calidad en los afectos, y específicamente, en las interacciones que se desarrollan los niños en conjunto con todos los agentes de importancia de su vida: padres y adultos, u otros significativos.

En este ámbito la propuesta curricular sostiene tres elementos claves a enfrentar en el proceso de enseñanza aprendizaje: la autonomía, la identidad y la convivencia. Para la autonomía, el nuevo planteamiento enfatiza que este

proceso solo será posible de desarrollarse en la medida en que los niños tengan posibilidades para explorar y ensayar diversas y variadas acciones con las personas de su ambiente, como en las interacciones con las cosas. De esta forma, en los niños, se inicia el desarrollo de confianzas básicas indispensables para elaborar un sentimiento de autonomía acerca de sus propias acciones. Algunas formas de expresión propias de este aspecto personal y social de los infantes son las habilidades para opinar, proponer, decidir, escoger, explorar autodirigirse y autorregularse.

Los aspectos relacionados con la identidad, están vinculados con procesos graduales de diferenciación individuales con respecto de los otros, que permiten arribar, con el tiempo, a un descubrimiento particular acerca de su propia persona, iniciándose en los niños una valoración personal y de los demás, al mismo que “ apreciar sus características personales y familiares y afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 36). Es, en definitiva, el proceso de “construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros y el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 39).

Por último, el nuevo modelo en este ámbito considera a la convivencia como un aspecto central en la educación de los niños. “Aprender a vivir es un proceso interactivo en el que confluyen un conjunto de elementos y factores que se relacionan fundamentalmente con el conocer, disfrutar y estimar a los otros, en

un contexto de respeto y mutua cooperación” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 37).

Este proceso es posible gracias al desarrollo en paralelo de relaciones de afectos, de normas y valores sociales que deben necesariamente evolucionar positivamente para adquirir el valor de la convivencia. En esta área, es de importancia mayor procurar que el niño “se sienta parte y miembro activo de su familia y su comunidad” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 37).

2.8 Consideraciones generales en torno a los Núcleos de Aprendizaje en el ámbito de la Formación Personal y Social

Los Núcleos de Aprendizaje para este ámbito están centrados en tres procesos socio-afectivos fundamentales del desarrollo humano, como son: la *Autonomía*, la *Identidad* y la *Convivencia*. Consecuentemente, y siguiendo la estructura de organización del nuevo modelo, para estos tres procesos, el marco curricular determina los *Aprendizajes Esperados* para los niños que están involucrados en el proceso formativo educacional y, al mismo tiempo, las *Orientaciones Pedagógicas*, es decir, los comportamientos y las actitudes de los adultos que se espera realicen para el logro de los aprendizajes declarados. Todo ello está organizado para el primer y segundo Ciclo educacional.

Respecto del primer Núcleo y, en concreto, del primer proceso socio-afectivo, la *Autonomía*, el modelo sostiene la necesidad que la educación de los infantes debe desarrollar la adquisición de una “progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir. Ello

posibilita, gradualmente, el desarrollo de la iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, junto con el asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 39).

La autonomía es un proceso socio-afectivo complejo y de larga data en su evolución, que se inicia, por un lado, cuando los adultos dan posibilidades a los niños para que ellos pueden tomar responsabilidades en orden de creciente complejidad en relación con ellos mismos y los otros, también en el medio de trabajo escolar a través de una comunicación permanente de parte de los educadores, en orden a ir indicándoles oportunamente, los comportamientos asertivos. Esta acción educativa genera un estado de bienestar en los niños, pues elaboran sentimientos de agrado cuando sus educadores les indican que las responsabilidades que se les ha asignado, han sido acertadamente asumidas.

En consecuencia, la meta fundamental de este *Núcleo de Aprendizaje* aspira a la adquisición gradual de una forma de autogobierno de los niños, proceso que a futuro les posibilite la independencia en el medio en que les tocará desempeñarse. Por ello, la transformación educativa considera que el desarrollo de la confianza en sí mismo es una condición necesaria que ha de construirse, tempranamente, para la consolidación de la dimensión socio-afectiva referida.

Para el segundo Núcleo de Aprendizaje, la *Identidad*, la propuesta que considera este proceso, en términos de una dimensión psicosocial, que prospera en el tiempo de modo sistemático y gradual; es la toma de conciencia de los niños en torno a sus características personales. Esta dimensión se va elaborando, de modo particular en cada niño, a medida que logra concretar el

proceso de diferenciación respecto de los otros y le otorga la posibilidad de identificarse como sujetos únicos, valiosos, con intereses particulares, a reconocerse como personas pertenecientes a una familia particular pero, a la vez, conectadas a sistemas sociales y culturales más amplios donde vive y se desarrolla, encontrando un sentido de pertenencia.

El gran objetivo de este núcleo es el desarrollo progresivo de una valoración positiva de sí mismo y de los demás; apreciación que se origina en las relaciones afectivas fuertes y contenedoras que los niños realizan con personas importantes de su entorno inmediato que lo aceptan tal como es y, a la vez, le otorgan las herramientas correspondientes para desarrollar un sentido de sí mismo constructivo y una conciencia de singularidad. Ambos factores son decisivos en el momento de la concreción de una integración adecuada y participativa con las demás personas que se sitúan en contextos socioculturales diversos.

Finalmente, el tercer Núcleo de Aprendizaje, la *Convivencia*, está definida como el desarrollo de las relaciones interpersonales con la diversidad de personas cercanas y, también la interacción con entornos más lejanos en los cuales los niños interactúan y comparten con otras personas las regulaciones sociales y valores comunes. Consecuentemente, la meta central del Núcleo se orienta al desarrollo de capacidades de “relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece” (Bases Curriculares, 2001, p. 51)

2.9 Aprendizajes Esperados y Orientaciones Pedagógicas del Segundo Ciclo.

2.9.1 Aprendizajes esperados para el Núcleo de Aprendizaje: la Autonomía

Para el núcleo de la *Autonomía* destacan los aprendizajes esperados en torno a dos temas centrales: la motricidad y vida saludable y la iniciativa y la confianza. En relación con el primer tema, el marco curricular promueve nueve aprendizajes en los que se destacan los relacionados con la coordinación, más eficiencia de las habilidades psicomotoras, un mayor control de las habilidades motoras gruesas, la estimulación y ampliación de las habilidades motoras de coordinación, la adquisición de una conciencia progresiva en torno al esquema corporal, la definición de los procesos de lateralidad y, finalmente, una educación de la alimentación humana en vistas al mantenimiento de una vida saludable.

Respecto del segundo contenido, la innovación propone doce aprendizajes en total. Varios de ellos vinculados, directamente, con las habilidades sociales y de empatía, temáticas que tienen una especial relevancia en este estudio puesto que ambas habilidades conforman dos de las dimensiones de la inteligencia emocional.

Los aprendizajes que más se destacan, -vinculados con la iniciativa y la confianza-, rotan en torno a: la adquisición de una confianza básica para enfrentar situaciones nuevas; la identificación de algunas capacidades para concretar acciones y proyectos; la proposición de ideas para la resolución de diversas situaciones a través de las cuales puedan los niños concretar iniciativas; la adquisición de una seguridad personal para sostener ideas propias

y la consideración de otras ideas o producciones emanadas de las personas con las que interactúa; la autorregulación progresiva de las acciones; la asunción paulatina y gradual de los propios comportamientos y acciones; las consecuencias de los mismos y el desarrollo progresivo de una independencia responsable respecto de su persona física y psicológica (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001).

2.9.2 Orientaciones Pedagógicas para el Núcleo de Aprendizaje de la Autonomía

Las Orientaciones Pedagógicas propuestas para el segundo Ciclo son variadas y extensas. A modo de síntesis, éstas se dirigen, principalmente, a que desde el mundo del adulto se debe potenciar y valorizar, adecuadamente, los significados que la actividad motora puede tener en el desarrollo de los niños, la motricidad y la coordinación, la lateralidad, el auto-cuidado, la prevención de riesgos, la creación de espacios físicos y ambientales que protejan a los niños de riesgos y promuevan su salud, la instalación de hábitos y de estilos de vida saludables a través de un consumo responsable de alimentos.

Al mismo tiempo, las orientaciones educativas consideran una serie de criterios orientados hacia la valorización de actos infantiles relacionados con la independencia y la iniciativa. Para ello, los adultos deberán velar por situaciones educativas que otorguen a los niños suficiente confianza para que los errores y equivocaciones sean percibidos como naturales a la condición humana, y que éstos sean adecuadamente recepcionados e interpretados por el adulto. Al mismo tiempo, se sostiene la importancia de dotarles a los infantes de los tiempos y espacios que les permitan la construcción de nuevas

alternativas de acciones relacionadas con estos dos tópicos. Desde esta dirección de aprendizaje, a los adultos se les sugiere la emisión de “juicios constructivos y positivos, evitando actitudes descalificatorias respecto a lo que ellos realizan”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 43).

La propuesta sugiere que los tópicos relacionados con la autonomía sean variados. Por ello, éstos abarcan un abanico muy diverso: desde cuestiones domésticas (aseo de ambientes) hasta responsabilidades relacionadas con el arte y la música. A modo de ejemplo, los profesionales podrán seleccionar un tema musical estimulante e interesante y, a partir de este tópico, ir desarrollando un proyecto educativo, construyendo, alrededor del mismo, otras instancias educativas, como: ubicar y conocer los nombres de sus autores, la nacionalidad, los tipos de instrumentos que se usan en el repertorio musical, estimular el gusto por algunos sonidos contenidos en la pieza musical, etc. De igual manera, se piensa que la autonomía curricular puede fortalecerse desde las propuestas e iniciativas que los niños propongan individual o colectivamente. En este sentido, el modelo educativo también se manifiesta, extensamente, para que los profesionales instalen distintas estrategias pedagógicas para desarrollar estas iniciativas.

2.9.3 Aprendizajes esperados para el Núcleo de Aprendizaje: la Identidad

En relación con el Núcleo de Aprendizaje de la *Identidad*, la propuesta sostiene que los aprendizajes esperados en el segundo Ciclo giran sobre dos ejes centrales: reconocimiento y apreciación personal, y manifestación de la singularidad.

El primer aprendizaje esperado se dirige, principalmente, hacia un conocimiento personal que se extiende a partir de un conocimiento y aceptación de las características de su propio cuerpo con el fin de avanzar hacia la detección de las fortalezas personales. En este sentido, los aprendizajes esperados consideran que el niño desarrolla, entre otros aspectos específicos, la distinción de emociones y sentimientos en sí mismo, como en los otros de su entorno, la asimilación progresiva de la tipificación sexual propia de su género, la valoración de las ideas y de las acciones no propias y el desarrollo de recursos socio-emocionales relacionados con la personalidad que ayudan a la buena convivencia, como el humor, la apertura, etc.

El segundo aprendizaje esperado se proyecta, de una manera natural, en las diversas formas con que se puede expresar la propia singularidad. Así, se propone que los niños, situándose desde el yo personal, manifiesten sus preferencias en relación con las necesidades personales y cognitivas de cada uno; expongan su mundo interno a los demás (emociones, sueños, fantasías); diferencien elementos propios de su personalidad y de la personalidad de los otros y, finalmente, sean capaces de representarse a sí mismos destacando características únicas y singulares de su persona.

2.9.4 Orientaciones Pedagógicas para el Núcleo de Aprendizaje de la Identidad

Respecto de las Orientaciones Pedagógicas del segundo Ciclo, el nuevo modelo también propone una extensa y variada presentación de acciones que los adultos pueden realizar para favorecer, positivamente, el logro de los dos núcleos de

aprendizajes anteriormente descritos para este nivel. A modo de síntesis, las acciones propuestas consideran que se debe favorecer la valoración positiva que cada sujeto tiene de sí mismo, haciéndolos partícipes activos de situaciones nuevas que conlleven un cierto grado de aventura con el fin de que los sujetos vayan adquiriendo una autoimagen positiva para aprender a reconocer sus propios esfuerzos y logros y los de los otros.

En este marco pedagógico se valora, muy positivamente, que los adultos proporcionen posibilidades a los niños para que expresen, con libertad, sus sentimientos y opiniones. Para ello, los profesionales de la educación Preescolar deben generar aquellas condiciones ambientales que facilitan el desarrollo de la libre expresión. La libre expresión de las frustraciones infantiles es considerada como un proceso natural del desarrollo y, por tanto, debe ser acogida adecuadamente por el medio educativo, que deberá, primero, aceptar dichas expresiones, luego, apoyar al niño en un trabajo personal de descentración cognitivo-emocional gradual, lo que significará incluir los sentimientos y necesidades de los otros, entre otras actividades.

En el contexto de este nuevo modelo se aprecia, con claridad meridiana, la insistente llamada que se hace a los profesionales para que éstos se esfuercen en la creación de ambientes gratos que favorezcan la buena convivencia, la identificación de las preferencias de cada sujeto, sus formas de indagar y de trabajar; en definitiva, para crear y estimular espacios donde los sujetos puedan interactuar con otras familias que tienen entornos familiares distintos a los propios. Finalmente, las orientaciones pedagógicas proponen que, en la interacción cotidiana entre adultos y niños, aquellos vayan expresando, explícitamente, los logros de cada niño y las acciones positivas desarrolladas,

ya que, a través de este tipo de acciones, se posibilita que los niños vayan construyendo una valoración positiva de su propia personalidad.

2.9.5 Aprendizajes esperados para Núcleo de Aprendizaje de la Convivencia

Los aprendizajes esperados para el segundo Ciclo educacional, se desglosan en tres aspectos: la participación y colaboración; la pertenencia y diversidad; los valores y normas. En el ámbito de la participación y colaboración, los aprendizajes esperados se centran en una serie de capacidades, que los sujetos deben adquirir, directamente relacionadas con el desarrollo y ampliación de las interacciones sociales y el mejoramiento de las prácticas sociales de colaboración y participación en grupos.

Los aprendizajes esperados, sobre pertenencia y diversidad, ponen el énfasis en el valor de la propia familia así como en el desarrollo de la comprensión y valoración de la comunidad local y nacional, enfatizando el aprecio, tanto por las otras personas que la integran como, también, por sus roles y funciones.

En relación con los valores y normas, los aprendizajes esperados se sitúan en el desarrollo y potenciación de cuestiones axiológicas, tanto personales como colectivas. Así, pues, la solidaridad, la verdad, la paz, y la justicia son temas relevantes a que hay que afrontar. Alrededor de estos valores, se espera que los niños puedan desarrollar una adecuada posición de aceptación de los roles, normas y prácticas democráticas que deben primar en la convivencia con la comunidad.

2.9.6 Orientaciones Pedagógicas para Núcleo de Aprendizaje de la Convivencia

Las Orientaciones Pedagógicas para este núcleo de aprendizaje, giran en torno al esfuerzo para generar los espacios, las posibilidades y los apoyos necesarios a fin de que los chicos puedan concretar los aprendizajes deseados. Es por ello que este cambio demanda que los adultos integren en el trabajo, del día a día, a distintos y diferentes grupos sociales a partir de los niveles que les son más cercanos a los niños para, posteriormente, establecer contactos de mayor cobertura social, dando, así, la posibilidad de un cúmulo de interacciones con personas que no forman parte de su familia directa.

También se pone énfasis en el rol que debe tener el adulto cuando se presentan conflictos y tensiones en el aula. Por ello, el adulto debe ser, permanentemente, un mediador pacífico en la resolución de los conflictos. De esta forma, en consecuencia, se pretende que los sujetos vayan aprendiendo comportamientos y estrategias pacíficas para la resolución de los conflictos con los demás y, al mismo tiempo, se propicie la asimilación y ejecución de las normas sociales adecuadas que operan en el interior de los grupos, y se ejerciten prácticas de respeto por la diversidad de las personas valorando los aportes de los mismos en una ambiente de tolerancia.

Por este motivo, las orientaciones educativas sugieren aprovechar las ocasiones del día a día para ir trabajando pedagógicamente estos aspectos, y en ese sentido, el llamado de la nueva reforma es solicitar la atención permanente y vigilante de parte de los profesionales de la educación parvularia para que, partir de las situaciones cotidianas y contextualizadas que se presentan al interior del aula relacionadas con estos aspectos cívicos y de ciudadanía, los

educadores vayan dando las posibilidades a los niños de ir aprendiendo y ejercitando estas líneas pacíficas de acción y de comportamiento civilizados.

2.10 Contextos para el Aprendizaje: Criterios y Orientaciones

Con el fin de que los componentes básicos del currículo estén vinculados adecuadamente y formen una estructura coherente, el nuevo modelo establece unos criterios generales sobre los cuales los profesionales de la educación pueden contextualizar el trabajo pedagógico. Estas premisas pedagógicas generales son denominadas “*Componentes básicos del desarrollo curricular*” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 87).

Las estructuras pedagógicas fundamentales están dirigidas a cuestiones relacionadas con la planificación de la enseñanza, la conformación y funcionamiento de las comunidades educativas, la organización del tiempo y la evaluación.

2.10.1 Componente de Planificación

Para la innovación, la Planificación educativa es un “aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular ya que coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia 2001, p.89). Este proceso implica, para el profesor, un trabajo minucioso en torno a la selección de los aprendizajes que se espera que el niño adquiera, como también, la determinación de las actividades, los materiales, los recursos, los tiempos y

momentos pedagógicos en que los aprendizajes se han de concretar, todo ello en concordancia con el tipo de aprendizaje definido.

2.10.1.1 Criterios de Planificación

La innovación otorga, en torno a la Planificación de la enseñanza, una gran autonomía para el educador y demanda la existencia de una serie de criterios generales que, en opinión de sus gestores, “favorezcan los sentidos principales que se plantean para la enseñanza y el logro de los aprendizajes esperados”, (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.89). Dichos criterios son los siguientes: de contextualización y diversificación; de selección y graduación de los aprendizajes; de sistematización y flexibilidad; de integralidad y de participación.

El primer criterio plantea que las planificaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje deben usar fuentes de información válidas que ayuden al profesor a formarse una idea, lo más certera posible, de las particularidades y características propias de los niños, como también de su círculo familiar y de la comunidad donde viven. Estos datos son sustantivos para que la planificación educativa centre sus esfuerzos en el contexto real de los niños y su entorno social directo.

2.10.1.2 Criterios de Selección y Graduación

Los criterios de Selección y Graduación aluden a la necesidad de realizar un diagnóstico de los aprendizajes previos de los estudiantes y, desde aquí,

determinar los aprendizajes que se espera que los niños adquieran en cada ámbito y núcleo de aprendizaje. Al mismo tiempo, el criterio coloca el énfasis en la graduación de estos aprendizajes, cuyas premisas, para el nivel de la infancia, son: aprendizajes que se centren en primera instancia, en cuestiones muy concretas para, posteriormente y de manera gradual, dar paso a procesos de abstracción simples, es decir, desde lo cercano e inmediato, a lo más lejano; desde las cuestiones más simples, a los aprendizajes más complejos.

2.10.1.3 Criterios de Sistematización y Flexibilidad

Los criterios de Sistematización y Flexibilidad conciben la planificación pedagógica como definiciones técnicas consistentes y sistemáticas que presentan, a la vez, “apertura y flexibilidad en distintos planos, especialmente en función a las características, fortalezas, necesidades generales y particulares de los niños, incluyendo ritmos, estilos de aprendizajes y niveles de logros” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001. p. 90).

En este sentido, el profesor tiene varias opciones pedagógicas: puede seleccionar aprendizajes esperados que adquieran la característica de ser transversales para un período determinado o, también, seleccionar aprendizajes surgidos desde el interior de los grupos de niños, de acuerdo a las necesidades y circunstancias presentes.

2.10.1.4 Criterio de Integralidad

El criterio de Integralidad sostiene que el educador de la infancia no puede obviar en el quehacer pedagógico un hecho de carácter permanente cual es, que la educación Preescolar se orienta hacia una formación integral de las personas y, a la vez, la conciencia respecto de las singularidades propias y particulares que tienen todos los seres humanos. Estos rasgos característicos implican, para el maestro, la búsqueda permanente de aprendizajes relativamente ponderados y equilibrados que abarquen, tanto las carencias de los sujetos como, a la vez, las cualidades de cada uno de ellos, aspectos que deberán ser debidamente incorporados al trabajo pedagógico del profesor a fin de cumplir con ambos requerimientos.

2.10.1.5 Criterio de Participación

Finalmente, el criterio de Participación plantea la necesidad de integrar a la comunidad en el proceso de planificación pedagógica. De manera muy especial, este criterio otorga una gran valía a la participación de las familias de los niños en estos procesos. La innovación educativa señala que cuando estos procesos de planificación son enriquecidos con los aportes de los miembros que componen los grupos familiares “ello enriquece el contenido de las planificaciones y asegura mayor coherencia en los aprendizajes más relevantes, al ser planteados como una labor en común” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.90).

Sin embargo, el criterio no agota aquí la participación externa, pues considera de importancia incluir en el proceso de planificación pedagógica a otros miembros de la comunidad educativa que el profesor considere que son

valiosos. Naturalmente, también el criterio indica la necesidad de considerar, en estas actividades, a los niños en tanto que participantes muy activos en los procesos de planificación, aportando, desde sus propias miradas y vivencias, temáticas que les despiertan interés, sugerencias de actividades o recursos a utilizar para enriquecer los encuentros educativos.

2.10.1.6 Niveles de la Planificación

El cambio educativo considera las planificaciones en tres grandes niveles: macro, intermedio y micro. El primero se concreta en la planificación de los propósitos generales y orientadores propios de la innovación educativa. El segundo considera los sectores institucionales, nacionales y sectoriales. El último se centra en el trabajo de planificación curricular que se desarrolla en cada uno de los Centros educativos, en las salas de clases y/o en proyectos de actividades particulares que se pongan en marcha en los propios establecimientos. Estos tres niveles considerados no aparecen como una serie de propuestas curriculares desvinculadas entre sí, sino que en ellos debe “buscarse una coherencia en los aspectos esenciales para el logro de los propósitos formativos de estas Bases Curriculares” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 91).

El modelo profundiza, muy especialmente, en este último nivel de planificación, –el de los Centros educativos-, y sostiene una autonomía de este proceso respecto de los modelos curriculares asumidos por cada uno de los establecimientos, de tal forma que, independiente de la opción curricular que haya tomado el establecimiento escolar al momento de concretar las

planificaciones, éstas deben considerar un trabajo a corto, mediano o largo plazo y, consecuentemente, estar fuertemente sostenidas a través de las características propias de los niveles de desarrollo del ciclo vital que corresponda.

La asunción de las orientaciones y criterios en las planificaciones pedagógicas que aporta la nueva propuesta, en opinión de sus gestores, otorga al sistema educativo la posibilidad de "contar con planificaciones útiles y de calidad, que reflejen los sentidos básicos que proponen estas Bases Curriculares, y aquellos diferenciados a considerar para cada comunidad educativa, orientando adecuadamente los aprendizajes de todos y de cada uno de las niñas y de los niños". (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 94)

El primer tipo de planificación, corto plazo, se caracteriza por la gran flexibilidad que debe tener en relación al tiempo, la estructura de organización que asuma y los contenidos que se pretenden enfrentar. Sin embargo, la propuesta otorga una serie de orientaciones básicas al respecto, que se pueden resumir, brevemente, en los siguientes aspectos:

- El tiempo estimado debe considerar que los intereses de los niños son muy fluctuantes, por lo que, para el primer Ciclo, la planificación debe considerar un corto tiempo de duración y reorganizarse en función de la fluctuación de intereses. Esta situación cambia para los niños del segundo Ciclo, por lo que las planificaciones deben tener "una mayor continuidad en el tiempo para el logro de un determinado aprendizaje...Ello, unido a una mayor persistencia en los intereses de indagación y en capacidad de recuerdo de las niñas y niños, hace que se puedan desarrollar

planificaciones por períodos mayores los que no deben exceder sus posibilidades asociativas” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 93).

- La selección, el orden y la graduación específicas de los aprendizajes esperados para promover su logro en un tiempo estimado.
- Considerar recursos como los denominados ejes centralizadores, o los proyectos, especialmente para el trabajo del segundo Ciclo, por cuanto que los aprendizajes adquieren más sentido para los niños.
- Una selección de actividades pedagógicas lo más variada posible evitando, de este modo, el posible desinterés y aumentando la motivación de los niños.
- La selección de los procesos anteriores, y otros que determine el educador, deben fundarse, tanto en la pertinencia como en la efectividad ya que esto da mayores posibilidades para los aprendizajes que se espera se produzcan y, efectivamente, se concreten. En este sentido adquiere una vital importancia la concreción de un tipo de relaciones de índole afectivo-cognitivo entre los profesionales y los niños que permita, a través de una indagación profesional, tomar las mejores decisiones pedagógicas.
- Las planificaciones, a mediano y largo plazo, tienen en cuenta la selección y organización de los objetivos y recursos fundamentales a concretar en el año, en el semestre o en otros tiempos que los profesionales y la comunidad educativa determinen oportunamente considerando, en estas

resoluciones, tanto los niños como a la familia y comunidad. Al respecto, algunas de las sugerencias más significativas se resumen en las siguientes propuestas:

- Establecer una coherencia entre la nueva propuesta educativa y el “marco teórico del proyecto o modalidad a implementar, con el propósito de buscar consistencias entre ellos y las orientaciones fundamentales a considerar en sus diversas etapas (inicio, desarrollo y finalización)”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 92).
- Realizar un diagnóstico participativo.
- Considerar los aprendizajes esperados más importantes, en función de los resultados del diagnóstico, realizando un ordenamiento y secuencia de éstos, además del tiempo estimado en que ellos deben concretarse.
- Seleccionar estrategias y componentes de índole físico y temporal, que ayuden a la concreción de los aprendizajes.
- Determinar los procedimientos de evaluación, velando por que éstos sean consistentes y aporten “con toda la planificación propuesta” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 93)

2.10.2 El Componente Conformación y Funcionamiento de las Comunidades Educativas

La propuesta plantea, reiteradamente, la importancia e implicación que tiene la participación activa de la comunidad educativa en el proceso educativo de los niños, de tal forma que el modelo busca el compromiso y la proactividad de las comunidades, ya que éstas le dan un mayor sentido, coherencia y pertinencia a la labor educativa propia del Centro, y “ contribuye a dar soporte valórico y cultural a las experiencias educativas, en el contexto de sus características, creencias, saberes y tradiciones”.(Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.95).

Conceptualmente, el nuevo planteamiento considera que la comunidad está conformada por las personas que, directa e indirectamente, están vinculadas con los aspectos formativos y educativos de los niños. En este sentido, el modelo sostiene que “la mutua consideración, coordinación y cooperación, unidas a la reflexión y diálogo permanente que se desarrolle entre los educadores, la familia y otros miembros de la comunidad, son centrales para favorecer que las diversas experiencias y oportunidades educativas de los niños sean más consistentes y efectivas” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 95).

Es en esta vinculación escuela-comunidad, desde donde el modelo considera que es posible concretar la innovación educativa y llegar, entonces, a través de ella, a la consecución de los aprendizajes esperados. Por su parte, refiriéndose a la comunidad educativa, el cambio declara que ésta, necesariamente, deberá desarrollar e instalar, entre sus miembros, la capacidad de ser una entidad dialogante y permanentemente abierta al aprendizaje que se obtiene a través de las interacciones sociales de todos los agentes vinculados en los procesos educativos para la infancia. La valoración que se le da a la comunidad educativa

es significativa, por cuanto que la innovación la considera como” un factor clave en un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en las orientaciones y aprendizajes esperados de estas Bases Curriculares”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001. p. 95).

2.10.3 Criterios del componente Conformación y Funcionamiento de las Comunidades Educativas

Para el logro de este propósito, se presentan dos criterios que contribuyen a la construcción de una comunidad educativa. El primero destaca la importancia del papel que juega el profesional de la educación parvularia en el interior de la comunidad. El segundo hace referencia al tipo y calidad de las interacciones que deben desarrollarse en los escenarios educativos de la educación de la infancia.

2.10.3.1 El rol del profesional en la comunidad educativa

Ahondando en el primer criterio, se constata que la innovación educativa le da al educador de niños un rol protagónico en la acción educativa y, por ello, sitúa al profesional como un agente activo que debe conducir el proceso desde los niveles de la planificación pedagógica hasta la evaluación de las acciones por él diseñadas de cara al logro de los aprendizajes de calidad esperados.

Sin embargo, esta acción educativa, centrada en el rol que ha de desempeñar el profesional de la educación, es sólo posible a través de una reflexión, profunda y constante, desarrollada por el educador sobre su propia praxis educativa, la

interacción entre pares, la inter-conectividad entre los agentes significantes del entorno de los sujetos en formación, como la familia, los técnicos de la educación de la infancia y otros profesionales que estén trabajando en la comunidad educativa. Todos podrán colaborar, activamente, con el educador en el proceso formativo de los niños aportando sus experiencias y conocimientos.

Desde este escenario, el nuevo modelo otorga al educador una responsabilidad muy importante, cual es la movilización profesional en la búsqueda de equipos de trabajo que le permitan una acción pedagógica sustentada en la praxis reflexiva para, de este modo, reunir visiones distintas que colaboren en la implementación de este nuevo modelo.

2.10.3.2 Características de las interacciones adulto-niño

Respecto del segundo criterio, la propuesta coloca el énfasis en las características que deben adquirir las interacciones entre los adultos con los niños, entre los propios niños y desde el interior del grupo de los adultos que constituyen la comunidad educativa propiamente tal. En relación con las vinculaciones adulto-niños, el modelo destaca que el proyecto educativo que se genere a partir de la construcción colectiva de la comunidad en marcha, debe considerar, de modo relevante, “el tipo de relaciones que promueven los adultos en el trabajo cotidiano con los niños”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 97).

Así, las interacciones que se vivan en el Centro educativo deben procurar escenarios propicios para el logro de los aprendizajes esperados, además de

aquellos otros que la comunidad considere adecuados para llevar a cabo el proyecto educativo.

Con el fin de alcanzar los objetivos centrales del nuevo modelo educativo ofrecido, la innovación propone un conjunto de condiciones básicas de vinculación, que deben concretarse entre los adultos educadores y los niños, y concretamos en:

- “Establecer vínculos afectivos sólidos con los niños, que los hagan sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean, lo que permite una mejor comunicación con ellos y una mayor apertura e iniciativa para enfrentar las experiencias de aprendizaje.
- Es importante que las interacciones entre los adultos y niños sean espontáneas y fluidas, conjugando las distintas necesidades y modos de ser, tanto de los niños como de los adultos, en un clima de respeto.
- En el contexto de Jardines, Centros u otras unidades educativas, las relaciones de los adultos con los niños, sin perder su naturalidad, deben estar dotadas de intención educativa, tendiendo a potenciar, en todo momento, los aprendizajes esperados.
- En la relación a los adultos con los niños, se debe ver reflejado el espíritu, los principios y valores que se hayan definido en el proyecto o plan de las diferentes unidades educativas, incluyendo aquellos otros que se enfatizan en estas Bases Curriculares.

- El adulto debe velar para que las dificultades que surgen en la convivencia cotidiana con los niños se resuelvan en un clima de buen trato y no violencia, considerando, en todo momento, su especificidad de sujetos de derechos, y velando por que éstos sean promovidos, cautelados y respetados por los distintos adultos que forman parte de la comunidad educativa” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 97-98).

Luego, el modelo avanza hacia las condiciones necesarias para proveer relaciones adecuadas y formativas entre los mismos niños. A este respecto, proponemos una breve síntesis de sugerencias: promover la configuración permanente de grupos de niños desde un nivel más restringido hasta uno de mayor amplitud a través de los cuales se cuida la efectividad, el sentido de pertenencia al grupo y las relaciones de cooperación mutua; la interacción aludida considera que los niños vayan integrándose, paulatinamente, en grupos distintos a su entorno inmediato, de tal forma que vayan aprendiendo nuevas formas de interacción social y la aceptación de la diversidad humana.

El cambio curricular se detiene, de manera especial, en el análisis de los escenarios físicos y en la importancia e impacto que tienen éstos, en concordancia con los procesos socios afectivos, en el aprendizaje de los niños en formación.

En este sentido, se sostiene, en primer lugar, que el trabajo en equipo de la comunidad educativa fortalece el ambiente educativo en sí mismo, puesto que es en el interior de los equipos donde se producen las relaciones de colaboración y la reflexión entre sus miembros, aspectos que tendrán un fuerte impacto en las formas de relacionarse con los niños. De esta manera, y en

primer lugar, se configuran una serie de condiciones propicias y favorables para la consecución de los objetivos educacionales. En segundo lugar se reconfirma a la familia como el Centro social medular que los educadores tienen para obtener información acerca de los niños que están educándose, lo que contribuye a la configuración de un mapa pedagógico más completo y veraz en torno a las características personales de cada niño, que, sin duda alguna, ayuda muy significativamente, al educador en la toma de decisiones pedagógicas más acordes para cada sujeto.

En tercer lugar, la innovación educativa se proyecta hacia el interior de la comunidad educativa más cercana, pudiendo, efectivamente, hacer su aporte en los procesos de formación, tales como los espacios públicos y el barrio, en tanto que son entidades sociales que conviven permanentemente con los niños. La riqueza de las interacciones que se pueden materializar entre estos espacios y los niños son, ciertamente, aportes importantes que benefician los procesos educativos. En este sentido, la sugerencia pedagógica es la inclusión permanente de estas organizaciones sociales, tanto a nivel de las planificaciones educativas como, también, en las actividades pedagógicas cotidianas.

2.10.4 El Componente de la Organización del Espacio Educativo

La propuesta sostiene que el espacio físico donde se producen las interacciones educativas es de gran importancia. Ello radica en el hecho que no se trata de una infraestructura cualquiera, sino de un contexto que debe estar dotado de un conjunto de elementos físicos y estéticos relacionados entre sí y “propios del

ambiente de aprendizaje” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.100).

Este espacio interrelacionado físico-espacial, se denomina Espacio Educativo. Debe contener, en sí mismo, unas condiciones “físicas espaciales como la organización, distribución e implementación de los diversos recursos y materiales, provocando con ello efectos concretos en la funcionalidad de los espacios, en el tipo de interacciones que se generen y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.100).

Al respecto, el espacio educativo bien concebido – consigna la propuesta-, favorece dos aspectos naturales a la condición de ser niño: el juego y la curiosidad, que son procesos de índole social e intelectual propios del desarrollo, y que a su vez, tienen incidencia directa en la calidad de los aprendizajes; “desde esta perspectiva, el espacio educativo se constituye en un eje dinamizador de múltiples posibilidades y se transforma y adapta a los principios pedagógicos y a los aprendizajes esperados explicitados en estas Bases Curriculares” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 100).

2.10.4.1 Criterios para la organización de los Espacios Educativos

La innovación educativa propone una gran cantidad de criterios que los educadores deben considerar en el diseño y la organización del espacio

educativo. Los principales criterios se sostienen sobre tres premisas fundamentales:

1ª. Se debe velar por un conjunto de condiciones físicas básicas para que los niños puedan sentirse seguros y resguardados para integrarse, adecuadamente, en el Sistema Educativo.

2ª. Se ha de orientar hacia la implementación de un ambiente educativo donde se vean favorecidas ciertas actividades propias de la niñez, como la exploración, la interacción, la curiosidad y la creatividad.

3ª. Se ha de sostener la necesidad de construcción de un ambiente físico de aprendizaje que se caracterice por ser estéticamente agradable, efectivamente significativo y, en definitiva, grato para los niños que interaccionan desde el interior del establecimiento. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001).

En relación a la primera premisa, los criterios que se destacan son los siguientes:

- “Responder a requerimientos básicos, como por ejemplo, el mantenimiento de una infraestructura propicia que resguarde a los niños de las situaciones de peligro; una distribución y adaptación de recintos de acuerdo a su funcionalidad; un respeto a la superficie mínima que requiere un niño para sus necesidades de movimiento; una ventilación y luminosidad adecuadas, entre otras.

- Considerar las adaptaciones necesarias para favorecer la incorporación de niños con necesidades educativas especiales. Ello puede implicar la instalación de rampas, barras u otros elementos necesarios” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p.101).

Respecto de la segunda premisa, los criterios más significativos se relacionan con:

- “Seleccionar materiales de diversas características, -naturales, elaborados y reciclables-, de manera que permitan a las niñas y niños contactar con una amplia variedad de recursos. Asimismo, el análisis de la finalidad pedagógica y las funciones que proporcionan cada uno de ellos, constituyen otras fuentes fundamentales para precisar los requerimientos que se deben considerar en el momento de seleccionar los materiales.
- Velar para que los materiales estén adecuadamente organizados y seleccionados de acuerdo con las características de los niños y de los aprendizajes esperados. La ubicación, disposición y organización son componentes que enriquecen la relación de los niños con los materiales. Para ello, es conveniente ubicarlos a su altura y organizarlos y disponerlos en función de criterios compartidos, de manera que incentiven su manipulación, experimentación y orden.
- Responder, oportunamente, a los requerimientos educativos a través de la renovación, organización dinámica y funcional, tanto de los materiales como del equipamiento, a fin de propiciar diversas actividades e interacciones (de pequeños grupos, del grupo total).

- Integrar elementos (visuales, auditivos, táctiles) de otros ámbitos culturales, además de los propios: nacionales, latinoamericanos o de otros contextos, de manera que permitan a los niños ampliar su visión del mundo y de los elementos que lo componen.
- Procurar que la organización del espacio y de los elementos que se incorporan sean coherentes con los propósitos educativos que se proponen en estas Bases Curriculares. Al respecto, es importante, previo a su elaboración, examinar qué es lo que se pretende favorecer a través de ciertos elementos, como son los móviles, las láminas, los murales y tableros. Asimismo, se debe cautelar que las imágenes que se seleccionen para ambientar los espacios, no sean figuras estereotipadas y, realmente, aporten a las intenciones educativas y a los sentidos propios de las propuestas curriculares.
- Favorecer, a través de la flexibilidad y organización de los espacios, diferentes interacciones de los niños en pequeños grupos, en grupos mayores o con el grupo total. Dentro de ello, velar por la diversidad de espacios internos y externos, áreas o rincones que favorezcan alternativas de actividades y materiales y aportes de los niños” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 102).

Finalmente, la tercera premisa plantea los siguientes criterios para concretar sus aspiraciones:

- “Cautelar que los aspectos estéticos tengan relación con las características y necesidades de los niños, el contexto cultural y la función que cumple ese determinado espacio. Para ello, es necesario, por ejemplo, estudiar previamente las formas, los colores y texturas que se van a privilegiar de acuerdo a la ubicación, la luminosidad, el destino y la frecuencia de uso de los diferentes espacios. Además de las características de desarrollo de los niños, se deben considerar estos elementos en el momento de equilibrar, matizar y combinar formas y colores. Al respecto, es importante destacar que un ambiente de aprendizaje que considere estos factores contribuye al bienestar de los niños como primera condición para su desarrollo humano.
- Considerar que los niños también requieren participar de la ambientación de su espacio de acuerdo a sus posibilidades. La activa colaboración en la ambientación de la sala, o lugar donde habitualmente se desenvuelven, es una valiosa oportunidad para que lo sientan más propio y cercano. Asimismo, la organización del equipamiento o la decisión de dónde ubicar un determinado elemento decorativo, son manifestaciones que favorecen la apropiación del espacio y potencian el logro de aprendizajes esperados, particularmente los que pertenecen a los núcleos del ámbito de la formación personal y social.
- Considerar que dentro de las comodidades que puede ofrecer un espacio educativo está presente la necesidad de crear una zona o área donde los niños puedan descansar o retirarse, momentáneamente, para estar solos.
- Considerar, dentro de la organización y distribución del espacio, la necesidad de un área o recinto específico para acoger a la familia; ello,

además de generar un ambiente más cálido y grato, contribuirá a facilitar las oportunidades de encuentro y reuniones que beneficiarán las diferentes iniciativas de participación”(Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 103)

En síntesis, la propuesta curricular hace un especial énfasis a las formas de organización y adaptación de los espacios físicos donde se producen las interacciones pedagógicas, no siendo éste considerado como un elemento más, sino como un recurso fundamental para el logro y promoción de los aprendizajes de calidad de los niños que estén participando, activamente, en el sistema educativo formal.

2.10.5 El Componente de Evaluación de la Educación de la Infancia

La concepción de evaluación contenida en el nuevo marco educativo, es que es un proceso con dos características: permanente y sistemático. Estas dos cualidades del proceso evaluativo encuentran sustento pedagógico en la condición de permanencia del acto educativo concebido como una totalidad dinámica que necesita de evaluaciones permanentes que abarquen esa totalidad curricular. Por ello, las categorías de la evaluación diagnóstica, -formativa y acumulativa-, tienen vigencia en este contexto. Por otro lado, el concepto de sistematicidad se relaciona con un frecuente y regular análisis que debe realizar el educador respecto del proceso educativo, incluida la planificación del proceso.

Este proceso pedagógico posibilita al educador contar con información significativa acerca de la totalidad del proceso de la enseñanza y aprendizaje y, también, del proceso formativo en cada niño en particular. El fin de esta actividad pedagógica y permanente es la construcción, de parte del educador, de un juicio de valor acerca de los aprendizajes alcanzados por cada uno de los niños y, al mismo tiempo, del proceso educativo en marcha, lo que le posibilita la toma de medidas oportunas en términos del mejoramiento, modificación o regulación de los aspectos relacionados, tanto con el aprendizaje de los niños, como de aquellos que pudieran necesitar retroalimentación, a saber: la planificación, la implementación educativa, la metodología, los materiales, los espacios educativos, la organización del tiempo, el trabajo con la familia y comunidad o los aspectos relacionados con la evaluación.

2.10.5.1 Instrumentos de evaluación

El nuevo modelo se abre a la posibilidad de que los instrumentos de evaluación que se usen en el interior del proceso pueden ser elaborados por los educadores a cargo de los procesos pedagógicos como también “ por agentes externos a la experiencia educativa, ... o por ambos” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 107), priorizando una construcción de indicadores que sean capaces de evaluar, efectivamente, los aprendizajes esperados para el grupo de niños en función de las etapas evolutivas, como de las experiencias previas de los mismos.

2.10.5.2 Características de los indicadores

Para el nuevo modelo curricular, los indicadores válidos que se seleccionen pueden ser tanto del tipo cualitativo como cuantitativo; lo importante es que estén contruidos de tal forma que permitan una evaluación de los aspectos fundamentales de los aprendizajes de los niños, lo que implica que los indicadores deben tener una serie de características especiales como:

- “Ser observables, precisos y directos en su especificación;
- Que permitan detectar evidencias sutiles, que indiquen, efectivamente, los avances que los niños han obtenido en un determinado aprendizaje;
- Contextualización, dado que la actividad evaluativa se concibe como una actividad que conforma parte de una totalidad del proceso formativo, y al mismo tiempo, realizada en ambientes pedagógicos naturales que permitan las libres expresiones de los aspectos a evaluar en los niños;
- Una apreciación pedagógica valorativa en dos dimensiones: una visión de conjunto y secuenciada en el tiempo, por lo que el educador pueda ver las evoluciones de los niños en el sistema formal de educación y, a la vez, una visión de los ámbitos y núcleos de aprendizaje, en particular, que presentan atrasos o adelantos” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 109).

Los aportes de las familias de los niños son altamente valorados en los procesos de evaluación, pues a través de la información que ellas puedan dar de sus hijos, los educadores pueden tener una visión más acabada y completa en relación con el desarrollo de cada niño en particular. El modelo curricular

incluye una participación directa de las familias al declarar que “una forma de participación en el proceso de evaluación es invitarlos a aplicar algunas estrategias factibles de ser empleadas por ellos en sus contextos familiares, con el fin de compartir y cruzar la información obtenida por el educador” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 110).

Finalmente, el modelo innovador alude a la importancia de integrar los procesos de autoevaluación de los adultos en relación con la labor educativa, como también, en los aspectos de gestión y de organización curricular, los que deben ser considerados en los resultados de aprendizaje de los niños ya que son elementos externos que pueden gravitar, significativamente, en los resultados obtenidos.

Resumen.

Las acciones previas al cambio curricular enriquecieron, significativamente, el trabajo de los equipos de profesionales. La consideración de los contextos familiares directos y los socioculturales diversos, se constituyen en una meta central de la innovación. El cambio educacional aporta orientaciones y criterios definidos y flexibles planteando ocho objetivos educativos concretos. Los principios pedagógicos de la innovación se proyectan como el centro del diseño curricular y la práctica profesional. La estructura organizacional se desarrolla en torno a los *Ámbitos de Experiencias para el Aprendizaje, los Núcleos de Aprendizaje, los Aprendizajes Esperados y las Orientaciones Pedagógicas*, para el primer y segundo Ciclo-, que deben estar en una constante interacción para la consecución de una educación de calidad en la educación parvularia.

Los criterios del Componente Conformación y Funcionamiento de Comunidades Educativas, explicitan el rol del profesional en el interior de la comunidad educativa y las características de las interacciones adulto-niño, junto con una nueva forma de concebir los espacios educativos donde se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje. La innovación concibe una evaluación en permanente construcción con el aporte directo de los profesionales de la educación como de la familia, de los niños y, también, de otros agentes que puedan contribuir, positivamente, en el proceso de formación de los niños.

CAPITULO 3
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
LAS HABILIDADES SOCIALES Y DE EMPATÍA

En el presente capítulo abordamos, en profundidad, uno de los temas relevantes en la investigación: Las Habilidades Sociales y la Empatía, ambos componentes de la Inteligencia Emocional. Se desarrollan, además de aspectos vinculados con sus orígenes, algunos otros con los modelos teóricos explicativos, además de la vinculación de estos procesos con aspectos del desarrollo de los niños y de la educación de la infancia.

3.1 Evolución de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional tiene sus orígenes teóricos en la década de los años veinte. Uno de ellos, es el concepto de Inteligencia Social planteado, en aquella época, por Thorndike, quien la definió como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920, p.228.)

Durante la década de los años treinta, los trabajos de Wechsler, las baterías de pruebas de inteligencia WAIS- Adultos (1939) y WISC Niños (1939) son también aportes científicos que intentan profundizar en el concepto de Inteligencia Emocional. Luego, en la década de los cincuenta, toman mucha fuerza los planteamientos de la psicología cognitiva donde el constructo referido tiene allí también raíces.

En este ámbito disciplinar, - el de la psicología cognitiva-, Gardner (1993) aporta una nueva forma de concebir la inteligencia humana diversa, plural e integradora a través de lo que se conoce como la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Desde su modelo, Gardner sostiene “que las personas tenemos distintos tipos de inteligencias, en concreto ocho, y que cada una de ellas tiene cierta independencia respecto de las otras. Estas inteligencias son: Musical, Kinestésica, Lógico-matemática, Lingüística, Intrapersonal, Natural y, finalmente, Interpersonal” (Gardner, 1998, p.35-42)

La Inteligencia Intrapersonal y la Interpersonal, respectivamente, son dos tipos de inteligencia vinculadas, directamente, con las habilidades sociales y emocionales. Conceptualmente, su autor define la Inteligencia Interpersonal como una habilidad que “se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. A un adulto le permite leer las intenciones y deseos de los demás,”. (Hidalgo, Abarca, 2000, p. 25).

Por su parte, la Inteligencia Intrapersonal es definida por Gardner “como el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta” (Gardner, 1993, p. 42).

Este último tipo de inteligencia planteada por Gardner es la que se asemeja más a la inteligencia emocional. Al respecto, Goleman reinterpreta estos dos tipos de inteligencia del modelo de Gardner y define, entonces, la Inteligencia

Interpersonal como “la capacidad de discernir y responder, apropiadamente, a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas”, en tanto que la inteligencia intrapersonal la conceptualiza como “ la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta” (Goleman, 1996, p. 3-4).

3.2 Orígenes de la Inteligencia Emocional

Existe algún consenso mediante el cual, el origen de la Inteligencia Emocional radicaría en la respuesta a la pregunta básica que las personas nos hacemos continuamente: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras en diferentes situaciones de la vida?

A este respecto, Peter Salovey realizó estudios acerca esta interrogante concluyendo que la respuesta a dicha pregunta radica en la materialización de un tipo de Inteligencia Emocional que se traduce en “un tipo de Inteligencia Social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información para guiar el pensamiento y las acciones de uno”. En opinión de Mayer y Salovey, esta nueva forma de definir la Inteligencia Emocional le resta la carga cognitiva que le imprimió Gardner, tanto a la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal. Pero, a la vez, esta nueva forma de conceptualizarla le da un nueva fuerza de carácter emocional que Gardner no le dio, explícitamente, en su oportunidad” (Mayer y Salovey, 1993, p. 433).

Adicionalmente a esta nueva concepción, Salovey y Mayer plantean que estos dos tipos de inteligencias, -Intrapersonal e Interpersonal-, son meta-habilidades que, a su vez, se componen de cinco dimensiones, como señalan Salovey y Mayer (1990), Mayer y Salovey (1993), Mayer y Salovey (1995), Goleman (1996) y Goleman (1998), a saber:

- El conocimiento de las propias emociones. Esta dimensión es la que sostiene a las otras dimensiones y significa el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece.
- La capacidad para controlar las emociones. Se refiere a los estados de conciencia de las personas, habilidad fundamental a través de la cual podemos controlar nuestros propios sentimientos y resignificarlos, es decir, adecuarlos a los distintos momentos.
- La capacidad de motivarse a sí mismo. Significa que las personas, al controlar su vida emocional y subordinarla a un objetivo, pueden mantener la atención, la motivación y la creatividad. Por esto, esta habilidad es fundamental en la vida de las personas, colabora a aumentar la competencia a nivel social y ayuda a que las personas se formen y se perciban como eficaces en las acciones de la vida diaria que emprenden.
- El reconocimiento de las emociones ajenas. Esta habilidad es conocida como empatía. Se entiende como aquella capacidad que tienen las personas para detectar en otros sus necesidades u objetivos. Las

personas empáticas son capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones.

- El control de las relaciones. Es una habilidad que nos permite conectarnos de modo adecuado con las emociones ajenas. Esta habilidad, de índole social, permite desarrollar capacidades sociales para manejar bien las relaciones interpersonales; incluso permite el desarrollo de la persuasión y, por tanto, la capacidad de influir en los otros.

En síntesis, las tres primeras dimensiones (conciencia de uno mismo, autocontrol y automotivación) pertenecen a la Inteligencia Intrapersonal, y las otras dos (empatía y habilidades sociales) corresponden a la Inteligencia Interpersonal.

Considerando las variaciones y las redefiniciones que ha experimentado el concepto, la Inteligencia Emocional es una forma de inteligencia, de carácter social, que considera las habilidades de la persona para conducir bien, tanto los sentimientos y emociones personales como, también, de las demás personas. Este concepto implica, por un lado, el desarrollo de la habilidad de discriminación de la persona al objeto de ubicar estos sentimientos y emociones y, por otro, el desarrollo de esta habilidad para el uso adecuado de esta información obtenida, de tal modo que el pensamiento y la acción propios sean, efectivamente, guiados.

Este concepto en cuestión, contiene cualidades emocionales que serían indispensables de desarrollar para funcionar, eficazmente, en la vida diaria,

tanto a nivel del ámbito personal como en el profesional. Estas cualidades” son la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control del carácter, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto” (Shapiro, 1997, p.24-25).

Etimológicamente, el concepto “Inteligencia Emocional” se definió en sus inicios como “ un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Shapiro, 1997, p. 27).

Con el tiempo, la Inteligencia Emocional ha sido considerada como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias como, también, de reacciones y estados mentales que tiene una persona. Todos ellos conforman una gran capacidad que le permite a la persona el reconocimiento de los propios sentimientos y de los otros; situación que, a la vez, le que permite tener un mejor y adecuado manejo de las relaciones interpersonales.

Las capacidades comprendidas en la Inteligencia Emocional no se contraponen con las capacidades de índole cognoscitivas que tienen las personas; por el contrario, ambas capacidades se complementan e interactúan permanentemente. Sin embargo, se observa una distinción significativa relacionada con el aporte hereditario genético que conllevan los aspectos cognitivos respecto de la Inteligencia Emocional, pues en ella no aparecen tan profundamente enraizados los aspectos hereditarios mencionados.

Esto último, unido al hecho de establecer una diferencia notoria entre ambos conceptos significa, en la práctica, que las capacidades relacionadas con la Inteligencia Emocional tienen más posibilidades de desarrollo puesto que lo que habría que hacer, en términos reales y concretos, sería ofrecer a las personas las oportunidades para que puedan aprender y desarrollar estas capacidades. Además, la Inteligencia Emocional no está situada al nacer, sino que se puede adquirir y desarrollar a través de una combinación entre el temperamento innato de la persona y las experiencias de vida, especialmente a través de las experimentadas durante el período de la infancia.

De este modo, la Inteligencia Emocional ha colocado el acento en las limitaciones que posee el concepto denominado “Cociente Intelectual” (CI) que dado su carácter genético innato, difícilmente puede ser modificado, mientras que la Inteligencia Emocional (IE) sostiene dos aportes interesantes: por una parte, que el modelo CI no es el único factor que representa la capacidad de las personas y, por otra, la posibilidad que se otorga a las personas para aprender una serie de habilidades de índole socio-afectivas tales como el entusiasmo, la empatía y el autocontrol, entre otras, durante todo el ciclo vital de la persona.

El planteamiento de Goleman aporta su punto de vista al explicar cómo se pueden controlar, emocionalmente, muchas de las actividades humanas buscando las explicaciones del porqué las personas, en unas ocasiones, reaccionamos de un modo racional y, en otras, todo lo contrario. Al respecto, su autor sostiene que para cumplir con el objetivo racional se debe otorgar de inteligencia a la vida emocional y afectiva. Esto solo es posible a través de la adquisición de hábitos emocionales que permitan a la persona establecer un dominio sobre sus propios impulsos, especialmente de aquellos con

connotaciones negativas o no deseables y, a la vez, comprender los sentimientos de los demás, lo que le conduce a una mejora notoria en las interrelaciones que establezca con los otros.

Sin embargo, no hay que dejar de lado el hecho que la Inteligencia Emocional también considera la existencia de un aporte genético traducido en una dotación de sensaciones emocionales presentes desde el momento del nacimiento, pero a la vez, acepta que la función cerebral relacionada con las emociones tiene una gran capacidad adaptativa lo que se traduce, en definitiva, en que las personas pueden efectivamente trabajar en la mejora del propio carácter como también a nivel de la voluntad.

3.3 La mente racional y la emocional

La Inteligencia Emocional sostiene la idea que los seres humanos poseemos, al menos, dos tipos de mente: la racional y la emocional. La primera permite el desarrollo del pensamiento y, con ello, el desarrollo de las capacidades de reflexión. La segunda contiene una actividad distinta a la racional; está relacionada con el desarrollo socio-afectivo; tiene un carácter más impulsivo que la mente racional, sin embargo, en la práctica y en términos generales, ambas mentes funcionan estrechamente vinculadas dotando a las personas de un adecuado uso de lo racional y, a la vez, de un control emocional. Sin embargo, los hallazgos de los trabajos realizados en este sentido no descartan que exista la posibilidad de que surjan tensiones entre estas dos categorías mentales, y es precisamente aquí donde el control de los impulsos y de las emociones en las personas puede verse superado. De esta forma, el trabajo colaborativo entre estas dos mentes puede romperse dando paso a un predominio de las pasiones e

impulsos, de tal forma que la mente emocional entra en un claro dominio sobre la mente racional llegando, muchas veces, al extremo de paralizarla.

En este escenario, los investigadores de la Inteligencia Emocional abogan para que las personas trabajen en un contexto de armonía y equilibrio entre ambas entidades inteligentes, a través de una combinación equilibrada entre la influencia que ejerce la emoción sobre la razón, pero a la vez, dando las posibilidades a los aspectos racionales para que realicen procesos de selección de los contenidos que tienen las emociones para acceder, de esta forma, al control emocional.

Aceptando la coexistencia de ambas entidades, se ha establecido que la mente emocional es más veloz que la mente racional. Así, pues, es posible de constatar, desde nuestras propias experiencias, que las personas reaccionamos, rápidamente, desde el momento que un determinado estímulo desencadena una emoción en nosotros. Como el tiempo en que experimentamos esa emoción es casi automático, la respuesta emocional, muchas veces, aparece sin que poseamos una conciencia racional de lo que efectivamente nos está pasando a nivel emocional.

Goleman, conjuntamente con The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, desarrolló en sus investigaciones “un mapa de las competencias emocionales” a través del cual aporta una mejor y más significativa comprensión de la inteligencia emocional. Este mapa de competencias comprende cinco habilidades centrales que dan cuerpo al constructo, planteando, para cada una de ellas, diversas formas y expresiones que denomina sub habilidades. El mapa completo es el siguiente:

“Habilidad 1: *Conciencia de uno mismo.*

Subhabilidades:

- Conciencia emocional
- Valoración adecuada de uno mismo.
- Confianza en uno mismo.

Habilidad 2: *Autorregulación.*

Subhabilidades:

- Autocontrol.
- Fiabilidad.
- Responsabilidad.
- Adaptación.
- Innovación.

Habilidad 3: *Motivación.*

Sub habilidades:

- Motivación de logro.
- Compromiso.
- Iniciativa y optimismo.

Habilidad 4: *Empatía.*

Subhabilidades:

- Comprensión de los demás.
- Desarrollo de los demás.
- Orientación hacia el servicio.
- Aprovechamiento de la diversidad.

- Comprensión social.

Habilidad 5: *Habilidades sociales.*

Subhabilidades:

- Influencia.
- Comunicación.
- Liderazgo.
- Catalización del cambio.
- Resolución de conflictos.
- Establecimientos de vínculos.
- Colaboración y cooperación.
- Habilidades de equipo”

(Madariaga, Méndez y Santana, 2003, p.27)

3.4 Las Habilidades Sociales

En la actualidad se observa un aumento de interés considerable en abordar la temática de las habilidades sociales, esto se ve avalado por un aumento en la cantidad de estudios. Las razones de este crecimiento e interés en el tema se pueden constatar en la convicción que se tiene a partir de” la evidencia cada vez mayor de las relaciones que existen entre el desarrollo de habilidades sociales y los problemas en otras áreas de adaptación. La calidad de las relaciones interpersonales y la capacidad para enfrentar problemas es ese ámbito son conceptos clave en toda teoría sobre ajuste social o sobre psicopatología, ya que la búsqueda de relaciones sociales satisfactorias es inherente a nuestra naturaleza de seres humanos” (Arón y Milicic, 1999.p.62). Por otro, la constatación que la falta de desarrollo de las habilidades sociales en las

personas se constituye en una variable real en trastornos psicopatológicos en niños y adultos. (Arón y Milicic, 1999).

3.5 Definición y evolución de las habilidades

Una primera aproximación al tema se origina en el campo conceptual ante la necesidad de responder a la pregunta básica ¿Qué es una habilidad? Pregunta de interés puesto que durante todo el ciclo de la vida, las personas van adquiriendo un conjunto de habilidades elementales y de mayor complejidad, que se potencian, mutuamente, y se proveen de herramientas útiles para desenvolverse en la vida.

Una completa aproximación conceptual que define el término y aporta conocimiento acerca de su evolución, es la visión de Román Sánchez y Secadas (1999), para quienes la habilidad consiste en la facilidad y precisión en la ejecución de los actos; y, también, en un conjunto de disposiciones favorables para hacer más fácilmente una cosa; término que, en definitiva, está referido al objetivo que determina cuáles de las destrezas son útiles para la ejecución y las polariza selectivamente.

En la evolución de los procesos de desarrollo, las personas crean una serie de habilidades que, con el tiempo, forman conglomerados; es decir, conjuntos de habilidades organizadas de modo secuencial y orientado, funcionalmente, a un determinado destino y función. Una estructura tan específica, para que las habilidades se concreten con éxito, requiere esté completa pues, al fallar una de las habilidades del conjunto, el efecto específico para el cual se ha desarrollado no es posible producirlo. Asimismo, la inclusión del objetivo genera procesos

de reestructuración continua a nivel de las destrezas elementales, seleccionando las capacidades que son indispensables y armonizándolas en un proceso de acción conjunta, dinámica y muy fluida que permite el logro del efecto deseado.

Para que este proceso se adquiriera durante la infancia, el juego es una actividad que provee condiciones facilitadoras para su desarrollo y, a medida que los niños van adquiriendo destrezas en la ejecución de sus habilidades, se inicia el proceso de supresión de la habilidad dando paso a un proceso de automatización que es, justamente, lo que aporta el juego. En palabras de sus autores, “el juego realizaría precisamente esta labor de acoplar lo útil y eliminar lo sobrante hasta cuajar en una estructura fluida y estable. La nueva habilidad es el objetivo al que concurren las destrezas elementales, es el auténtico desencadenante del proceso creativo. El automatismo resultante del juego supone economía de movimientos, eliminación de sobrantes y posibilidad de inserción en habilidades de orden superior. De ahí que las destrezas primitivas no coincidan con las asimiladas para la nueva habilidad”. (Román, Sánchez y Secadas, 1999, p. 23- 24-25).

3.6 Génesis de las Habilidades Sociales

La comunicación es una cualidad única del ser humano. Desde muy temprano, los niños se comunican con su madre a través de un vínculo afectivo que se manifiesta con claridad alrededor de las 6 semanas de vida cuando los niños esbozan la denominada sonrisa social. Luego, este vínculo se prolonga hacia el padre y, posteriormente, hacia otros integrantes de su familia. Más tarde, el intercambio comunicacional se amplía hacia el entorno educativo, a los amigos

y pares y, así, va evolucionando, continuamente, en una dinámica que permite las relaciones interpersonales permanentes en distintos niveles y grados.

Sin embargo, este proceso interpersonal requiere de aprendizajes permanentes, por efectos propios del desarrollo humano, que se van haciendo cada vez más complejos puesto que van incorporándose, a la vez, todas las evoluciones y las dinámicas propias de los procesos intelectuales, sociales y afectivos de cada etapa evolutiva por las que pasan las personas a lo largo de su vida “a través de un proceso de maduración y aprendizaje en permanente interacción con el medio social” (Hidalgo y Abarca, 2000, p. 21).

3.7 Modelos teóricos de las Habilidades Sociales

La investigación ha aportado, con modelos que intentan explicar las habilidades sociales de las personas, diversos enfoques que incluyen tanto las variables genéticas como las adquiridas de la conducta conjuntamente con aquellas otras de índole cognoscitivas que operan en la base de estas habilidades. Cada modelo, a su vez, coloca sus énfasis respectivos en los distintos componentes y características del proceso de las relaciones sociales interpersonales.

En la actualidad se cuenta con diferentes modelos teóricos que postulan distintas formas de concebir las habilidades sociales. A su vez, los modelos profundizan en la explicación de los mecanismos a través de los cuales se desarrollan estos procesos. Tres de estos modelos, particularmente importantes, son las teorías representadas en el modelo evolutivo, en los modelos del aprendizaje social y en las teorías de la inteligencia que se desarrollan a continuación de modo breve.

3.7.1 Modelo Evolutivo

Este planteamiento teórico aporta que, durante los procesos de desarrollo evolutivo, las personas deben ir desarrollando “tareas y metas en el plano interpersonal”. Así, durante la infancia se deberían desarrollar dos grandes tareas: “la adquisición de roles y jerarquización de sus conductas de acuerdo con las normas de convivencia establecidas por el medio cultural, y normas de regulación social” (Hidalgo y Abarca, 2000.p.21). Mientras que en la etapa de la adolescencia, estas tareas se focalizarían en el desarrollo de conductas interpersonales muy específicas, a saber: adquisición de destrezas sociales de carácter heterosexual, desarrollo de relaciones interpersonales afectivas con personas del otro sexo, y expansión de las habilidades sociales hacia entornos más complejos como el trabajo o la enseñanza superior (Hidalgo y Abarca, 2000).

3.7.2 Modelo de Aprendizaje Social

El planteamiento fundamental de este modelo explicativo sostiene que el desarrollo social de las personas es el resultado de las interacciones bidireccionales entre las complejas variables del ambiente en que está inmerso el sujeto, las características individuales y propias del mismo, y sus propias conductas. En opinión de este enfoque, las conductas sociales interpersonales se aprenderían por dos mecanismos: por asociación (propio del condicionamiento clásico) y por los mecanismos del aprendizaje instrumental, que enfatiza la

fuerza del refuerzo social en los procesos de adquisición y mantenimiento en el desarrollo social de las personas.

Albert Bandura, gestor principal del modelo de aprendizaje social, subraya la importancia que tienen los procesos cognitivos en el aprendizaje por observación, puesto que el modelamiento que hace una persona respecto de una conducta observada, requiere de procesos complejos relacionados con procesos internos de la misma, como son la percepción, la atención, la activación de los distintos tipos de memoria (de trabajo, corto y largo plazo), la motivación y, luego, la reproducción motora de lo observado. En este sentido, tienen especial importancia la observación que hacen los niños y los adolescentes de modelos altamente significativos para ellos, como los padres, los maestros u otras personas de importancia vital para los sujetos en desarrollo (Hidalgo y Abarca, 2000).

3.7.3 Teorías de la inteligencia

Gardner, uno de los representantes de las teorías de la inteligencia, considera que el desarrollo social de las personas y las habilidades sociales son componentes de algunos de los siete tipos de inteligencias desarrolladas por él, en concreto, de la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Al respecto, piensa que estas dos entidades psicológicas se “fusionan para generar el sentido del yo, postulando que esta inteligencia personal está fuertemente influida por cada cultura, la cual tiene sus propios sistemas de símbolos y significados. La enculturación de la inteligencia personal toma formas muy variadas e

individuales, por lo cual se hace difícil compararlas” (Hidalgo y Abarca 2000, p. 22).

Por su parte, Piaget, representante de la teoría genético-cognitiva, sostiene la existencia de una vinculación entre lo cognitivo y lo social. De esta forma piensa que, para que las personas evolucionen en el ámbito intelectual, son indispensables las relaciones sociales que las mismas realizan con el entorno social, de tal manera que son decisivas con lo anterior junto con el desarrollo de otros procesos como los de maduración individual, las experiencias, la edad y las modificaciones constantes en los procesos de equilibración que es “ la tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permitan dar coherencia a su mundo percibido”(Arancibia, Herrera y otro, 2000, p.78).

Considerando las distintas dimensiones que el concepto contempla en los distintos modelos, Hidalgo y Abarca (2000) concluyen que el concepto, al manifestarse en formas de representación y de significados distintivos, asume las características de “un constructo multidimensional” (Hidalgo y Abarca, 2000, p. 30). Y por ello, es posible definirlos como las habilidades que se usan en las relaciones e interrelaciones con otras personas que contienen, en sí, variadas y complejas habilidades de índole socio-afectivas.

Los mismos autores aportan que el término ha adquirido, también, otras connotaciones cuando se lo ha definido desde distintos campos disciplinares. Así, cuando el término es concebido desde la psicología social, las habilidades sociales serían “capacidades que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales, en general, especialmente

aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (Hidalgo y Abarca, 2000, p. 28).

De este modo, cuando es el concepto es comprendido desde el modelo del aprendizaje social, las habilidades sociales son procesos que son aprendidas por modelamiento, proceso que no excluye la participación de los aspectos cognitivos como la memoria, la motivación, la percepción, los sistemas de creencias y los significados que los sujetos atribuyen a los hechos y que, en definitiva, actúan como intermediarios en los acontecimientos sociales e interaccionales. Por otro lado, cuando el mismo concepto es interpretado desde el modelo cognitivo, las habilidades sociales son entendidas como procesos complejos que contienen habilidades cognitivas y conductas organizadas e integradas cuya meta es avanzar “hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas” (Hidalgo y Abarca, 2000, p.29).

3.8 El desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito educacional

A nivel de política educativa, hacia los años 90, aparecen los primeros indicios claros y concretos en relación a la importancia que tiene, en el ámbito educativo, que los educandos sean formados en torno a la responsabilidad social o responsabilidad ciudadana. La idea de responsabilidad social en la concepción de Berman es entendida “como el compromiso personal con el bienestar de los otros y del planeta” (Arón y Milicic, 1999, p.61) compromiso que comprende, en concreto, tres dimensiones, a saber:

- “La primera se relaciona con entender que cada persona pertenece a una red social más amplia y que tiene una influencia decisiva en la construcción de su identidad.

- La segunda se relaciona con las consideraciones éticas de justicia y la preocupación por los otros, en los que deben enmarcarse las relaciones con los demás.

La tercera se refiere a que la responsabilidad social implica actuar con integridad, es decir, en forma consistente con los propios valores” (Arón y Milicic, 1999, p. 61).

Consecuentemente, para el logro de este objetivo, sostienen sus autores, los sistemas educacionales deberían poner el énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes como un medio idóneo “que les permitieran ser más activos e integrarse como miembros responsables de su comunidad social y política” (Arón y Milicic, 1999, p.61). Desde esta perspectiva, la sala de clase sería uno de los espacios de vida que “debería estar preparado para desarrollar propuestas que permitan a los niños el desarrollo de la responsabilidad social y las habilidades que ésta supone” (Arón y Milicic, 1999, p. 62); y, a la vez, los profesores deberían estar capacitados para manejar, adecuadamente, las carencias que presentan sus estudiantes en este ámbito.

El desarrollo de la investigación, en torno a las destrezas sociales, ha permitido establecer algunas características particulares en torno a los niños que logran el desarrollo en éstas áreas. Así, pues, se ha podido constatar, desde el campo científico, que los niños que han logrado “un mayor número de interacciones

con los pares, que dan más refuerzos sociales, que son más aceptados por los demás, son, recíprocamente, quienes más respuestas positivas reciben de su ambiente, teniendo, por consiguiente, mayores posibilidades de aprender y ampliar su repertorio de conductas sociales” (Arón y Milicic, 1999, p.63).

También el avance de la ciencia ha dado pie a poner en evidencia la relación que existe entre las habilidades sociales y los procesos de ajuste social. Así, desde una perspectiva conceptual, las habilidades sociales expresan “la habilidad de un niño para organizar cogniciones y conductas en un curso de acción integrado y dirigido a metas interpersonales o sociales, culturalmente aceptadas” (Arón y Milicic, 1999 p.65), y el ajuste social se presenta como “un conjunto de habilidades que el niño pone en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales” (Arón y Milicic, 1999, 64-65). Sin embargo, ambos procesos socio-cognitivos están relacionados entre sí, puesto que los primeros son los medios a través de los cuales los niños pueden lograr los ajustes sociales requeridos por la cultura en la que viven.

Las investigadoras Arón y Milicic (1999) aportan al conocimiento de esta temática, con la especificación de las habilidades sociales más importantes a desarrollar en los niños escolares, que, a partir de ellas, los niños pueden alcanzar un ajuste social de mejor calidad para desarrollarse y vivir mejor en el mundo social. Estas habilidades, en opinión de sus autoras, son las siguientes:

- **“Pensamiento alternativo:** definido como la capacidad para generar alternativas de solución frente a un problema interpersonal (Spivak, Shure, 1976).

- **Pensamiento consecuencial:** habilidad para anticipar las consecuencias de la propia conducta (Spivak, Shure, 1976).

- **Habilidad para tomar la perspectiva del otro (rol taking):** capacidad para captar los atributos de la otra persona, reconocer sus necesidades, comprender sus intenciones y considerar su punto de vista junto con el propio (Spivak, Shure, 1976).

- **Habilidad para adecuarse a las normas sociales:** capacidad de percibir las normas que prevalecen en el medio y de actuar de acuerdo con ellas (Spence, 1981).

-**Habilidades conductuales:** se refiere a conductas observables directamente que se relacionarían con ajuste social. Aquí se incluyen principalmente las habilidades descritas como de “comunicación compleja” que coinciden con las descripciones generales de asertividad (Spence, 1981).

- **Capacidad de autopercepción (*Self awareness*) :** capacidad de dirigir la atención hacia la propia interioridad, tomando contacto con las propias sensaciones y emociones, como una forma de regular el comportamiento (Carver, Ch, y Séller, F., 1984).

-**Capacidad de autocontrol:** capacidad de postergar la satisfacción inmediata de las necesidades y la obtención inmediata de gratificación.

- **Capacidad de autoexpresión:** capacidad de apertura y exposición de los propios sentimientos y percepciones frente a otros (Dowrick, 1986; Chelune, Gordon, Waring, 1984).

- **Habilidad para comprender la causalidad emocional:** capacidad para inferir claves emocionales del comportamiento de otros; de prever las consecuencias emocionales de los comportamientos. (Arsenio, 1988).”
(Arón, Milicic, 1999, p.65, 66).

El desarrollo de las habilidades sociales requiere de la evolución de una base personal activa generada, también, en la persona que está desarrollando estas habilidades sociales o que ya las posee. En este sentido, en particular, se debe desarrollar la habilidad para ocupar las habilidades sociales en las circunstancias que se correspondan, y hacer, por tanto, un asertivo uso de las mismas en los distintos escenarios de la vida diaria, premisa que hace alusión directa a la pertinencia en el uso de las habilidades sociales en el mundo social.

3.9 La carencia de habilidades sociales: Modelos Explicativos

Del mismo modo que el conocimiento científico se ha avanzado en teorías acerca del proceso constructivo de las habilidades sociales y el beneficio que éstas tienen en la persona y su entorno sociocultural, también la investigación científica se ha detenido en el tema de las carencias de las habilidades sociales que experimentan algunas personas y en el impacto que produce un déficit en las relaciones sociales cotidianas.

En este sentido, el origen de la carencia o la privación de estas habilidades y, consecuentemente, las técnicas terapéuticas sugeridas, han sido abordados, principalmente, por los modelos denominados de “déficit de habilidades sociales, de inhibición por ansiedad, de inhibición mediatizada y de percepción social” (Hidalgo y Abarca, 2000.p.33-35).

El primer modelo referido, sostiene que la falta de habilidades sociales en las personas radica “en la falta de aprendizajes de los componentes motores verbales y no verbales necesarios para lograr un comportamiento social competente” (Curran, 1977, citado por Hidalgo y Abarca, 2000, p. 33). Esto significa que las carencias que presentan las personas se deben a que no han aprendido estos comportamientos, o que los han aprendido incorrectamente.

El modelo de inhibición por ansiedad postula que el déficit se produce no porque la persona no tenga las habilidades sociales incorporadas a su repertorio conductual, sino que porque éstas estando presentes, están bloqueadas por la emoción de la ansiedad.

El modelo de inhibición mediatizada encuentra la explicación de la carencia de habilidades sociales de las personas en los procesos cognitivos que se han mediatizado en las personas a través de significados erróneos o inadecuadamente presentados, vivenciados o contruidos; así, las “evaluaciones cognoscitivas distorsionadas, expectativas y creencias irracionales, auto-verbalizaciones negativas e inhibitorias, auto-instrucciones inadecuadas y estándares perfeccionistas y autoexigentes de evaluación”(Hidalgo, Abarca, 2000, p.34), contribuyen al desarrollo de mermas o carencias considerables en las habilidades sociales personales de los sujetos.

Finalmente, el modelo de percepción social sostiene que la carencia proviene de un problema situado a nivel de los procesos perceptivos de las personas y, en concreto, a nivel de las percepciones sociales, lo que se traduce en el hecho que las personas no pueden discriminar entre un comportamiento socialmente aceptado y correcto, de aquel que no lo es.

3.10 Implicancias personales de la ausencia de habilidades sociales

Las privaciones o carencias de las habilidades sociales en los seres humanos, tienen implicaciones directas en la vida cotidiana de las personas en distintos niveles. Así, estas carencias sociales pueden tener repercusiones en el plano académico, manifestándose un inadecuado o bajo rendimiento o en una baja productividad; en el plano laboral, observándose dificultades de las personas para relacionarse, satisfactoriamente, con el resto de las personas que conforman el grupo laboral, o en el ámbito de lo personal y privado, que son espacios muy recurrentes donde pueden repercutir, de modo importante, estas carencias, manifestándose en una comunicación empobrecida o en el uso de estrategias inadecuadas para la resolución de problemas, entre otros. En un nivel de mayor complejidad, la carencia de habilidad social en la persona puede “ser precursor de desórdenes esquizofrénicos...también está presente en problemas de depresión, neurosis histéricas, drogadicción y alcoholismo” (Hidalgo, Abarca, 2000, p. 39).

Especialmente interesantes son los aportes de Hidalgo y Abarca (2000) quienes, partir de sus propias experiencias clínicas en Chile, han ubicado seis procesos nucleares fundamentales que se ven especialmente afectados a raíz de las

carencias de las habilidades sociales; éstos son: la ansiedad social, la timidez, la inhibición de la creatividad, la depresión, las adicciones y la baja autoestima.

Al respecto, y considerando el primero de los procesos señalados, sus autoras sostienen que “la presencia de ansiedad social es uno de los factores más importante en los déficit sociales” (Hidalgo, Abarca, 2000, p. 39). Ese tipo de ansiedad desarrolla un terreno fértil para la aparición estados de angustia recurrentes; las personas permanecen centradas, fundamentalmente, en ellas mismas en vez de focalizarse en las tareas diarias que les toca realizar. Esta incapacidad de descentración desde al ámbito personal, en desmedro de lo cotidiano, aumenta la posibilidad de que le vaya mal y fracase.

En relación con el proceso de la timidez, Abarca e Hidalgo (2000) sostienen que existe una estrecha relación entre ésta y las deficiencias en las habilidades sociales, especialmente cuando la timidez es considerada “como un síndrome psicológico que incluye tanto ansiedad social subjetiva como conducta social inhibida” (Hidalgo y Abarca, 2000, p. 40). Las personas tímidas producen una distancia a nivel de contactos sociales con otras personas por lo que viven experiencias poco agradables, como la soledad, o una inadecuada valoración personal. Al mismo tiempo, la timidez tiene efectos sobre otros aspectos como “el alcoholismo, el abuso de drogas para aminorar la angustia social o el discomfort interpersonal. Puede reducir el talento de líder, limitar la iniciativa individual y la creatividad” (Hidalgo y Abarca, 2000, p. 41).

La tercera implicación que tiene el hecho de que las personas no desarrollen habilidades sociales, está conectada con la creatividad, una capacidad poco común que consiste, fundamentalmente, en una habilidad muy particular de ver,

entender y percibir las cosas, eventos o problemas, desde ángulos o perspectivas únicas, que la mayoría de las personas no son capaces de apreciar, aunque estos estímulos hayan estado siempre presentes. En este sentido, cuando las personas carecen de habilidades sociales no pueden desarrollar este aspecto creativo, pues el proceso necesita de una serie de capacidades que le permitan demostrar a los otros, asertivamente, sus ideas innovadoras y, a la vez, la habilidad para despertar interés en la creación. Igualmente, también se requiere, para el desarrollo del proceso creativo, de la presencia de habilidades para una adecuada recepción de críticas que permitan mejorar la creación. Todas las capacidades referidas están íntimamente relacionadas con las habilidades sociales pues, fundamentalmente, son capacidades de interacción social.

En relación con la depresión, los investigadores sostienen que existe “abundante evidencia teórica y clínica de que la falta de habilidades sociales, déficit de asertividad y timidez, están relacionadas con la depresión” (Hidalgo y Abarca, 2000, p. 43). Por este motivo, el desarrollo de habilidades sociales en las personas potencia, en ellas, la posibilidad de conectarse con redes sociales de apoyo (familia, amigos, pares, instituciones), de enorme importancia como factores de contención y de protección para un manejo más asertivo de los trastornos depresivos.

En relación con las adicciones, existe experiencia clínica de base respecto de las personas que consumen drogas. En principio, existe un inadecuado desarrollo de las habilidades interaccionales de índole social; tanto es así, que en las acciones terapéuticas se sugiere, entre otras medidas, avanzar con las personas hacia el desarrollo de habilidades sociales. Finalmente, también la autoestima de las personas se ve amenazada cuando produce un desarrollo inadecuado o

escaso de sus habilidades sociales, fundamentalmente porque en el proceso valorativo que realizan las personas, acerca de ellas mismas, consideran de modo importante, tanto las valoraciones que las otras personas les realizan, como sus propias imágenes acerca de ellas mismas.

3.11 La empatía

Etimológicamente, empatía significa “sentir-desde dentro” (Repetto, 1997, p. 27). El término empatía ha sido definido desde distintas esferas del conocimiento por lo que, en la actualidad, existen varias definiciones del concepto. Así, a este concepto se le ha considerado como un proceso innato en el hombre, lo que equivale a decir, que éste no necesitaría de aprendizaje. Otras aportaciones sostienen lo contrario, y plantean que es un proceso que debe aprenderse a través de la ejercitación permanente. También existen corrientes de pensamiento que delimitan el proceso sólo a la esfera afectiva, mientras que otras sostienen que perviven en la empatía, tanto los procesos afectivos como los sociales y los cognitivos.

3.12 Génesis de la empatía: algunos Modelos

Considerando la variedad de definiciones en relación con la empatía, es interesante abordar los Modelos Teóricos de la temática. En esta dirección, el planteamiento de Repetto (1997) aporta una interesante síntesis de las diversas teorías que se han ocupado de desarrollar este tema. Su autor sostiene que cada uno de los Modelos Teóricos intenta, a lo menos, abarcar dos temáticas: por un lado, identificar los orígenes de la empatía; por otro, señalar los procesos involucrados en el proceso mismo. Estos Modelos Teóricos, en torno al tema,

han sido aportados por Freud, Mead, Moreno, Adler y Watson, Redfield, Riek, Gardner y Murphy, que, a continuación, se describen, brevemente, señalando sus ejes claves. (Repetto, 1997).

3.12.1 Modelo de Freud (Proceso de Identificación)

La teoría de Freud sostiene que el proceso de la empatía contiene, en su base, un proceso de identificación que, a su vez, tiene aspectos “biológicos y culturales. De una parte, el animal humano tiene un instintivo afán de identificarse porque es impelido, de continuo, a consumir y a poseer, a defenderse de sí mismo en contra de los otros y a recobrar lo que fue perdido en situaciones más seguras de su existencia” (Repetto, 1997, p. 37).

El proceso de identificación es considerado, bajo esta perspectiva, como la piedra angular de la empatía y la identificación construida, a su vez, por tres componentes: la introyección, la imitación y la regresión. Sin embargo, esta subcomposición no separa el proceso de identificación en partes aisladas ya que, en la práctica, el proceso de identificación funciona como un todo en la dinámica de la personalidad, con sus tres componentes a la vez, y permite la conexión adecuada de la persona con otros. Esto último sucede cuando el proceso de desarrollo se presenta en las personas normalmente sin desviaciones.

Por el contrario, cuando la dirección normal del desarrollo se desvía, se producen procesos de identificación inadecuados, pues se genera una descoordinación a nivel de las interconexiones de los tres componentes. Freud sostiene en este sentido, que cuando el proceso de identificación se presenta de

modo patológico en las personas, se desarrolla en ellas una incapacidad de desprendimiento de sus propios puntos de vistas, lo que impide la conexión interpersonal o, también, es posible que la no vinculación interpersonal puede radicar en un proceso de fijación en la identificación con otro referente, lo que, también, constituye una dificultad para realizar el proceso de desvinculación, condición necesaria para comprender a los otros y comunicarse, adecuadamente, con ellos.

El modelo de identificación de Freud enfatiza que el periodo evolutivo de la infancia es crucial en el desarrollo de la capacidad de empatía. Por ello, las personas que durante este periodo han logrado procesos de identificación satisfactorios “conservan la habilidad para empatizar cuando son adultos” (Repetto, 1997, p. 41).

3.12.2 Modelo de Mead. Role Taking (Proceso de entrenamiento/ adquisición)

Este modelo plantea que el proceso empático corresponde a un proceso que se caracteriza por ser interno a la persona, de carácter imaginativo y adquirido a través del entrenamiento. Este proceso se encuentra vinculado e influenciado por factores sociales y relaciones interpersonales que intervienen, activamente, en el desarrollo de la empatía. Contrariamente al planteamiento de Freud, Mead sostiene un predominio de lo cognitivo sobre lo emocional, dado el rol que desempeña el lenguaje en la comunicación usada para producir el proceso empático con el otro.

Al respecto, Mead desarrolla la idea del denominado *Role-Taking* que es un proceso que intenta “comprender al otro y sentirse uno mismo dentro de esta comprensión, a objeto de anticipar su conducta y de guiarse ellos mismos para controlar su propia conducta” (Repetto, 1997, p. 43). En este escenario, el Role-Taking es una habilidad que se desarrolla, necesariamente, en las personas en interacción social, proceso extraordinariamente útil pues, a la vez, se constituye en un medio eficaz que permite a las personas organizar su propio comportamiento y seleccionar estrategias para la resolución de problemas.

Mead sitúa al Role-Taking como un fenómeno de adaptación social, donde los otros no, necesariamente, deben ser personas realmente significativas, sino que, simplemente, son las personas con las que nos encontramos. En este sentido, Mead piensa que el proceso “es un espejo en el cual nos reflejamos” (Repetto, 1997, p. 43) y, por este motivo, es que el proceso, al buscar la comprensión de uno mismo, se convierte en un proceso con carácter cognitivo puesto que conduce al autoconocimiento. En este proceso socio-cognitivo, el lenguaje es fundamental para su desarrollo pues, a través de él, nos vamos dando cuenta qué ideas o percepciones tienen los otros de nosotros mismos y, a la vez, qué piensan acerca de nuestro propio desempeño.

En términos evolutivos, Mead sitúa la génesis del Role-Taking durante la infancia, cuando los niños, de manera natural, imitan de sus padres los gestos, las palabras, las actitudes y los comportamientos. Situaciones de aprendizaje que les van permitiendo comprender los distintos significados que le atribuyen las personas al mundo cultural y, por tanto, cuando no hay experiencia acumulada en las personas de Role –Taking, muestran una incapacidad a nivel de la comunicación, pues no tienen cómo mirarse a ellas mismas de un modo

más objetivo. De este modo, entonces, las personas no tienen elementos para darse cuenta acerca de los pensamientos de los otros respecto de ellos mismos. Por el contrario, cuando las personas son capaces de percibir las respuestas de los demás acerca de sus personas, se va manifestando un movimiento de traslación de roles, de “un rol participante al de observador”, refiriéndose al hecho que se producen los escenarios adecuados a través de los cuales las personas empiezan a mirarse a sí mismas.

Mead sostiene que el Role-Taking “puede relacionarse con el concepto de empatía puesto que es una técnica por la cual nosotros aprendemos cómo simpatizar con otros y asistirles tomando sus actitudes” (Repetto, 1997, p. 43), y que los déficit que las personas manifiestan en la capacidad empática dan cuenta de un “entrenamiento negativo de ponerse en el lugar del otro”. (Repetto, 1997, p. 46).

3.12.3 Modelo de J. C Moreno. Role-Playing

En el planteamiento de Moreno, la empatía adquiere la dimensión de una habilidad social. En él existen, básicamente, factores emocionales a la habilidad social, aunque el modelo considera los roles y la participación del lenguaje.

Moreno considera que en el proceso de la empatía coexisten participaciones importantes en las personas que entran en diálogo. En este acto, cada parte puede penetrar en la intimidad del otro. Un aporte distintivo del modelo de Moreno es que sostiene que la empatía se produce no sólo en los actores directos que participan en el diálogo sino, también, en aquellos que estuvieron

como meros espectadores en este proceso, al mismo tiempo que piensa que la empatía está directamente vinculada con la experiencia social de cada persona. Es en este acto donde su autor plantea, indirectamente, el hecho que la empatía es un proceso de aprendizaje, por tanto, es un proceso posible de ser aprendido durante la vida de las personas que se perfecciona en los encuentros sociales que sostienen dichas personas.

3.12.4 Planteamiento Innatista

Adler y Watson son dos autores que consideran que la empatía es una habilidad autónoma del hombre, que nace con este potencial para comprender al otro.

Adler ubica la empatía en uno de los núcleos centrales de la personalidad humana: en el sentimiento de comunidad (adicionalmente su autor sostiene que los otros dos son la voluntad de poder y los sentimientos de inferioridad). Es en este sentimiento comunitario donde sostiene la presencia del proceso empático, "el individuo y la sociedad son interdependientes; el individuo sirve a la sociedad y la sociedad al individuo. La empatía reside en ese innato sentimiento social, en virtud del cual podemos conocer los sentimientos de los otros" (Repetto, 1997, p. 49).

Por su parte, Watson sostiene que no es necesario experimentar experiencias comunes entre las personas para desarrollar esta capacidad, pues todos poseemos los mismos impulsos humanos. En ese sentido plantea que, en la medida en que nos conocemos nosotros mismos, tenemos más posibilidades de conocer y comprender a los otros.

3.12.5 Modelo de Aebli

El modelo de Aebli (2001) sostiene que una premisa general en la vida social actual, tanto en el ámbito personal como en el laboral, es que las personas puedan interactuar, adecuadamente, con las personas de su entorno, dado los beneficios e implicancias que estas relaciones traen consigo. A modo de ejemplo, en el plano personal, la interacción social implica aprendizaje y enriquecimiento interno de la persona que la practica y, en el plano laboral, se dan implicancias y consecuencias positivas a partir del trabajo en equipo.

Sin embargo, para que esta acción humana sea posible, es necesario el desarrollo de ciertas habilidades personales sociales que den paso al contacto interpersonal, lo que se traduce, primeramente, en la existencia de una disposición hacia el contacto con los otros y, luego, en una adecuada actitud adicional que contemple el entendimiento mutuo, como una condición básica para la interacción.

Este proceso de entendimiento mutuo apela, necesariamente, al desarrollo de una condición interna en las personas relacionada con un abandono del egocentrismo intelectual - proceso propio y particularmente significativo que se presenta durante la infancia- para avanzar a una nueva adquisición cognitiva, cual es el desarrollo de un proceso de descentración personal que promueve la acción interna de colocarse en el punto de vista del interlocutor e intentar, a través de esa habilidad, comprender la perspectiva del otro, proceso que se conoce con el nombre de empatía.

En este contexto, el concepto de empatía contiene, en sí mismo, un aspecto vinculado con el ámbito intelectual de las personas, pues el colocarse en la mirada del otro supone, necesariamente, un esfuerzo de esa índole. Sin embargo, adicionalmente, el concepto también involucra un aspecto de carácter afectivo ya que entran en juego las emociones. Su autor sostiene que en este entendimiento mutuo existe la necesidad imperiosa de la presencia de lo afectivo, y reflexiona: “si se quiere tener éxito en la cooperación y mantener una buena relación con el otro, debe uno ser capaz de comprender el estado de ánimo del otro” (Aebli, 2001, p.77); y para ello es necesario la educación, proceso que tiene un rol prioritario en el aprendizaje de estas habilidades.

En opinión del mismo autor, para que la empatía sea posible adquirirla son necesarios, entre otros, los aprendizajes previos de las habilidades sociales del “autocontrol (reflexividad) y la firmeza (asertividad)” (Aebli, 2001, p. 78-79).

En este sentido, ambas habilidades son posibles de aprender desde los primeros años de vida donde el autocontrol, proceso opuesto a la impulsividad, es posible de desarrollarlo ofreciendo a los estudiantes contextos sociales que les permitan el análisis comprensivo de los problemas de la vida diaria que les toca participar, como también “la planificación de reacciones y acciones, la orientación de los propios motivos y la autorrecompensa”. En forma paralela al aprendizaje de la reflexividad, habría que fortalecer el aprendizaje de la “asertividad, que significa hacer valer, sin herir a los demás, el punto de vista propio”, habilidad que su autor la denomina “firmeza pacífica” (Aible, 2001, p.78, 79).

3.12.6 Reconceptualización de la empatía desde posturas antropológicas y psicológicas

Una de las perspectivas más conocidas, desde el ámbito de la antropología, es la sostenida por antropólogo R. Redfield. Este científico plantea, a raíz de investigaciones que tuvo que realizar con un grupo cultural específico, que para conocer, efectivamente, a un grupo social determinado o una cultura no basta con las visitas directas en terreno, las vivencias directas in situ y las participaciones en las actividades propias de la cultura en estudio, sino que es necesario una verdadera asunción de la identidad de la cultura en estudio. Solo de este modo es posible alcanzar una genuina y verdadera comprensión de la esencia de las culturas. Al respecto, sostiene que para alcanzar este nivel de comprensión “es imprescindible que se llegue a asumir la identidad de la personalidad ajena, sus propios sentimientos y respuestas, que sepa ponerse en el punto de vista interno del otro” (Repetto, 1997, p. 54).

Es desde esta óptica antropológica que el autor construye no sólo su idea acerca de la empatía, sino que elabora el concepto de comprensión empática que, a su juicio, sería “la participación, la intimidad de la conciencia de los sentimientos de vergüenza o culpa del pueblo” (Repetto, 1997, p. 54).

Una de las críticas que se le presenta a esta postura, es el hecho que una vez que el investigador ha desarrollado esta comprensión empática, luego tiene que regresar a realizar un proceso de análisis científico de la experiencia, lo que conlleva, nuevamente, una separación entre lo comprendido de manera empática y la razón, capacidad necesaria para poder realizar el proceso analítico. A pesar de las discrepancias que existen en torno al planteamiento de

Reidfiel, su aporte constituye una nueva mirada no explorada en el tema de la empatía que surge de la ciencia antropológica.

Desde el ámbito de la psicología, Theodor Reik, aprendiz de Freud y portador de la concepción psicoanalítica, sostiene que, en la tarea terapéutica de conocer, compenetrarse y comprender al paciente, es necesario desarrollar la capacidad de “escuchar con el tercer oído“, concepto que el autor rescata de Nietzsche (Repetto, 1997, p.57). Esta capacidad incluye a su vez otras capacidades, como el escuchar atentamente el discurso lingüístico del paciente, la sensibilidad para captar los mensajes de las formas de expresión corporal, las miradas, las inflexiones de voz y los gestos que acompañan a la expresión lingüística. Desde esta concepción, Reik rompe con la definición tradicional y la reconceptualiza con el nombre de “captación” que, en su opinión, es un proceso que surge de modo asistemático entre el paciente y el cliente cuando en los contextos de la terapia se dan determinadas circunstancias especiales, por lo que podemos afirmar que es un proceso que emerge, de manera natural, en la relación paciente - psicoanalista.

3.12.7 Comprensión de la empatía desde el ámbito de la Psicología de la Infancia

En el ámbito de la Psicología Infantil, la empatía es concebida como un proceso de gran importancia en la conformación de la personalidad de los niños. En investigaciones realizadas por el psicólogo Lois Murphy, se logró establecer una “cierta relación entre la simpatía y la empatía” (Repetto, 1997, p. 61). Al respecto, los hallazgos indican que los niños “saben cómo y cuándo simpatizar

y con quién hacerlo, pero que su capacidad para tales respuestas parece innata” (Repetto, 1997, p.61-62). Por ello, Murphy sostiene que ambas son respuestas instintivas y desde ese punto de vista se parecen, pero que conceptualmente son diferentes.

De esta forma, la empatía es un fenómeno” de imitación inmediata y de reconocimiento de la conducta del otro; mientras que la simpatía es, más bien, una reelaboración o un despertar de nuestra experiencia pasada”, (Repetto, 1997, p.61-62). Desde esta perspectiva, pues, la empatía se concibe como un proceso muy espontáneo, y la simpatía está más bien vinculada con comportamientos anteriores que, en algún momento, fueron aprendidos o asociados a determinados estímulos.

Otras aportaciones, directamente relacionadas con la empatía en la etapa infantil, nos las facilita su autor Harry Stack Sullivan. Su planteamiento central sostiene que la empatía es una especie de comunicación no verbal que se da entre la madre y el hijo; esta relación se presenta, tanto por factores hereditarios y madurativos del organismo humano, como, también, por los resultados de las interacciones sociales.

Sullivan afirma que la empatía es uno de los centros neuronales de la personalidad y, además, un proceso educable. Por tanto, puede ser aprendida por medio de la imitación y la inferencia; dos formas posibles de realizar a través del intercambio comunicacional que hacen dos personas. Intercambio que puede tener buenos o malos resultados, dependiendo del tipo de interacción que se construya entre ambas.

Sullivan atribuye a la empatía una gran importancia durante el periodo de la infancia, y piensa que si durante esa etapa del ciclo evolutivo se produce una relación emocional importante entre la madre y el hijo, dicho vínculo puede dar paso al desarrollo de una disposición en el niño, adecuada, al establecimiento de relaciones con otras personas ciertamente importantes en ese período específico de la vida. Es por esto que sostiene que la empatía tiene una gran resonancia implícita durante la infancia, pero, a la vez, tiene gran significación en el desarrollo posterior de la personalidad de ese niño. Al respecto, Sullivan señala, “se precisa de la cualidad empática para un desarrollo del hombre. Hay indicaciones de que perdura a lo largo de toda la vida, al menos en algunas personas” (Repetto, 1997, p. 66).

Otros estudios acerca de la empatía sostienen la existencia de un fuerte componente moral argumentando que la empatía ocupa el centro medular en los comportamientos morales de los niños. El proceso de desarrollo de esta variable moral aparece de modo muy temprano en los niños. Ejemplos de esto se pueden observar en dos comportamientos recurrentes de los niños: el primero consiste en llorar cuando escuchan a otros niños llorar; y el segundo, cuando tienen más edad, en el comportamiento natural y espontáneo de los niños al ofrecer regalos a las personas.

Adicionalmente al surgimiento de otras emociones positivas que surgen durante la etapa preescolar, la empatía continúa, en esos periodos, evolucionando e incrementándose. Este desarrollo repercute a nivel de los comportamientos de los niños y hace que éstos sean más autorregulados o más morales. Eisenberg y Champion (2004) rescatan este planteamiento sosteniendo que así como los niños van elaborando emociones positivas, también van desarrollando

emociones negativas que estimulan, también, comportamientos morales en los niños. Un ejemplo de esta situación, es que los infantes tienen capacidad para reaccionar frente a una situación de injusticia. Dichos autores afirman que existe evidencia en relación con el hecho que los niños se esfuerzan por no vivir emociones negativas, pero, de presentarse, y al hacerlo, “en ocasiones los conducen a actuar de formas más morales y útiles”. (Feldman, 2008, p. 282).

Resumen.

A partir de la década de los años veinte, se sitúan conceptos cercanos a lo que, en la actualidad, se denomina Inteligencia Emocional. Gardner aporta una nueva comprensión a través del modelo de las Inteligencias Múltiples. Por su parte, Goleman reinterpreta los conceptos de Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal. La Inteligencia Emocional es una expresión de la Inteligencia Social que comprende habilidades para orientar, adecuadamente, los propios sentimientos y emociones como, también, de los demás, y es un proceso posible de ser aprendido en el tiempo. En general, la definición de habilidad conlleva cualidades de facilidad y precisión en la ejecución de actos que evolucionan en el tiempo, conformando conglomerados de habilidades organizadas con orientación y función específicas.

La infancia es una etapa muy adecuada para facilitar la adquisición de habilidades sociales y de empatía. Distintos modelos teóricos ofrecen diversas conceptualizaciones en torno a estos procesos, y profundizan en variados tipos de mecanismos a través de los cuales se originan y desenvuelven. El desarrollo de la investigación plantea características particulares y muy positivas en niños que logran desarrollar habilidades sociales y de empatía, constituyéndose en

factores importantes de desarrollo y de ajuste social. La carencia de estas habilidades impactan el diario vivir de las personas en los niveles académico, laboral y personal.

CAPITULO 4

ENTORNO EDUCATIVO

En este apartado presentamos una síntesis analítica de carácter histórico en torno a la evolución que han experimentado las concepciones de los espacios escolares y la nueva mirada que, tanto las investigaciones actuales como la Reforma educativa a nivel de la educación de la infancia, le otorgan a este componente, explicitándose vinculaciones e implicaciones con aspectos pedagógicos.

4.1 Vinculaciones entre familia y entorno educativo

Si bien es cierto que la familia y la escuela tienen objetivos y significados diferentes, ambos mundos sociales se encuentran estrechamente vinculados en una persona, el educando, que viniendo de un núcleo familiar asume el rol de hijo, pero que estando, al mismo tiempo, inserto en una institución educativa, asume el rol de alumno.

Estos dos contextos socioculturales se estrechan y se vinculan, toda vez que las reglas y objetivos de ambos se tienden a relacionar, de alguna forma, en vistas a un desarrollo integral de las persona. Lo más frecuente, en este sentido, es que el estudiante transfiera a uno de estos núcleos sociales las actitudes, los patrones de comportamiento y los valores que ha desarrollado en otro. Dada la importancia que tiene la familia en el proceso de formación humana, y puesto que los procesos de aprendizaje social nacen al interior de éstas, la

transposición, por lo general, se proyecta desde el núcleo familiar hacia el contexto educativo.

Considerando el repertorio aprendido desde el interior del seno familiar, el estudiante, al ingresar en la escuela, trae consigo comportamientos, actitudes y valores ya integrados en su personalidad, que pone en práctica dentro de la institución escolar. Desde este contexto de análisis, es desde donde surge la necesidad de precisar el significado e importancia de este espacio social y cultural, -la escuela-, en la que permanecen durante un largo tiempo de sus vidas.

4.2 Breve análisis histórico de las transformaciones del entorno pedagógico

Realizando un examen histórico del pensamiento pedagógico, se rescata siempre una idea central: el entorno en el que se desarrolla la acción pedagógica es de vital importancia, pues en él, el niño desde pequeño, deberá permanecer desarrollándose como su persona, fundamentalmente, en los ámbitos cognitivo, social y moral.

Efectivamente, los esfuerzos en este sentido sitúan a Voltaire, en 1767, apoyando este concepto; sosteniendo, por esos años, que el lugar propicio para concretar el acto educativo es la naturaleza, idea que luego encontró apoyo en Rousseau, quien sostuvo, con algunos matices un tanto peyorativos, que la educación de los niños debe estar “en contacto con el entorno natural, en el campo, lejos de la chusma de criados...lejos de las disolventes costumbres de las ciudades” (Sureda y Colom, 1998, p. 15).

La idea de concretar el proceso educativo en los ambientes naturales se materializa en el siglo XIX e inicios del siglo XX en el marco de la llamada “Escuela Nueva”. Sin duda alguna, R. Tagore es un hito del siglo XX en la defensa de este principio pedagógico que materializó en 1901 fundando una escuela, aquella que, veinte años después, se convirtió en la Universidad Internacional de Visva Bhavati, caracterizada porque en sus prácticas se utilizaban los principios de los entornos naturales, considerados por su gestor y seguidores como el mejor escenario donde llevar a cabo el proceso educativo.

Este movimiento tuvo mucha aceptación en las escuelas españolas. Frecuentemente se usaron como un recurso pedagógico permanente presente en las excursiones y en las colonias veraniegas. Hubo también escuelas que funcionaron en el campo, como el caso de l’Escola del Bosc, creada en Barcelona por Rosa Sensat. Su fundadora sostenía: “Se ha de poner al niño en contacto directo con las formas de vida; con la naturaleza y con el trabajo humano a fin de que adquieran nociones inmediatas de los seres y las cosas” (Sureda y Colom, 1998, p. 17).

El año 1910 fue decisivo en la concreción de las denominadas Escuelas Nuevas, ya que en el Congreso realizado en Calais se señaló, entre las conclusiones más importantes, las características de las Escuelas de Campo, puesto que el ambiente natural fue valorado como el escenario más óptimo para el progreso del alumno desde el punto de vista físico, intelectual y moral.

A pesar de la gran valoración pedagógica que ha tenido el medio-ambiente natural como espacio pertinente para la concreción del acto educativo, este tipo de educación fue desapareciendo, instalándose, a cambio, un nuevo concepto de

“ambiente social de la escuela” considerada ésta como la estructura más idónea para desarrollar, eficazmente, la acción educativa.

Sin embargo, la discusión acerca de la importancia de los espacios naturales se reactiva en los años 60, cuando ya estaba firmemente asentado el criterio pedagógico, en el sentido de que el mejor y más adecuado espacio para la realización del hecho educativo estaba centrado en el ámbito social de la escuela. De este modo surgen voces disidentes apoyando la idea de que la educación debía liberarse del reducto institucional de la escuela en la que, poco a poco, se había encerrado. Se trataba, pues, de romper el espacio escolar e intentar que el ambiente educativo se expandiese hasta confundirse con el ambiente social, ”es un movimiento de revitalización ambiental y naturalista de la pedagogía que se distingue, no sólo por valorar la educación en la naturaleza sino, también y sobre todo, por lograr una educación a favor de la naturaleza ...una nueva y actual utopía que podríamos codificar en la ruptura del espacio escolar y en la generalización, consecuente e indiscriminada, de los ambientes educativos” (Sureda y Colom, 1998, p. 19).

4.3 Movimientos de desescolarización, aula libre y aula mundial

En la actualidad, el debate acerca de los cambios sociales que deberían realizarse en el Sistema Escolar está centrado, fundamentalmente, en tres posiciones: la primera, respaldada por los representantes del movimiento de la desescolarización y sostenida en el pensamiento de Paul Goodman, su representante estadounidense (segunda mitad del siglo XX). La segunda, apoyada por un grupo de pensadores llamados del “aula libre o abierta”. Y, finalmente, la tercera propuesta, centrada en el movimiento denominado “aula

mundial”. Las dos últimas sostienen una integración “entre el medio social y medio educativo” concepto que fue desarrollado por Ivan Illich y Everett Reimer (Sureda y Colom, 1998 p. 19-20).

Entre las declaraciones más significativas de la primera posición, sobresalen las relacionadas con “prescindir del edificio escolar para algunas clases, utilizar adultos, sin titulación pedagógica, como educadores, y descentralizar las escuelas urbanas en pequeñas unidades situadas en locales comerciales” (Sureda y Colom, 1998, p. 20).

El énfasis del planteamiento de la desescolarización está puesto en la necesidad de una ruptura en “la falsa relación enseñanza- aprendizaje y su sustitución por unos centros y redes de intercambio que harían de la sociedad- la ciudad- un medio totalmente educativo, facilitador múltiple de aprendizaje... estamos ante una alternativa para transformar el medio escolar en un verdadero medio social de magnitud, de alguna forma ilimitada” (Sureda y Colom, 1998, p. 20).

El planteamiento de Goodman revaloriza los modelos educativos de la Grecia Clásica y de las escuelas de la Edad Media. Desde allí, Goodman resignifica las experiencias que los estudiantes tenían a través del diálogo comunitario, elemento distintivo y propio de las relaciones educativas de ese tiempo, por lo que, básicamente, su gestor valora el clima que se produce en estas interacciones, en su opinión, “en definitiva, el ambiente, el clima creado, la verdadera institución formativa” (Colom, Bernabeau, Domínguez y Sarramona, 1997, p. 97).

Respecto del segundo planteamiento, referido al aula abierta, la meta más significativa de la posición está centrada en la apertura de la escuela hacia su entorno. Con ello, se argumenta que la escuela deja de ser el centro “en cuanto espacio educativo”, pensamiento que ha tenido una gran aceptación en el mundo de la pedagogía, y sostiene que hay que “sacar a los niños de los edificios escolares y darles la oportunidad de aprender las cosas directamente, de primera mano” (Sureda y Colom, 1998, p.21). En este modelo pedagógico, el currículo está radicado en la comunidad, en la calle, lugar donde los estudiantes vivirían, permanentemente, descubrimientos e investigarían, “in situ”, las demandas sociales de la comunidad y analizarían las posibles soluciones que se necesitan para construir un mundo más solidario, estimulando, de esta forma, en los jóvenes estudiantes, un espíritu crítico frente a los problemas sociales actuales.

Los postulados del modelo llamado “Aula Mundial”, cuya génesis está en el informe emitido por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación UNESCO 1972, están representados en los conceptos de ciudad educativa, que no supone ningún tipo de desescolarización puesto que, en principio, se trata de generalizar la educación básica y, paralelamente, ir ampliando la función educativa a otras dimensiones de la sociedad. Con ello, el concepto de ciudad educativa se presenta como “un concepto-idea” para designar un sistema de educación que puede ser definido como especialmente global y temporalmente permanente (Sureda y Colom, 1998, p. 21-22).

Los tres planteamientos expuestos se concretan en dos formas diferentes de concebir el espacio educativo: una, centrada en lo natural; la otra, enmarcada en lo social. Concepciones que, naturalmente, son opuestas entre sí, pero que, a la

vez, evidencian fuertes confusiones conceptuales en su interior; así, por ejemplo, no se puede confundir el proceso pedagógico con la naturaleza, del mismo modo que se comete un error al intentar relacionar lo pedagógico y lo social frente a la naturaleza.

4.4 Pedagogía y espacios escolares

Desde una perspectiva estructural y funcional, la escuela es el espacio organizado donde se concretan los proyectos educativos. En este sentido, en el interior de los espacios escolares se vinculan, al menos, tres elementos diferenciados: “el currículo, las personas y las instalaciones”. (Sureda y Colom, 1998, p. 24). En la interrelación dinámica de estos tres elementos, se determina la calidad de la educación que se imparte y las posibilidades que el Sistema Educativo otorga a quienes están insertos en él.

A lo largo de la historia, la ciencia pedagógica ha ponderado, significativamente, el valor de la escuela como estructura social, por el impacto que tiene en los educandos y la riqueza de las interacciones humanas y educativas que se desarrollan en el interior del sistema. Sin embargo, así como la reflexión, en torno a este hecho, ha estado en permanente discusión, no han sido tan prolíferos los estudios científicos sobre los espacios escolares, probablemente por considerarlo un aspecto menos importante dentro de la reflexión pedagógica. Tradicionalmente, estos espacios se han entendido como lugares físicos que se proporcionan al Sistema Educativo de un país a fin de conseguir unas metas educativas.

Sin embargo, gradualmente se empieza a gestar un cambio conceptual en la temática cuando, a raíz del desarrollo de las Nuevas Tecnologías Educativas, a partir de la década de los cuarenta, se obligó a la educación a preocuparse de la arquitectura de los espacios escolares. Esta nueva línea de acción ejecutada concluyó con una “toma de conciencia de la trascendencia del tema del escenario del fenómeno educativo” (Sureda y Colom, 1998, p. 186).

A pesar de esta evidencia, el impacto del hallazgo ha sido un tanto despreocupado por la investigación educativa, de tal forma que no se evidencia un desarrollo, al menos sostenido, del asunto en cuestión. Sin embargo, en contraposición, sí se sostiene con fuerza, desde distintos ámbitos disciplinares, la idea que el medio-ambiente físico, en general, tiene una gran importancia en la vida y desarrollo del hombre, pero la reflexión aún no penetra lo suficiente en el ámbito educativo. De esta forma, son aún relativamente escasas las reflexiones en torno a las características peculiares que deben tener los espacios educativos, de tal modo que logren posicionarse como colaboradores activos y eficaces en los procesos pedagógicos formales.

Contrariamente, al escaso desarrollo que han tenido los estudios en torno a los espacios educativos, sí existe evidencia sobre la relación que tiene la pedagogía con el ambiente físico, tal como lo demostraron algunos estudios desarrollados por un grupo de expertos, específicamente sobre el ambiente físico, en los que se pueden concluir hallazgos, como el siguiente, en relación a la ciudad donde se realizó la investigación: “Presenta multiplicidad de condicionamientos de tipo educativo...las vallas publicitarias que de principio parece que sólo poseen una comprensión económico-consumista, son elementos susceptibles de incidir

en la valoración, pensamiento y conducta de los individuos” (Sureda y Colom, 1998, p. 188).

4.5 Pedagogía ambiental y Diseño Educativo

Los estudios realizados por los investigadores de la Pedagogía Ambiental, distinguen los términos pedagogía y educación ambiental claramente. A la primera, la consideran un conjunto de teorías que operan sobre la práctica, en tanto la segunda, la centran básicamente en la práctica. Desde esta distinción conceptual sostienen entonces que la educación ambiental puede entenderse desde dos ópticas diferentes: “como proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto es fomentar las aptitudes y las actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico” (UNESCO-1970, en Sureda y Colom, 1998, p. 47); y como “sinónimo de educación informal” (Sureda y Colom, 1998, p. 47).

Sureda y Colom son muy críticos frente al desarrollo de la Pedagogía, ya que señalan que la disciplina si bien ha mostrado un avance en varias líneas de interés, “no ha demostrado especial interés por el estudio de la escuela en tanto espacio físico, susceptible de influir en las interacciones didáctico-instructivas que en su seno tienen lugar. Y mucho menos, por el desarrollo de una línea de investigación que contemple el entorno construido y sus posibles incidencias en el comportamiento, valoración y formación del hombre. Es esta una situación de verdadero abandono investigacional, en la que parece como si nos conformásemos sabiendo de la existencia de la arquitectura escolar,

desarrollada quizás con más preocupaciones arquitectónicas que no pedagógicas, y en la que, en no pocas ocasiones lo pedagógico es planteado a partir de simples valoraciones experienciales; en esta situación, decíamos, sin duda han influido dos factores decisivos; uno, determinado por la preocupación, desde luego más político-sociológica que no pedagógica, de poder ofrecer los necesarios puestos escolares que la sociedad demanda. Y como segundo factor, el carácter eminentemente humanista de nuestra disciplina que, acaso, haya hecho percibir el problema del medio físico como un componente de posturas deterministas” (Sureda y Colom, 1998, p. 185).

El análisis presente, les ha conducido a ambos autores a plantear explícitamente entonces, la temática “del diseño educativo, entendido como diseño de espacios para desarrollar en ellos funcionalidad educativa” (Sureda y Colom, 1998,p.188).Preocupación que les ha llevado a la necesidad de desarrollar una disciplina específica, que contribuya al desarrollo de los llamados “conocimientos pedagógicos ambientales, por lo que hace referencia al medio físico que se sistematizarían en una disciplina o apartado que nosotros denominamos Diseño Educativo y que caracterizamos a partir de los siguientes puntos:

1. El objeto de estudio del Diseño Educativo, lo constituyen los condicionantes ambientales, de tipo físico, susceptibles de incidir en la formación del individuo.
2. Para el desarrollo de este tipo de estudio puede distinguirse entre ámbitos escolares y ámbitos más generales, si bien el primero, en términos pedagógicos, es objeto de atención preferencial. Sin embargo,

esta acentuación del marco escolar no tiene otra justificación que la estrictamente cultural-institucional, al ser la escuela el espacio específicamente diseñado para la práctica educativa.

3. El diseño educativo encuentra apoyatura metodológica y tradición investigadora en la Psicología Ambiental y en la arquitectura escolar.
4. El objetivo del diseño educativo es básicamente tecnológico ya que apunta a la construcción y ordenación de espacios que ayuden a dinamizar programas de intervención escolar o socio-educativa (caso, por ejemplo, de los espacios de juegos infantiles).
5. El Diseño Educativo proporcionará conocimientos que ayuden no sólo al proceso de construcción de escuelas sino, también, a la mejora de la práctica instructivo-educativa que en ellas se desarrolla” (Sureda y Colom, 1998, p. 188)

Como consecuencia de este planteamiento, la Pedagogía Ambiental considera que el concepto escuela o sala de clases, está circunscrito, por un lado, a una estructura arquitectónica que representa una estructura de espacio fijo pero, a la vez, también por lo que comúnmente se llama decoración, “que viene dada por la disposición que, en un espacio delimitado por la estructura arquitectónica, toman elementos tales como las sillas, pupitres, estantes, alfombras, tabiques, móviles, etc. Estos dos elementos, la estructura arquitectónica y la disposición de los elementos móviles “configuran el biotipo de una serie de relaciones: las que rotulamos en tanto educativo-escolares” (Sureda y Colom, 1998, p. 189).

A nivel de los establecimientos educacionales, el modelo arquitectónico básico que se mantiene hasta nuestros días, está inspirado en una arquitectura de carácter europea y netamente racionalista, donde el centro de atención se proyecta sobre aspectos de tipo físico como, por ejemplo, la ventilación y otros que por esos tiempos se consideraban de sumo interés en la labor educativa. Este modelo de arquitectura no ha avanzado hacia una reorganización funcional de los espacios educativos que acompañen, eficazmente, a los grandes cambios pedagógicos que ha experimentado la educación. Desde este punto de vista, pues, el modelo arquitectónico utilizado sostiene que los espacios deben acondicionarse a un modelo educativo especialmente centrado en la actividad del maestro, en la pasividad del estudiante y en una “actitud e ideario educativo-instructivo: la actividad escolar centrada y relegada a los núcleos cerrados y aislados de las aulas” (Sureda y Colom, 1998, p. 190).

Como reacción a este desencuentro entre los espacios educativos y la arquitectura, la Pedagogía Ambiental y, en concreto, la disciplina Diseño Educativo, ha reaccionado con fuerza, y viene planteando, insistentemente, la estrecha relación que debe darse entre los principios pedagógicos y la arquitectura escolar, señalando, enfáticamente, “que a un cuerpo de principios pedagógicos le corresponde necesariamente una determinada respuesta arquitectónica. O lo que es lo mismo: todo modelo pedagógico se plasma en un determinado acondicionamiento del espacio” (Sureda y Colom, 1998, p.191).

4.6 Organización de las salas de clases y aspectos pedagógicos

Otro de los aspectos físicos importantes, relacionado con los entornos educativos, se refiere a la organización de la sala de clases. Al respecto, existen

evidencias acerca de los cambios observados en las conductas de los estudiantes a partir de una reorganización y disposición de los elementos materiales que conforman un aula. A tal efecto, Sommer “ inauguró el tema al entrever las relaciones que se daban entre diseño y educación, a pesar de que habían permanecido independientes, como comportamientos estancados, y en el más absoluto desconocimiento entre la una y la otra: los educadores, principalmente dedicados al estudio y análisis de los comportamientos de los estudiantes, y los diseñadores, por su parte, a los aspectos propios del medio físico y de su mediatización arquitectónica” (Sureda y Colom, 1998, p. 204-205).

En este planteamiento se observa la decisión de su autor en destacar el aspecto físico como factor integrante en el proceso educativo, el cual colabora, significativamente, en el logro de las metas educativas. Profundizando en el modelo de Sommer, la información aporta un análisis detallado en torno a la organización tradicional de una sala de clases. Al respecto, la noción clásica gira alrededor de una planta rectangular con sillas dispuestas en hileras y el profesor frente a un grupo de estudiantes. A partir de esta concepción, aunque contraria al pensamiento de su autor, realiza un interesante examen crítico sobre esta realidad instalada, durante años, en el Sistema Educativo, aportando argumentos pedagógicos de gran importancia para el debate educativo actual y que, como sus propias palabras señalan, es posible distinguir “un valor simbólico y un valor funcional en el discurso de los objetos:

Disposición del aula:

- Planta rectangular con serie de bancos o sillas dispuestas en filas o hileras.

- El profesor dispone de un espacio cincuenta veces mayor que el de cada alumno.
- Los alumnos se apiñan estrechamente sin posibilidades físicas ni psíquicas de escapar.

Significado simbólico:

- El mensaje que recibe el estudiante de un aula dispuesta según el patrón reticular puede entenderse como un mandato referido a que su mirada está siempre pendiente de lo que ocurre enfrente de él y que, a su vez, ignore todo cuanto suceda a su alrededor. El maestro, pues, se evidencia como única referencia omnipresente.
- Como consecuencia, se produce una sumisión del alumno.
- Roles perfectamente clarificados y asumidos: el maestro enseña y es autoridad; el niño aprende... y es, simplemente, niño. Se inicia la educación del conformismo.

Significado funcional:

- Programa educativo centrado en el maestro; a él le corresponde la mayor parte del protagonismo escolar, al menos, del protagonismo activo.
- Interacción didáctica centrada, exclusivamente, en el grupo-clase.
- Desarrollo de actitudes uniformes y totalmente inadecuadas para ejercitar actividades espontáneas y variadas.
- Facilidad en la vigilancia y el control.

- Mantenimiento del orden como valor determinante de la convivencia socio-escolar” (Sureda y Colom, 1998, p. 205-206).

A partir de estas evidencias y planteamientos, la arquitectura escolar vinculada a la Pedagogía Ambiental, se aparta, definitivamente, del enfoque racionalista y sostiene la necesidad de implementar un nuevo concepto, cual es, una planta arquitectónica con planta abierta. Esta nueva forma de entender las estructuras físicas rompe con los simbolismos y funcionalidades negativas señaladas por Sommer, pues el nuevo diseño recoge un objetivo central de la pedagogía cual es fomentar e incrementar las interacciones entre los estudiantes y los maestros y, al mismo tiempo, otorgar beneficios directos al proceso de enseñanza aprendizaje, ya que proporciona a los maestros y estudiantes espacios que pueden ser reorganizados, permanentemente, a fin de realizar diferentes actividades educativas y concretar, de este forma, las metas pedagógicas instaladas en los Sistemas Educativos.

Sin embargo, el modelo sostiene que para que, efectivamente, este nuevo concepto escolar de entornos educativos pertinentes y funcionales a las metas educativas actuales sea posible, es de absoluta necesidad que se produzcan genuinas innovaciones pedagógicas en los maestros, de tal modo que éstas encuentren sentido en estos espacios concebidos, ahora, de un modo distinto.

4.7 Relaciones entre tipos de aulas y comportamiento estudiantil

Los trabajos de Sommer ahondaron, también, en el estudio de relaciones entre los diferentes tipos de aulas y las conductas de los educandos, aportando interesantes hallazgos entre los que cabe mencionar los siguientes:

- “En las aulas seminario, en disposición en forma de “U”, se manifiesta una tendencia a una mayor participación, en cifras absolutas, que en las aulas tradicionales.
- En las aulas seminario se da mayor participación a los alumnos situados en frente del profesor.
- En las aulas tradicionales se da una mayor participación a alumnos sentados en las primeras filas y en la parte central” (Sureda y Colom, 1998, p. 206).

Estos interesantes planteamientos, entre otros, permiten concluir que una organización de la sala de clases, caracterizada por una ubicación de los estudiantes sentados unos tras otros (siguiendo el modelo tradicional), no fomenta, por un lado, la intercomunicación entre los propios estudiantes, ni la de los alumnos con sus maestros; y por otro, que este escenario físico educativo da una mayor facilidad a los estudiantes para evadir la participación activa en la clase.

Confirmando los estudios de Sommer, y desde este mismo contexto de análisis, Arón y Milicic, (1999) sostienen la existencia de una serie de factores que intervienen a nivel de las relaciones profesor-alumno y entre pares. Sus estudios determinaron que, al menos, dos son las variables que inciden, de modo significativo, en las interrelaciones pedagógicas. Por un lado, “la configuración tradicional de las salas de clases” (Arón y Milicic, 1999, p.96); por otro, las características del entorno en el cual los estudiantes y los profesores se relacionan en la cotidianidad pedagógica.

Al respecto, y en relación con la primera afirmación, los investigadores sostienen que cuando la sala de clases se concibe y se organiza como un espacio configurado por filas de alumnos (que por cierto imposibilita el contacto visual frontal entre los propios estudiantes y un profesor enfrentando frontalmente al grupo de estudiantes), “la configuración espacial de los asientos pone el acento en escuchar al experto y en la descalificación del intercambio entre pares” (Ravazzola, 1988, en Arón y Milicic, 1999, p.96).

En relación con la segunda afirmación, los estudios realizados en torno a la cantidad de estudiantes en la sala de clases, han arrojado evidencia acerca de la importancia que tiene esta variable en las conductas de los aprendices, concluyendo “que las condiciones de sobrepoblación determinan un aumento de los comportamientos agresivos y una disminución de los contactos personales” (Aron y Milicic, 1999, p. 95)

Teniendo en cuenta estas evidencias y las tendencias actuales de la pedagogía, que establecen la necesidad de considerar los espacios o entornos educativos como espacios que les den a los estudiantes una mayor posibilidad de participación activa, un sentido de libertad y, al mismo tiempo, una concepción del espacio educativo que dé cabida a un espacio social que posibilite interrelaciones más amables y satisfactorias entre los profesores y los estudiantes, a fecha de hoy se puede evidenciar que este debate está presente, y aunque los datos que se disponen indican avances importantes en estos aspectos, éste aún no ha sido del todo superado. Una batalla que Sureda y Colom resumen de la siguiente forma: “Una lucha entablada contra el que podríamos denominar “ status espacial” de la pedagogía tradicional, o si se quiere, contra esta simbiosis entre medio-aula / personas, que se reconvierte en

un lenguaje, en una dialéctica entre estaticismo y dinamicismo, entre autoridad personal o compartida...porque quizá sólo sea éste el tema espacial en educación; el refrendo no sólo de alguna forma concreta de llevar a cabo la educación sino de los dos grandes discursos pedagógicos que asociamos al modelo tradicional por una parte y al activo autónomo por otra” (Sureda y Colom, 1998, p. 208).

4.8 Espacio físico y prácticas educativas

Como se puede apreciar, si bien es cierto que la preocupación, inicialmente, estuvo centrada en los espacios físicos, como tales, o en la arquitectura, las investigaciones avanzaron, posteriormente, hacia el tema de fondo: la relación funcional entre el espacio físico y las prácticas educativas que se desarrollan en el interior de estos espacios, colocando en el debate si estos espacios educativos están contribuyendo, realmente, al desarrollo del proceso educativo.

Good y Brophy, (2000) obtuvieron resultados interesantes muy próximos a esta temática. En sus estudios se pueden apreciar sendas conclusiones que apoyan, en su conjunto, los hallazgos efectuados por otros investigadores. Así, sostienen que “el acomodo del mobiliario en el salón de clases puede afectar las oportunidades de los profesores para la interacción con los alumnos” (Good y Brophy, 2000, p.382).

Los mismos investigadores hacen, también, alusión al estudio realizado por Weinstein (1979), sobre los arreglos espaciales dentro de la sala de clases concluyendo que dichas modificaciones “afectan las actitudes y conducta de los estudiantes. En particular, parece importante separar con claridad las áreas que

sirven a propósitos diferentes y diseñar con cuidado las avenidas de tránsito del salón de clases. La densidad de estudiantes parece incrementar la insatisfacción y la agresión y disminuir la atención y el involucramiento en las actividades asignadas”. (Good y Brophy, 2000, p. 382).

En otro de sus estudios, Weinstein, señala que cuando se realizan cambios en los ambientes físicos, es posible que éstos contribuyan, positivamente, en la modificación de la conducta de los estudiantes. Comprobó, que al materializar aulas de clases abiertas y estanterías adicionales, y al aumentar los espacios para el trabajo individual, los cambios gatillaron en los alumnos el uso de los espacios destinados al trabajo individual, observándose, al mismo tiempo, un aumento en la participación de los estudiantes en las tareas.

Los estudios de Steele (1973), Weinstein y Mignano (1993) concluyeron que existen seis factores que se ven afectados, significativamente, por el ambiente físico de las aulas, como son: “seguridad y abrigo, contacto social, instrumentalidad de la tarea, placer, identificación simbólica y el crecimiento” (Good y Brophy, 2000, p.383).

Como resultado de su aporte investigativo, los mismos autores ofrecen una serie de sugerencias, muy específicas para los profesores, asociadas a cada uno de estos factores. De este modo, como señalan sus autores, es posible potenciar y mejorar el diseño físico del salón de clases.

1º. “Seguridad y abrigo.

- Agregar elementos de suavidad.
- Arreglar el espacio para que esté libre de interferencias.

- Crear un área de “retirada”.

2º. Contacto social.

- Considerar cuánta interacción se desea entre los estudiantes.
- Pensar si se está haciendo contacto con todos los estudiantes.

3º. Identificación simbólica.

- Personalizar el espacio del salón de clases de modo que comunique información sobre usted (maestro) y sus estudiantes.

4º. Instrumentalidad de la tarea.

- Asegurar que los materiales, frecuentemente usados, sean accesibles para los estudiantes.
- Asegurar, con claridad, dónde las cosas deben guardarse/ordenarse.
- Planear vías para evitar el congestionamiento y la distracción.
- Arreglar los asientos para una visión clara de las presentaciones.
- Ofrecer a los estudiantes un espacio personal en el cual puedan tener sus pertenencias.
- Colocar su escritorio en un lugar apropiado (situarlo en un lado ayuda a asegurar que se podrá circular).
- Separar las actividades incompatibles.

5º. Placer.

- Usar una variedad de colores y texturas para crear un ambiente placentero desde el punto de vista estético.

6°. Crecimiento.

- Surtir el salón con una variedad de materiales, tanto “abiertos” como “cerrados”.
- Crear una biblioteca en una esquina” (Good y Brophy, 2000, p. 383-384).

La escuela, durante mucho tiempo, se ha centrado en la atención de un grupo social muy delimitado, formado, principalmente, por el grupo de estudiantes y profesores. De este modo, los entornos educativos fueron concebidos para satisfacer las actividades pedagógicas presentes en este tipo de grupo humano, situación que se ha ido transformado, gradualmente, en base al conocimiento científico que constata la existencia de una estrecha relación entre el currículo y los contextos educativos. Dichos hallazgos están generando un cambio en las actuales propuestas educativas, aunque con algunas dificultades.

Desde un análisis mucho más fino en torno a este estado de cosas, las investigaciones en torno a los beneficios que la participación de otros factores aportan al proceso educativo en el interior de la escuela, han ido presentando evidencias acerca de la importancia que tiene, en la educación de los estudiantes, la participación de la comunidad en la que está inserta la institución educativa. De este modo, la escuela se está abriendo, cada vez más, a una incorporación regular como, por ejemplo, de los padres a través de cursos y talleres; de niños de distintos niveles educacionales de la institución educativa; de establecimientos aledaños en la realización de proyectos comunes y de otras instituciones civiles que establecen vínculos con los establecimientos educacionales para promover la cultura.

De este modo, los establecimientos educativos están sufriendo grandes cambios. Por un lado, y específicamente, está cambiando el concepto de escuela; por otro, la escuela se está convirtiendo en un espacio educativo social y culturalmente abierto, pues el intercambio recíproco entre ésta y su entorno, propicia mejores interrelaciones en beneficio directo de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, las innovaciones educativas están demandando un recambio conceptual y material de los entornos educativos solicitando transformaciones contextuales importantes para acompañar, de buena manera, las innovaciones curriculares.

Desde estas nuevas miradas pedagógicas, el espacio físico trasciende su materialidad transformándose en un elemento de índole pedagógico para la consecución de los objetivos educativos y el desarrollo de los correspondientes procesos de la misma naturaleza. De esta manera se produce un giro en la concepción del ambiente educativo, que ya no es mirado desde una perspectiva netamente tangible, sino que emerge una concepción de aula educativa que facilita la interacción pedagógica al servicio del proceso educativo.

4.9 Evaluación de los contextos educativos en Educación Preescolar

En el escenario actual, las evaluaciones del Sistema Educativo se tornan en referentes válidas para el mejoramiento de la calidad de la educación y la implementación de acciones educativas pertinentes. En este nuevo contexto de evaluación, se encuentra la génesis de una nueva concepción de evaluación de los contextos infantiles que sostiene y da especial importancia a una

observación de carácter global y sistémico cuando se trata de medir la calidad educativa de los infantes.

El nuevo enfoque considera las variables estructurales y de proceso expresando, de este modo, su clara intención de acercarse, con mayor amplitud, a la visión de la temática, y objetivando, al mismo tiempo, el tema de los entornos educativos en el marco de una educación para la infancia. Es en esta nueva mirada investigativa, donde la observación se reposiciona como una de las técnicas más pertinentes a la hora de concretar una evaluación en torno a la calidad de la educación, a nivel de sistemas educativos de niños.

A tal efecto, una revisión general de los orígenes de estas iniciativas, conduce la mirada hacia el año 1978, a los Estados Unidos de Norteamérica, donde se inicia este tipo de investigación. Posteriormente, en el año 1994, el interés por la investigación llega a Europa, concretamente a España.

Las primeras investigaciones, a modo de aproximación o tanteo, fueron realizadas en Estados Unidos por Belsky y Steinberg, encontrando resultados positivos en relación con los niños que asistían a los Centros preescolares, especialmente, en el Área Social. La investigación determinó que estos niños tenían mayores posibilidades de interacciones con adultos y pares en contextos educativos formales.

En 1981, una investigación realizada en torno a la interacción en el aula en nivel del Sistema Educativo Preescolar, concluyó que existen diferencias sobre “los diferentes modos de ocupación/interacción de dos grupos de Parvulario con características diferenciadas (procedencia social y cultural,

ubicación del edificio y actitud pedagógica) con los equipamientos que conforman el entorno clases. Las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos evidencian diferencias entre los dos grupos en relación: (1) con el modo de organización de la clase en función de la actitud pedagógica del profesor, y (2) con el papel que adquiere la maestra por la referencia del 45% de las interacciones que se originan en cada grupo” (Coulibaly y Deman, 1981, v.16).

El Proyecto Sheffield, (1985), programa de investigación realizado por Smith y Kevin Connolly, focalizó la investigación alrededor de la influencia de las variables del entorno educativo en los niños Preescolares. Los resultados del estudio mostraron que cada una de las variables analizadas, a saber, los recursos físicos (disponibilidad de material de juego), el tamaño del grupo, la proporción maestro-alumno y la organización de la clase (juego libre versus actividad estructurada), tienen, a la vez, ventajas y desventajas, dependiendo de los valores que se quiera favorecer en el acto educativo, y de las destrezas o competencias que los niños tengan en ese momento. Estos autores advierten acerca de la cautela que hay que tener, a la vista, en este tipo de estudios, muy especialmente con la generalización” dado que la interacción entre el sujeto y su entorno en los procesos educativos es muy compleja” (Smith y Connolly, 1985, v. 29).

En 1994, María José Lera utiliza la primera versión de un instrumento, llamado Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) y evalúa la calidad de 59 salas de clases en la provincia de Sevilla (España). Al término de la investigación, su autora relata: “los resultados encontrados mostraban una situación realmente preocupante: la media global de calidad encontrada

ligeramente superaba los criterios de calidad mínimos (media de 3.5); las puntuaciones correspondientes a cada una de las siete subescalas eran similares con excepción del área de motricidad gruesa que obtuvo una puntuación algo superior (4.1); el análisis individual de los indicadores revelaba que la calidad de los cuartos de baño, el confort de las aulas, el equipamiento de motricidad gruesa, y el juego sociodramático, ni siquiera llegaba a mínimo, siendo por tanto, inadecuados”. (Lera, 1994, p. 7-8).

Más tarde, en 1998, se realiza otro estudio similar en Barcelona, Ciudad Real, La Coruña y Sevilla, donde se observa un aumento leve en la media general (4.6), aunque se mantienen las deficiencias detectadas a nivel de las subescalas en el estudio anteriormente señalado. La razón de este leve aumento encuentra explicación en las distintas realidades donde se ha impulsado el nuevo modelo educativo propuesto por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (España), LOGSE.

Con posterioridad a estas fechas, se realizan en Chile estudios vinculados a este tema, de mucha importancia para la Educación Preescolar. En los años 1997 y 1998, respectivamente, se materializan las primeras investigaciones acerca de la calidad de los entornos educativos, época en que el planteamiento educativo aún estaba enmarcado en los antiguos postulados curriculares, por tanto, muy distante de los nuevos ejes conceptuales contemplados en el nuevo modelo curricular de las Bases Curriculares de la Educación Preescolar iniciado en el año 2001.

Al respecto, en el año 1997, Herrera, Mathiesen y Pandolfi exploran el uso de aplicación de la escala ECERS en 17 aulas, y evalúan la calidad de estos entornos educativos. Como resultado de esta tarea, sus investigadoras concluyeron que la calidad educativa total detectada es mínima, y a nivel de los resultados de las subescalas puntúan más bajo las relacionadas con las actividades recreativas y de desarrollo social, mientras que se observaron resultados un poco más alentadores relacionados con la subescala de cuidados personales.

Finalmente, el estudio señala que las fortalezas encontradas en esta investigación “son el saludo y la despedida, el uso del cuarto de baño, aseo personal, condiciones mínimas, la supervisión de la motricidad gruesa y el tono general de las salas. Todos ellos son de buena calidad educativa”. (Herrera, Mathiesen y Pandolfi, 1997, p.114-117).

Los autores de este estudio indican, como posibles causas del hallazgo de valores algo más positivos, el hecho que los Centros donde se realizó el estudio fueron creados, inicialmente, como Centros asistenciales y no educativos propiamente tal, además del aporte que el Estado de Chile realizó en dichos Centros en términos de financiamiento e inversiones.

En otro estudio, los investigadores Herrera, Mathiesen, Pandolfi e Hillerns (1998), al evaluar la calidad del ambiente organizado que se ofrecía a los niños en 70 Centros Educativos Preescolares de la provincia de Concepción (Chile), utilizando el mismo instrumento (la Escala ECERS), concluyeron que la calidad de éstos era mínima, existiendo “tres subescalas con un promedio bajo los tres puntos, es decir no reúnen los requisitos mínimos de calidad; ellas son

mobiliario (2.38), actividades creativas (2,75) y desarrollo social (2.79)”. (Herrera, Mathiesen, Pandolfi e Hillerns, 1998, p. 69- 71).

Al mismo tiempo, Herrera Mathiesen y Pandolfi refiriéndose a la relación entre la educación de la infancia y el desarrollo de los niños, y a la calidad de la educación durante la época preescolar plantean que “hoy día existe suficiente evidencia empírica que permite afirmar que la educación preescolar de calidad aporta beneficios en el desarrollo cognitivo y social de niños preescolares; que estos beneficios se hacen extensivos a todos los niños y favorecen más a aquellos que provienen de sectores desventajados. La calidad de la educación...influye significativamente en la permanencia de estos efectos a través del tiempo, es decir, centros de alta calidad tiene un impacto positivo en el desarrollo infantil con efectos a largo plazo, mientras que en centros de baja calidad educativa esta ganancia no es tan clara y sus efectos son de corta duración (Sylva y Wilshire, 1993; Anderson, 1992; Howes el al., 1992;Myres,1992;Burchinal, 1992; McCartney, 1984, entre otros)” (Herrera Mathiesen y Pandolfi, 1997, p.105).

Resumen.

La investigación científica ha iniciado interesantes estudios en torno a los espacios escolares, y ha establecido evidencias de una positiva vinculación entre el currículo y los entornos escolares. La reconceptualización en torno a los espacios educativos, que traspasa el ámbito de la infraestructura, los sitúa como un espacio de intercambio social y cultural que estimula el aprendizaje, reduce algunas conductas impropias y fomenta interacciones de calidad entre los mismos estudiantes y los profesores; por tanto, es un factor de apoyo en la

concreción de innovaciones pedagógicas. Lo anterior significa que el componente se ha constituido en un referente importante a la hora de realizar evaluaciones de la calidad de la educación y, muy especialmente, de la educación impartida a nivel Preescolar, por el impacto positivo -que se ha evidenciado en el mundo científico- que tiene una educación de calidad en diferentes áreas del desarrollo de los niños.

CAPITULO 5

LAS INTERACCIONES ADULTO-NIÑO

En el presente capítulo mostramos los diferentes tipos de interacciones que se pueden presentar entre los adultos y los niños como base del desarrollo cognoscitivo y moral de los niños; así también, las implicaciones de los procesos en el desarrollo infantil.

5.1 Desarrollo cognitivo-moral de los niños e interacción con los adultos

Un aporte significativo en el contexto de las relaciones adulto-niño, es el conjunto de planteamientos que se han realizado desde los modelos cognitivos, en especial el de Jean Piaget, quien sostuvo “que el desarrollo de los valores morales es un proceso racional que coincide con el desarrollo cognoscitivo” (Papalia y Wendkos, 1998, p. 297).

El modelo referido sostiene la existencia de dos tipos de moral que están en correspondencia con dos tipos de relaciones adulto-niño, a saber: la moral heterónoma, que significa “seguir las reglas establecidas por los demás”, y la moral autónoma, “que significa autorregulación” (De Vries y Zan, 1994, p. 64).

5.1.1 Moral heterónoma

En relación con la primera categoría, también denominada moralidad de la coartación, hemos de decir que se caracteriza porque los niños operan con

conceptos morales rígidos. Por tanto, bajo esta concepción, durante la infancia, los actos son buenos o malos. Este tipo de pensamiento en el niño se prolonga hacia los demás y, de esta forma, concibe que las otras personas también piensen como él, lo que evidencia la presencia de un pensamiento netamente egocéntrico.

Desde este nivel moral, las interrelaciones que los niños establecen con los adultos se basan en el respeto y la obediencia. Así, el niño desarrolla una obediencia ciega hacia el adulto; con él se relaciona aceptando sus reglas y normas. Considera que las reglas no se pueden alterar, precisamente, por la naturaleza de las mismas, es decir, porque proceden de los adultos.

Esta forma de moralidad heterónoma hace que desarrollen una especial forma de respeto con los adultos. Las relaciones entre ellos son netamente unilaterales por cuanto que predomina un sentimiento de obligación para con los mayores. En consecuencia, la norma dictada por el adulto es tomada por el niño con conformidad y obediencia, sin cuestionarla.

5.1.2 Moral autónoma

Respecto de la segunda categoría, la moral autónoma, se caracteriza por la cooperación. Este significativo avance es importante desde una moral de la obligación hacia una moral de autorregulación. La transición moral se debe, principalmente, a que el egocentrismo intelectual del niño inicia su retroceso, y se da paso, paulatinamente, a una descentralización cognoscitiva que le permite situarse en el lugar de los otros e intentar comprenderlos en sus acciones y

argumentos. Desde esta nueva forma de pensamiento, descubre que no sólo las cosas son buenas y convenientes, cuando las mira desde su propia perspectiva, sino que inicia una actitud intelectual más amplia que se traduce en la inclusión de otros puntos de vistas de las personas con las que interactúa.

La nueva categoría moral les permite, también, realizar una modificación en torno a la concepción de las normas y reglas que los adultos les imponen. Comienza a darse cuenta que, así como éstas han sido realizadas por personas adultas, también, entonces, las reglas podrían ser modificadas, comprendiendo, a la vez, que en este nuevo escenario puede tener alguna expresión participativa y activa; es decir, podría participar en el cambio o en la producción de las reglas.

Las modificaciones morales aludidas, también se aprecian, concretamente, en el respeto que los niños sienten por la autoridad. De esta manera, en este segundo nivel moral, se inicia una relación, tanto con los pares como con los adultos, caracterizada por el respeto y la reciprocidad que le permite al niño darse cuenta que su opinión puede ser valiosa y que, además tiene capacidad para emitirlas.

Desde esta nueva visión se inicia el nacimiento de una conciencia moral menos rígida y, por tanto, más flexible. Esta suerte de maleabilidad moral es una manifestación concreta del avance cognoscitivo de los niños y de la disminución del egocentrismo intelectual que le permite avanzar hacia una madurez moral que, a la vez, está fundada en las mayores y mejores interacciones que los niños desarrollan, tanto con compañeros de su edad, como con los adultos de sus entornos. Estos procesos interaccionales son de gran

importancia, pues les permiten no solamente acercarse y conocer otros puntos de vista sino, también, apreciar los resultados de estas otras intervenciones.

Desde esta nueva forma moral, los niños desarrollan, gradualmente, el concepto de que no existe una moral absoluta, sino que las personas pueden decidir qué es lo que van a considerar bueno o malo, correcto e incorrecto, justo e injusto. Desde este punto de vista, Piaget sostiene que cuando en el estadio evolutivo de la infancia se desarrolla la moral autónoma, ella permite al niño seguir las reglas morales del yo. Refiriéndose a este asunto, sostiene: “Estas reglas son principios auto-construidos y autorregulados; implican un sentimiento de necesidad personal para el individuo: quien es moralmente autónomo sigue sus convicciones internas sobre la necesidad de respeto por las personas en relación con los demás” (De Vries y Zan, 1994, p. 64).

En el desarrollo de sus investigaciones, Piaget encontró que los dos tipos de moral “se corresponden con dos tipos de relación adulto-niño; una que promueve el desarrollo infantil, otra que lo retarda...la moral de la obediencia (heterónoma) y la moral autónoma (autorregulación)” (De Vries y Zan, 1994, p. 64).

Desde esta perspectiva, la tarea de la escuela y, en concreto, la del profesional de la educación de la Infancia, debe ser, sin duda, avanzar con los niños hacia el desarrollo de la moral de la autonomía y la desaparición gradual, pero sostenida, de la moral heterónoma, puesto que, en general, la educación tiene como meta educativa que los niños desarrollen seguridad personal entroncados con los valores morales en las que se evidencie, por ejemplo, en el respeto por las personas.

5.2 Implicaciones de las relaciones adulto-niño en el desarrollo infantil.

5.2.1 Relaciones de control

En esta evolución de la moral infantil, las relaciones que los niños establecen con los adultos se pueden caracterizar bajo dos formas elementales de interacciones que tienen una fuerte resonancia, a nivel de las formas de relacionarse entre sí, y en diferentes formas de expresión en la personalidad de los niños.

Al respecto, y siguiendo la línea de pensamiento de Piaget vinculada a las dos tipologías morales infantiles, se puede observar que los adultos y los niños tienden a desarrollar, entre ellos, relaciones de control o relaciones de cooperación. Estas interrelaciones no sólo se presentan a nivel del grupo familiar directo de los niños o en sus círculos más cercanos, sino que se extienden a las interacciones que se dan entre los maestros y los niños en los procesos de formación educativa formal que los niños viven durante muchos años de sus vidas.

A partir del desarrollo de la moral heterónoma o moral de la obediencia, el tipo de relación que se establece entre un adulto y un niño se caracteriza por ser una interrelación personal de coerción. En esta relación, el adulto indica al niño qué es lo que debe hacer, cuáles son las reglas que debe cumplir, además de regular los comportamientos que el niño debe tener de acuerdo a las circunstancias, de tal forma, que la interrelación se presenta en una sola dimensión, unilateral,

pues es el adulto quien conduce y controla el comportamiento del niño y éste no tiene ninguna participación en las normas y reglas dadas por dicho adulto.

Al referirse a este tipo de relaciones, Piaget sostiene que “en este contexto socioemocional, la razón del comportamiento de la criatura se encuentra, así, fuera de su propio razonamiento y de su sistema de valores e intereses personales” (DeVries y Zan, 1994, p. 65).

Las relaciones heterónomas entre los niños y los adultos pueden adquirir dos formas básicas de control que van desde un nivel de una relación de hostilidad y castigo, hasta un control que, en apariencia, es emotivo y cariñoso. En términos generales, las interrelaciones heterónomas no se pueden evitar, pues ellas benefician el desarrollo de los niños. Son los adultos, tanto padres como educadores, los que deben ayudar a los niños para que éstos se sientan seguros, contenidos y confiados, mientras que las prácticas de control sobre ellos les da a los adultos la posibilidad de concretar estas dimensiones afectivas tan importantes a desarrollar en los infantes.

Sin embargo, y si bien es cierto que son evidentes las ventajas y beneficios que estas relaciones tienen en el desarrollo de los niños, no hay que perder de vista el impacto que estas prácticas relacionales, ejercidas por los adultos, tienen en la vida de los infantes. Así, hay que considerar que los niños se someten a las órdenes y reglas emanadas por los adultos de modo irreflexivo, pues aún no disponen de un desarrollo de la razón que les permita la comprensión de las normas, por lo que responden casi mecánicamente frente a las órdenes adultas, percibiéndolas como eventos externos frente a los cuales hay que actuar.

La situación de incompreensión de las normas, de parte de los niños, se presenta tanto en los círculos familiares como en los círculos educativos. Ante estas vivencias, los niños pueden reaccionar de distintas formas. En este sentido, el niño que siente que está siendo obligado a hacer cosas que no comprende o que carecen de sentido para él, puede desarrollar “un sentimiento de coerción provocado por las demandas arbitrarias de un jefe. Algunos pueden reaccionar con sentimientos de derrota y aceptación pasiva de los derechos de los demás a ser jefes, especialmente si el jefe es principiante y exigente. Algunos pueden reaccionar con enojo, manifiesto o latente, mientras otros pueden reaccionar con la secreta rebelión de una especulación inteligente y obedecer sólo bajo vigilancia” (De Vries y Zan, 1994, p. 65).

Especial atención merece el hecho de si estas vivencias de control, por parte de los adultos, pasan a ser, en las vidas cotidianas de los niños, las formas naturales de relacionarse. Desde esta visión, existe la posibilidad de que los niños podrían ir elaborando permanentes estados de sujeción o de rebeldía, o ciertos rasgos de apatía intelectual, por cuanto, en relación a ésta, podrían permanecer en un estado de incuestionamiento acerca de las ideas personales o de las cosas que, bajo otras circunstancias, les interesaría conocer y explorar.

La coerción ejercida por los adultos sobre los niños tiene importantes efectos a nivel de los procesos de socialización. En consecuencia, impide la socialización del comportamiento propiamente tal, pues la fuerte presión del adulto sobre el comportamiento infantil, promueve, de una parte, una socialización, a nivel de la superficie, en el ámbito social y, de otra, refuerza la conducta infantil espontánea relacionada con la regulación de la propia conducta en función de la regulación de otros.

También es importante la proyección que tiene este tipo de contención social externa en la personalidad de los niños, pues cuando se establecen permanentemente este tipo de relaciones existe una alta probabilidad de que las personas desarrollen un exacerbado nivel de conformismo y, con ello, una personalidad que no se moviliza “per se” y bajos niveles de autonomía y de decisión, generando en los sujetos situaciones de dependencia radicada en otros externos que, en definitiva, son los agentes movilizados de la acción y no la propia decisión personal.

Al mismo tiempo, esta actitud pasiva tiene fuertes repercusiones en la vida familiar de las personas y, también, a nivel del ámbito escolar. De esta forma, en las instituciones educacionales donde se privilegian las relaciones de obediencias dominantes, es posible que los estudiantes desarrollen una “moral ciega de sumisión a la autoridad. De este modo, un individuo puede ser, fácilmente, manejado por cualquier autoridad. O bien, debido a la imposibilidad de desarrollar un sentimiento personal sobre la necesidad de reglas morales, un niño obediente puede convertirse en rebelde, pública o privadamente” (De Vries y Zan, 1994, p. 66).

Considerando la perspectiva psicodinámica del desarrollo, el análisis respecto de este tema nos permite sostener otro interesante discurso en torno a las implicaciones del tema en cuestión a nivel de una de las estructuras de la personalidad. En efecto, el examen crítico refiere que las relaciones que se establecen entre adultos, predominantemente controladores y niños, fortalecen en éstos últimos la construcción de un yo inestable, que no actúa ni ejecuta sino mediante el control externo de los otros, lo que provoca que la voluntad de las

personas empiece a ser intervenida, también, externamente. De este modo, la voluntad, catalizador de la personalidad, pierde su carácter regulador en las estructuras de la personalidad y, con ello, se pierde la coherencia interna de la personalidad que es una condición indispensable para la construcción de una personalidad estable y coherente con capacidad para establecer sanas interrelaciones sociales en el mundo social.

5.2.2 Las relaciones de cooperación

Los estudios de Piaget lograron establecer un segundo tipo de relaciones que se pueden establecer entre los adultos y los niños, que su autor denominó relación autónoma y cooperativa. En este tipo de interrelaciones, el énfasis está puesto en la reciprocidad del respeto y la cooperación. A tal efecto, el planteamiento sostiene que esta categoría relacional se desarrolla cuando los adultos son capaces de regular su propia autoridad con los niños y omiten los rasgos de una autoridad coercitiva. En este proceso de regulación de la autoridad por parte del adulto, el niño encuentra las condiciones para desarrollar la creatividad y la autonomía y puede, más adelante, desarrollar una moral que le permite analizar e interrelacionar todas las partes involucradas en una acción humana.

Es interesante observar la cadena de generación de procesos a partir de las relaciones referidas, y cómo la secuencia de dichos procesos genera procesos psico-afectivos que contienen rasgos de la inteligencia emocional. De esta manera, la relación autónoma se canaliza a través de la cooperación, y su raíz motivacional tiene un inicio fundamental surgido a partir de los sentimientos de confianza y afecto mutuos entre los niños y los adultos. Estos sentimientos son

los que se convierten, con el tiempo, en sentimientos de afectos y simpatías, y se expresan en las personas en la construcción de un desarrollo a nivel de la conciencia que permite integrar, tanto las propias intenciones como las intenciones de los demás.

Desde el punto de vista social, “la cooperación es una interacción social, dirigida hacia un objetivo determinado, por individuos que se ven a sí mismos como iguales y que tratan al otro como tal“(DeVries y Zan, 1994, p. 68).

Desde esta concepción social, puede resultar difícil aceptar que la cooperación sea posible de ejercitarse entre los adultos y los niños, fundamentalmente porque ellos están aún desarrollándose y adquiriendo los conocimientos y habilidades básicas y necesarias para hacer frente a las demandas de la vida cotidiana, mientras que los adultos ya tienen mucho camino recorrido en estos aspectos. Considerado así este hecho, aparece, al menos, una asimetría natural en las relaciones de cooperación. Sin embargo, esta cualidad es posible de ir construyéndose en los niños cuando el adulto intenta, conscientemente, disminuir las distancias entre él y el niño con el propósito explícito de situarse en una relación humana genuina que genere las circunstancias adecuadas para que éste pueda hacer uso de la voluntad. Es en ese contexto en el que es posible hablar del nacimiento de cierta igualdad entre el adulto y el niño, eso sí, con todas las limitaciones que la idea conlleva en sí misma, dado que es impensable sostener que los niños puedan hacer uso de una voluntad sin límites.

Desde una perspectiva educacional, lo anterior significa, para el educador, que puede enfrentarse, al menos, a dos realidades complejas: la primera señala que no siempre se puede establecer relaciones de cooperación con los niños por

cuanto que habrá veces que las circunstancias no lo permitan. La segunda aclara que la actividad de cooperación no significa delegación de la autoridad en los niños, en términos absolutos, ya que la coerción social graduada aparece como una forma necesaria de relacionarse con los niños a fin de asegurarse de que su evolución vaya bien encaminada.

Sin embargo, este segundo tipo de situaciones, entre los adultos y los niños, necesita ser bien explicitada para no confundir el proceso. La relación de coerción señalada no es la relación fría y hostil que se presenta en las relaciones controladoras (primer tipo de relaciones entre el adulto y niño), sino que éstas presentan transformaciones notables; es decir, ahora el proceso coercitivo ejercido desde el mundo adulto debe tener ciertas condiciones que promuevan la cercanía y el afecto de parte de los adultos. Así, una coerción acompañada de gestos y actitudes afectuosas, de parte de los adultos, adquiere una dimensión e implicaciones diferentes en el desarrollo y personalidad de los niños; y si, adicionalmente, el adulto acompaña la relación con explicaciones comprensibles y al alcance del entendimiento infantil, entonces los niños podrían, efectivamente, encontrar las condiciones necesarias para desarrollar actitudes colaborativas.

En este contexto de cooperación mutua entre el adulto y el niño, los niños tienen mejores y más posibilidades de regular su propio comportamiento además de “la posibilidad de construir un yo confiado que se valore y valore a los demás positivamente. Respetando la voluntad del pequeño, un adulto cooperativo puede ayudarlo a desarrollar su autorregulación basado en el respeto tanto por los demás como de sí mismo” (De Vries y Zan, 1994. p. 69).

Lo anterior es uno de los factores que contribuye en los niños al desarrollo de una personalidad estable y, al mismo tiempo, permite una evolución actitudinal proactiva hacia el proceso socio-cognitivo de la cooperación que, sin duda, es una forma constructiva de relacionarse entre las personas.

Si bien es cierto que los hallazgos científicos, en torno a este tema, permiten sostener la gran importancia que este proceso tiene en el desarrollo socio-cognitivo de los niños, la concreción del mismo, tanto en el hogar como en la escuela, no es fácil de lograr pues subyacen en él la presencia de una serie de condiciones y progresos sucesivos, en distintas áreas del desarrollo del periodo infantil, a fin que ellos puedan alcanzar el desarrollo de este tipo de relaciones interpersonales.

5.2.3 Desarrollo cognitivo y relaciones de cooperación

Profundizando en el análisis, las relaciones de cooperación, a nivel de desarrollo cognitivo, necesitan que el pensamiento de los niños progrese. Esto significa, en concreto, que el niño sea capaz de descentrarse intelectualmente; es decir, asimile la comprensión de otros puntos de vistas, de otras miradas y de otras perspectivas no personales. Por lo tanto, el pensamiento debe hacer el ejercicio de pensar con otras mentes al unísono.

Este proceso tiene su génesis muy temprano, hacia los 2 años de vida, permaneciendo durante la infancia de modo muy rudimentario. La explicación de la no evolución más rápida del proceso puede estar en la base de que la perpetuación de la centración intelectual de origen otorga a los infantes mejores

respuestas a los interrogantes del mundo social, físico, natural y cultural que están conociendo, que les surgen permanentemente, pues las respuestas las encuentra desde su propia perspectiva.

En este contexto, la cooperación sólo será posible cuando los niños puedan entrar en una relación de reciprocidad con el mundo y con las personas, característica que, a la vez, también incluye otras habilidades como el desarrollo de la aceptación de la iniciativa de los otros, la capacidad de negociación con los demás, cuando las circunstancias lo ameriten, y las acciones de organización y coordinación social en el interior del grupo de pares.

En el área de los procesos socio-cognitivos, la cooperación requiere de la presencia de procesos motivacionales impulsores de la concreción de objetivos. A través de ellos, los niños pueden sentirse interesados en la resolución de conflictos entre pares, que puede traducirse en un buen ejercicio para estrechar vínculos entre ellos y crear “las condiciones para el desarrollo de la amistad” (De Vries y Zan, 1994, p. 92).

5.3 Interacciones Adulto-niño en el plano educativo

Una de las tareas que enfrenta a los profesores en los procesos de formación y, especialmente durante los años escolares, guarda relación directa con la personalidad de los niños con los que se interrelacionan.

Los estudios de Birch y Ladd (1997) lograron establecer, a nivel de las interacciones que se presentan en el aula, tres aspectos de orden cualitativo: cercanía, conflicto y dependencia.

La primera dimensión se caracteriza por que el maestro logra relacionarse con los estudiantes a través de mecanismos de comunicación, de diálogo franco y abierto. Estos comportamientos del educador tienen una importante repercusión en los estudiantes ya que les posibilitan la construcción, con el profesor, de lazos afectivos e importantes que gravitan, positivamente, en las actividades educativas y, a la vez, en la generación de una actitud constructiva hacia la escuela y su misión.

La segunda dimensión, el conflicto, se destaca por las intensas tensiones que se producen entre el profesor y sus estudiantes; de este modo, y desde la perspectiva del estudiante, el profesor pasa a ser un agente externo que no es posible de considerar como fuente de ayuda. Estudios realizados en torno a estas interacciones conflictivas, indican que estas dimensiones desarrollan en los niños imágenes y actitudes nefastas hacia las instituciones educacionales y, en ocasiones, adicionalmente, se constituyen en fuentes de mal rendimiento escolar.

La tercera dimensión, basada en las interacciones de dependencia entre el maestro y los estudiantes, se caracteriza por una fuerte vinculación entre ambos actores que traspasan el estado natural de las cosas, produciéndose una interacción inadecuada que obstaculiza el desarrollo del niño, pues es tal su apoyo afectivo en el profesor que, paulatinamente va perdiendo ciertas capacidades, como por ejemplo, la independencia, la autonomía, la resolución de problemas, la indagación y la búsqueda y exploración independiente, a la vez que se observa en los niños un entorpecimiento en las relaciones entre pares.

Estas relaciones de dependencia, entre el aprendiz y el maestro, tienen fuertes implicaciones a nivel de los ajuste al medio escolar por parte de los estudiantes.

A la vista de estos antecedentes, la relación profesor-alumno se torna en un aspecto crucial del clima social del propio Sistema Escolar debido a la influencia que tiene en el desarrollo de la personalidad de los niños que están en procesos de formación formal, así como por sus efectos en el plano de las percepciones de los niños que van construyendo en relación con la escuela, determinándose, a partir de éstas, unas disposiciones anímicas positivas o negativas.

Arón y Milicic (1999, p. 94), refiriéndose al tema, citan a Ferguson (1991.p.336) para explicitar este proceso, quien magistralmente y comenta: “la relación del profesor o profesora con los alumnos y alumnas puede ser una vía de crecimiento y aprendizaje o, simplemente, un traspaso de información. Un Maestro cerrado puede llenar de información a sus alumnos; pero a cambio, el aprendiz se ve privado de participar. Los alumnos, como ciudadanos de una dictadura, no son capaces de hacer llegar sus necesidades o su disposición para el cambio a quien se supone debe facilitarle su crecimiento. Es la diferencia entre una alta voz y un interfono. El maestro abierto, como buen terapeuta, establece con sus alumnos una relación de resonancia, capaz de sentir sus necesidades, conflictos, esperanzas y miedos inconfesados. Respetando siempre la autonomía del aprendiz, el maestro emplea más tiempo en tratar de ayudarlo a formular y responder sus preguntas más urgentes que en exigirle respuestas correctas”.

Resumen

La existencia, en el niño, de dos tipos de moral (heterónoma y autónoma) está relacionada con los modos de relaciones que se producen entre el adulto y el niño. De ellas pueden derivarse relaciones de control o de cooperación, según sea el tipo de vinculación presente en la interacción. Estudios realizados en torno al tema lograron establecer tres aspectos cualitativos en las interrelaciones entre el profesor y los niños: cercanía, conflicto y dependencia. Las relaciones entre el maestro y los niños son un factor fundamental a nivel del clima social de aula. Su influencia puede ser positiva o negativa para desarrollo de los niños; puede enriquecer u obstaculizar no solamente la calidad de las interacciones entre el profesor y los estudiantes sino, también, el propio desarrollo del aprendizaje.

Segunda parte: TRABAJO EMPÍRICO

CAPITULO 6

METODOLOGIA

En este capítulo presentamos los objetivos específicos de la investigación, y las hipótesis de trabajo en torno a Inteligencia Emocional en las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales, Entorno Educativo e Interacción Adulto-niño. Al mismo tiempo, exponemos la información relacionada con los participantes del estudio, los criterios de selección utilizados, la descripción del Centro piloto, los instrumentos utilizados en la recogida de los datos y las variables de la investigación. En éstas, presentamos las operacionalizaciones conceptuales y operacionales. Finalmente, exponemos los procedimientos, y describimos el diseño y el análisis estadístico que hemos utilizado.

6.1 Objetivos Específicos

A continuación, nos referiremos a los objetivos específicos que se desprenden de los cinco objetivos generales, ya presentados al comienzo de este informe científico, que iluminan y vertebran, a lo largo de su recorrido, todo el trabajo de investigación.

Objetivo General 1: Identificar el desarrollo de las habilidades sociales y la empatía, como dimensiones de la Inteligencia Emocional, desde el inicio de la innovación curricular, en tres grupos de niños del Segundo Ciclo, provenientes de niveles socioeconómicos deprivados, en un establecimiento educacional piloto de la comuna de Talcahuano (Chile).

Objetivos Específicos:

- Identificar las diferencias en tres grupos de niños en la dimensión “habilidades sociales” como componente de la Inteligencia Emocional (diferencias intergrupos).
- Identificar las diferencias, en tres grupos de niños, en la dimensión “empatía” como componente de la Inteligencia Emocional (diferencias intergrupos).
- Identificar las diferencias, en tres grupos de niños, de la variable “Inteligencia Emocional” (diferencias intergrupos).
- Identificar las diferencias, en los cuatro momentos de aplicación, en la dimensión “habilidades sociales” como componente de la Inteligencia Emocional (diferencias intragrupos).
- Identificar las diferencias, en los cuatro momentos de aplicación, en la dimensión “empatía” como componente de la Inteligencia Emocional (diferencias intragrupos).
- Identificar las diferencias, en los cuatro momentos de aplicación, de la variable “Inteligencia Emocional” (diferencias intragrupos).
- Identificar las diferencias, en tres grupos de niños y en los cuatro momentos de aplicación, de la “Inteligencia Emocional”, integradas las dimensiones “empatía” y “habilidades sociales”.

Objetivo General 2: Comprobar si hay diferencias, en función del género, en las habilidades sociales y en la empatía, como componentes de la Inteligencia Emocional, en tres grupos de niños del Segundo Ciclo, provenientes de sectores

socioeconómicos vulnerables, en un establecimiento educacional piloto de la comuna de Talcahuano. (Chile).

Objetivos Específicos:

- Comprobar si hay diferencias intergrupos e intragrupos, en función del género, de la dimensión “habilidades sociales” como componente de la Inteligencia Emocional.
- Comprobar si hay diferencias intergrupos e intragrupos, en función del género, de la dimensión “empatía” como componente de la Inteligencia Emocional.
- Comprobar si hay diferencias intergrupos e intragrupos, en función del género, de la variable “Inteligencia Emocional”.

Objetivo General 3: Conocer las relaciones existentes entre dimensiones de habilidades sociales y empatía, como componentes de la Inteligencia Emocional.

Objetivos Específicos:

- Conocer el grado de asociación (correlación) entre habilidades sociales y la empatía como componentes de la Inteligencia Emocional.

Objetivo General 4: Describir la evolución del entorno educativo en un Centro educacional piloto ubicado en un sector de vulnerabilidad sociocultural, adherido a la Reforma educacional Preescolar en grupos de niños de Segundo Ciclo.

Objetivos Específicos:

- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “cuidados personales” en tres aulas Preescolares.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “mobiliario y materiales” en tres aulas Preescolares.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “razonamiento y lenguaje” en tres aulas Preescolares.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo de la dimensión “motricidad fina y gruesa” en tres aulas Preescolares.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “actividades creativas” en tres aulas preescolares.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “desarrollo social” en tres aulas Preescolares.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “necesidades adultos” en tres aulas preescolares.
- Describir la evolución integral, durante cuatro periodos de tiempos, del Entorno Educativo de tres aulas Preescolares.

Objetivo General 5: Describir la evolución de las interacciones entre educadores y niños de Segundo Ciclo de nivel Preescolar, provenientes de niveles socioeconómicos vulnerables, en un Centro piloto educacional adherido al nuevo currículo de la Educación Preescolar.

Objetivos Específicos:

- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “desapego” en tres educadores de la Infancia.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “dureza” en tres educadores de Párvulos.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo de la dimensión “permissividad” en tres educadores de Párvulos.
- Describir la evolución, en cuatro periodos de tiempo, de la dimensión “sensibilidad” en tres educadores de la Infancia.
- Describir la evolución integral, durante cuatro periodos de tiempo, de las interacciones adulto-niño.

6.2 Hipótesis

En función de los referidos objetivos generales y específicos presentados en el epígrafe anterior de esta investigación, planteamos las siguientes hipótesis en el orden que sigue:

6.2.1 Sistema de hipótesis en torno a “Empatía y “Habilidades Sociales”

Hipótesis que giran en torno a la “empatía y las “habilidades sociales” según grupos, momento, género y relaciones entre las dimensiones.

6.2.1.1 Dimensión “Habilidades Sociales” según grupos

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre los grupos respecto de la dimensión “Habilidades Sociales”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre los grupos 1, 2 y 3 respecto de la iniciativa, orientación del desempeño de otros, conducción mediante el ejemplo, resolución de asuntos difíciles, fomento de la comunicación abierta y socialización de experiencias personales agradables.

6.2.1.2 Dimensión “Empatía” según grupos

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre los grupos respecto de la variable “Empatía”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre los grupos 1, 2 y 3 respecto de la sensibilidad a los puntos de vistas de otros, atención a las pistas emocionales de los otros, audición activa con los demás, recompensa de logros, fomento de críticas constructivas y consejo oportuno.

6.2.1.3 Dimensión “Inteligencia Emocional” según grupos

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre los grupos respecto de la variable “Inteligencia Emocional”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre los grupos 1, 2, 3 respecto de la media de la variable Inteligencia Emocional medida en las dimensiones de “Empatía” y “Habilidades Sociales”.

6.2.1.4 Dimensión “Habilidades Sociales” según momento

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre los periodos de aplicación respecto de la dimensión “Habilidades Sociales”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre los periodos de aplicación 1,2,3 y 4 respecto de la iniciativa, orientación del desempeño de otros, conducción mediante el ejemplo, resolución de asuntos difíciles, fomento de la comunicación abierta y socialización de experiencias personales agradables.

6.2.1.5 Dimensión “Empatía” según momento

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre los periodos de aplicación respecto de la dimensión “Empatía”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre los periodos de aplicación 1,2,3 y 4 respecto de la sensibilidad a los puntos de vista de otros, atención a las pistas emocionales de

otros, audición activa con los demás, recompensa de logros, fomento de críticas constructivas y consejo oportuno.

6.2.1.6 Dimensión “Inteligencia Emocional” según momento

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre los periodos de aplicación respecto de la variable “Inteligencia Emocional”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre los periodos 1, 2, 3 y 4 respecto de la variable Inteligencia Emocional medida en las dimensiones de “Empatía” y “Habilidades Sociales”.

6.2.1.7 Dimensión Inteligencia Emocional por grupos y momento integradas las dimensiones de “Habilidades Sociales” y “Empatía”

Hipótesis conceptual: Existen diferencias en los grupos y momentos de aplicación respecto de la variable Inteligencia Emocional consideradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), en los grupos 1, 2, 3 y en los periodos 1, 2, 3 y 4 respecto de la media de la Inteligencia Emocional medida en los indicadores de Habilidades Sociales y Empatía, considerados los periodos 1 y 2 como pretest y, los periodos 3 y 4 como postest.

6.2.1.8 Dimensión “Habilidades Sociales” según género

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre géneros respecto de la dimensión “Habilidades Sociales”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre los géneros femeninos y el género masculino respecto de la iniciativa, orientación del desempeño de otros, conducción mediante el ejemplo, resolución de asuntos difíciles, fomento de la comunicación abierta y socialización de experiencias personales agradables.

6.2.1.9 Dimensión “Empatía” según género

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre géneros respecto de la dimensión “Empatía”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias; estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre el género femenino y masculino respecto de la sensibilidad a los puntos de vista de otros, atención a las pistas emocionales de los otros, audición activa con los demás, recompensa de logros, fomento de críticas constructivas y consejo oportuno.

6.2.1.10 Dimensión “Inteligencia Emocional” según género

Hipótesis conceptual: Existen diferencias entre géneros respecto de la variable “Inteligencia “Emocional”.

Hipótesis operacional: Existen diferencias de medias, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), entre el género femenino y el género masculino respecto de la variable Inteligencia Emocional medida en los indicadores Empatía y Habilidades Sociales.

6.2.1.11 Relaciones entre “Habilidades Sociales” y “Empatía”

Hipótesis conceptual: Existe cierto grado de asociación entre la dimensión “Empatía” y la dimensión “Habilidades Sociales”.

Hipótesis operacional: Existen correlaciones, estadísticamente significativas ($p \leq .05$), respecto de la sensibilidad a los puntos de vistas de otros, atención a las pistas emocionales de los otros, audición activa con los demás, recompensa de logros, fomento de críticas constructivas y consejo oportuno y la dimensión habilidades sociales respecto de la iniciativa, orientación del desempeño de otros, conducción mediante el ejemplo, resolución de asuntos difíciles, fomento de la comunicación abierta y socialización de experiencias personales agradables.

6.2.2 Sistema de hipótesis sobre “Entorno educativo”

Hipótesis que giran en torno a la calidad “Entorno educativo” según grupos y momento:

6.2.2.1 Dimensión “Cuidados Personales”

En el contexto de la Reforma educativa de la Infancia se observará en el tiempo y en los tres grupos un mejoramiento en la dimensión “Cuidados Personales”.

6.2.2.2 Dimensión “Mobiliario y Materiales educativos”

En el contexto de la Reforma educativa de la Infancia se observará en el transcurso del tiempo y en los tres grupos de niños un mejoramiento en la dimensión “Mobiliario y Materiales educativos”.

6.2.2.3 Dimensión “Razonamiento y Lenguaje”

En el contexto de la Reforma educativa de la Infancia se observará en el tiempo y en los tres grupos de niños un mejoramiento en la dimensión “Razonamiento y Lenguaje”.

6.2.2.4 Dimensión “Motricidad Fina y Gruesa”

En el contexto de la Reforma educativa de la Infancia se observará en el tiempo y en los tres grupos de niños un mejoramiento en la dimensión “Motricidad Fina y Gruesa”.

6.2.2.5 Dimensión “Actividades Creativas”

En el contexto de la Reforma educativa de la Infancia se observará a lo largo del tiempo y en los tres grupos un mejoramiento en la dimensión “Actividades Creativas”.

6.2.2.6 Dimensión “Desarrollo Social”

En un contexto de reforma educativa de la infancia se observará en el tiempo y en los tres grupos un mejoramiento en la dimensión “Desarrollo Social”.

6.2.2.7 Dimensión “Necesidades Adultos”

En un contexto de Reforma educativa de la Infancia se observará en el transcurso del tiempo y en los tres grupos un mejoramiento en la dimensión “Necesidades Adultos”.

6.2.2.8 Dimensión “Entorno educativo”

En un contexto de Reforma educativa se observará un mejoramiento de la calidad del Entorno educativo en tres aulas preescolares en cuatro momentos distintos.

6.2.3 Sistema de hipótesis en torno a la “Interacción Adulto-niño”

Hipótesis que giran en torno a la “Interacción Adulto- niño” según educadores y momento.

6.2.3.1 Dimensión “Desapego”

Dada la importancia que la nueva Reforma de la Infancia le otorga a las interacciones entre el educador y los niños se observará, en el tiempo y en los tres grupos de niños, un cambio positivo en las Interacciones Adulto-niño en la dimensión “Desapego”.

6.2.3.2 Dimensión “Dureza”

Dada la importancia que la nueva Reforma de la Infancia le otorga a las interacciones entre el educador y los niños, se observará en el tiempo y en los grupos de niños, un cambio positivo en las Interacciones Adulto-niño en la dimensión “Dureza”.

6.2.3.3 Dimensión “Permisividad”

Dada la importancia que la nueva Reforma de la Infancia le otorga a las interacciones entre el educador y los niños se observará en el tiempo y en los tres grupos de niños, un cambio positivo en las Interacciones Adulto-niño en la dimensión “Permisividad”.

6.2.3.4 Dimensión “Sensibilidad”

Dada la importancia que la nueva Reforma de la Infancia le otorga a las interacciones entre el educador y los niños, se observará en el tiempo y en los tres grupos de niños un cambio positivo en positivo en las Interacciones Adulto-niño en la dimensión “Sensibilidad”.

6.2.3.5 Dimensión “Calidad de la Interacción Adulto-niño”

En el contexto de la nueva Reforma educativa a nivel de la educación Preescolar y dada la importancia que el nuevo currículo le otorga a las interacciones entre el educador y los niños, se observará en el tiempo y en los tres grupos de niños un cambio positivo en la calidad de la Interacción Adulto-niño.

6.3 Participantes

6.3.1 Criterios de selección del Centro

Los criterios previos de selección, formulados en la investigación, coincidieron, casi en su totalidad, con las características del Centro piloto donde se concretó la investigación. Sólo el criterio de “ubicación geográfica del Centro” no se cumplió.

El establecimiento educacional donde se realizó la investigación fue seleccionado en base a los siguientes criterios:

- Adscripción e implementación de la nueva propuesta curricular desde marzo del año 2002.
- Atención pedagógica a sectores socioeconómicos de vulnerabilidad social.
- Niños con edades entre los 4 y 6 años, es decir, que asisten a los niveles del Segundo Ciclo de la Educación Parvularia.
- Recepción de aportes desde el Ministerio de Educación para implementar la nueva Reforma educativa.
- Participación de los profesionales en perfeccionamientos pertinentes para la concreción del nuevo modelo curricular.
- Sujeción del Establecimiento de índole administrativa municipal.
- Ubicación geográfica en la comuna de Concepción. Al inicio de la investigación se tuvo previsto trabajar con dos Establecimientos educacionales de la comuna de Concepción, sin embargo, durante el año 2002, en la VIII Región del país se implementó la innovación sólo en tres comunas: Talcahuano, Chillán y Los Angeles. Por tal motivo, dada la ubicación geográfica y la distancia entre las comunas de Chillán, Los Angeles y Concepción, se optó por centrar la investigación en la comuna de Talcahuano, a 25 kilómetros de la comuna de Concepción.
- Atención pedagógica de los niños a cargo de profesionales titulados de la Educación Preescolar.
- Autorización, de parte de las autoridades educacionales pertinentes, y consentimiento informado de los padres de los niños que participarán en el estudio para realizar la tarea investigativa.

La investigación se concretó en un Centro educacional de la comuna de Talcahuano; en concreto, en la Escuela Básica Nueva Los Lobos. Este Centro es un establecimiento educacional, con dependencia municipal, que atiende a estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos deprivados. Esta escuela fue uno de los tres establecimientos educacionales de la VIII Región que se constituyó en Centro Piloto de las Bases Curriculares.

6.3.2 Descripción del centro piloto

La Escuela Nueva Los Lobos está ubicada en el Cerro San Francisco de la comuna de Talcahuano, en un sector socioeconómico de escasos recursos. Esta institución educacional atiende los niveles de Educación Parvularia y de Educación General Básica. Para la atención de menores del Segundo Ciclo de la Educación Preescolar, la escuela contaba, en la fecha de concreción de la investigación, con tres educadores titulados; dos de ellos, de planta y el tercero, de reemplazo permanente.

La escuela Nueva Los Lobos es un establecimiento que otorga a los niños Preescolares un sistema de alimentación diario; así, en la jornada de la mañana, los estudiantes reciben desayunos y almuerzos, y en la jornada de la tarde, almuerzos y onces. En cada oportunidad en que se realizaron las aplicaciones de los instrumentos, el investigador presenció las actividades de alimentación, lo que le permitió la recogida de información específica vinculada con el cuidado personal e interacciones en el contexto de la evaluación del entorno educativo.

6.3.3 Niños y niñas participantes del estudio

La escuela, al inicio de la investigación, contaba con tres cursos correspondientes al Segundo Ciclo del nivel de la Educación Parvularia, con un total de 107 niños distribuidos de la siguiente forma:

Conformación inicial del grupo de preescolares del segundo ciclo, y
distribución de los niños por grupos

| Grupo 1 Educador 1 | Grupo 2 Educador 2 | Grupo 3 Educador 3 | Totales |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 36 | 35 | 36 | 107 |

Durante el año 2002 hubo una pérdida importante de la muestra (mortalidad experimental). Así, un total de 29 niños salieron del Sistema Educativo del Centro Piloto por varias razones, a saber: cambio de residencia a otras comunas de la zona, dificultades de índole personal y familiares, deserción escolar temprana sin antecedentes conocidos por la comunidad educativa, cesantía del padre, la madre o ambos, y por razones de salud.

La muestra definitiva que participó en este estudio fue de 78 niños, de 4 y 5 años de edad, distribuidos en tres grupos intactos que, en lo sucesivo, denominaremos grupo 1, grupo 2 y grupo 3, respectivamente. El total de 78 niños que finalmente participó en el estudio, configuran una muestra no probabilística intencionada.

La muestra de niños quedó definitivamente distribuida de la siguiente forma:

| Grupo 1 Educador 1 | Grupo 2 Educador 2 | Grupo 3 Educador 3 | Totales |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------|
| 36 -16= 20 | 35-8= 27 | 36-5= 31 | 78 |
| Total niños=13 Total niñas= 7 | Total niños=15 Total niñas=12 | Total niños=16 Total niñas=15 | |

6.4 Instrumentos

Con el propósito de acceder al cumplimiento de los objetivos del trabajo, se aplicaron, durante el proceso de recogida de los datos en terreno, tres instrumentos: el Test de Inteligencia Emocional para Niños Preescolares en las Dimensiones de Empatía y Habilidad Social (TIE), la Escala de Evaluación del Entorno de la Infancia Temprana-R (ECERS) y la Escala Interacción Adulto-niño (Arnett).

6.4.1 El Test de Inteligencia Emocional para Niños Preescolares en las dimensiones Empatía y Habilidad Social. (Casanueva, 2000)

El Test de Inteligencia Emocional para Niños Preescolares en las Dimensiones Empatía y Habilidad Social. (Casanueva, 2000).

6.4.1.1 Descripción general

Este instrumento es una escala de apreciación cuyo objetivo consiste en medir dos dimensiones de la Inteligencia Emocional: la “Empatía” y “Habilidad

Social”, en niños Preescolares de entre 4 y 6 años, de distintos niveles socioeconómicos (anexo 1).

6.4.1.2 Estructura del instrumento

La escala de apreciación consta de cuatro partes principales: la primera recoge datos del establecimiento, la segunda, contiene información del niño, la tercera se refiere a instrucciones para su aplicación y, finalmente, la escala de apreciación. En esta encontramos un total de 36 ítems que recogen indicadores observables para la empatía y habilidades sociales; cada uno de ellos constituye una conducta observable.

Cada una de los comportamientos observables debe evaluarse en un casillero que contiene 4 categorías de respuesta:

C/S = Casi siempre

G = Generalmente

P/V = Pocas veces

C/N = Casi nunca

La Dimensión Empatía considera 6 indicadores:

- Demuestra sensibilidad a los puntos de vista de los demás.
- Atiende a las pistas emocionales de los otros

- Sabe escuchar
- Recompensa los logros
- Ofrece críticas constructivas
- Brinda consejo oportuno

La Dimensión Habilidad Social considera 6 indicadores:

- Toma iniciativa cuando es necesario
- Orienta el desempeño de otros
- Guía mediante el ejemplo
- Enfrenta directamente asuntos difíciles
- Fomenta la comunicación abierta
- Comenta sus experiencias agradables

6.4.1.3 Administración del instrumento

El test debe ser administrado por un educador de Párvulos que tenga experiencia profesional y pedagógica con niños Preescolares. El instrumento considera un protocolo individual para cada sujeto evaluado, que debe ser completado por el educador en cada oportunidad que se aplique el instrumento.

El protocolo contempla la identificación de cada sujeto, las instrucciones de aplicación de registro y la hoja de consignación de la información para cada situación de observación. La administración del instrumento se realiza de forma individual, niño a niño.

6.4.1.4 Criterios de evaluación

Cada conducta a observar tiene una escala graduada de 4 puntos, que varía de casi siempre (4) a casi nunca (1).

A efectos de valoración, la escala considera un valor máximo de 4 puntos para el comportamiento “casi siempre”, y de 1 punto para el relacionado con la calificación “casi nunca”. Los puntos intermedios 3 y 2, se refieren a la calificación “generalmente” y “pocas veces”, respectivamente.

Considerando que la escala tiene 36 situaciones de observación, el puntaje mínimo es 36 y el máximo de 144.

6.4.1.5 Fiabilidad y validez

Los resultados de los análisis (consistencia interna de los juicios de expertos) indican que el test posee una alta validez de contenido y alta confiabilidad ($\alpha=.807$) (Casanueva, 2001).

6.4.2 Escala de Evaluación del Entorno de la Infancia Temprana- R (ECER-R) de María Olivia Herrera, Mathiesen y Pandolfi, versión, 1997

6.4.2.1 Descripción general

La Escala de Evaluación del Entorno de la Infancia Temprana (ECERS) Environmental Childhood Rating Scale. (Harms y Clifford, 1980), constituye un

instrumento utilizado internacionalmente para evaluar la calidad de procesos en la Educación Infantil (Farquhar, 1989; Lera, Owen & Moss, 1996; Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios & Wetzel, 1999. (Véase anexo 2).

En la actualidad, este instrumento se está usando, también, en otros países como “Canadá, España, Alemania, Inglaterra, Suecia, Austria, Portugal, Corea del Sur, India, Nueva Zelandia y otros países (Palacios y Lera, 1992; Kärby y Giotto, 1994; Hadeed y Sylva, 1994; Nabuco y Sylva, 1995; Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios y Wetzel, 1996, entre otros)” (Herrera, Mathiesen y Pandolfi, 1997, p. 106)

En Chile, este instrumento fue validado por un equipo de investigadoras de la Universidad de Concepción, concluyendo que “la ECERS es un instrumento adecuado para estudiar la calidad del entorno educativo; es altamente confiable, con alta consistencia interna, tanto de la escala total como de sus subescalas, con adecuada capacidad discriminatoria y con demostrada validez convergente” (Herrera, Mathiesen, Pandolfi, Hillerns, 1997, p. 75).

El instrumento ECERS es una pauta de observación que nos permite evaluar los ambientes educativos en las aulas preescolares; es decir, la Escala no realiza una evaluación del adulto ni de los niños, sino del entorno educativo de la sala de clases.

El diseño del instrumento permite su aplicación en todo tipo de Centros educativos de nivel Preescolar, aun cuando, también, puede ser utilizado en variadas realidades educativas.

6.4.2.2 Administración del instrumento

En su aplicación, la Escala requiere entre dos a tres horas de observación en el aula. Con posterioridad, el observador puede realizar consultas al educador responsable del grupo de niños sobre algunos aspectos de interés que no fueron posibles de evaluar solamente a través de la observación y, por tanto, es necesario complementar con otras informaciones adicionales a fin de tomar una posición evaluativa correcta y objetiva.

El instrumento requiere de un entrenamiento especial para la persona que lo aplica, puesto que hay muchos aspectos objeto de observación antes de otorgar una puntuación definitiva. Asimismo, es indispensable que el observador tenga conocimientos pedagógicos propios del ámbito educativo en el que se va a intervenir, pues se necesita, por una parte, que comprenda el modelo educativo que subyace a la acción educativa que observa para, de esta manera, interpretar convenientemente los criterios de evaluación; y, por otra, una adecuada administración de la Escala requiere de una considerable cantidad de horas, tanto para su aplicación, como para el conocimiento del aula evaluada.

6.4.2.3 Confialidad y validez

El índice de fiabilidad para la Escala total medida por el alfa de Crombach fue de $\alpha=.92$, y el de validez $r=.658$ $p\leq.0001$, por lo que tiene una correlación positiva y alta. (Mathiesen, Herrera, Villalón y Susuky, 1998).

6.4.2.4 Estructura del instrumento

La escala ECERS-R está constituida por 7 áreas; cada una de las áreas se expresa en indicadores observables y evaluables. El instrumento, en total, tiene 36 indicadores que pasamos a explicar a continuación:

Área 1. **Cuidados Personales.** Los indicadores que considera esta área son 5: saludo/despida-cuidados; colación; siesta/descanso; cuarto de baño; aseo personal.

Área 2. **Mobiliario y Materiales.** Considera los siguientes 5 indicadores: condiciones mínimas; actividades de aprendizaje; relajación/confort; disposición de la sala; material expuesto.

Área 3. **Razonamiento y Lenguaje.** Con 4 indicadores: lenguaje comprensivo; lenguaje expresivo; uso de conceptos; uso informal del lenguaje.

Área 4. **Motricidad Fina y Gruesa.** En esta área se encuentran los siguientes 6 indicadores: actividades de motricidad fina; supervisión de motricidad fina; espacio motricidad gruesa; equipamiento motricidad gruesa; programación motricidad gruesa; supervisión motricidad gruesa.

Área 5. **Actividades Creativas.** Se presenta esta área a través de los siguientes 7 indicadores: actividad plástica; música/movimiento; bloques; arena/agua; juego dramático; programación actividades creativas; supervisión actividades creativas.

Área 6. *Desarrollo Social*. Esta área considera 5 indicadores: espacio para estar solo; juegos de elección libre; actividad de grupo; tono general/clima; niños especiales.

Área 7. *Necesidades Adultos*. Este aspecto consigna los siguientes 4 indicadores: área del personal adulto; formación profesional; área de reunión; atención a los padres.

6.4.2.5 Criterios de evaluación

Cada indicador puede calificarse de 1 a 7. El primer criterio describe una *calidad inadecuada*; si se observa esto, se puntúa como 1. El segundo criterio describe las *condiciones mínimas*, y se puntúa con 3. El tercer criterio describe las condiciones de calidad buena, y corresponde con la puntuación 5. El cuarto criterio manifiesta las *condiciones de excelencia*, y se puntúa con 7. Los puntajes intermedios 2, 4 y 6, se otorgan cuando el criterio superior no se cumple en su totalidad.

En resumen, la escala ECERS-R está compuesta por 36 indicadores; cada uno de ellos se puntúa de 1 a 7. Con estas puntuaciones se obtiene la media de cada una de las áreas y, como consecuencia de este procedimiento, se obtiene una valoración de su calidad: inadecuada, mínima, buena o excelente. La puntuación global será el indicador de la calidad del aula.

Para responder a las cuestiones relacionadas con el entrenamiento del personal del Centro educacional, las reuniones profesionales, los recursos y apoyos para

asistir a conferencias, el perfeccionamiento docente y las posibilidades de continuidad de estudios, la escala considera, en este sentido, como fuentes de información directa al personal o al Supervisor en el caso que el personal lo desconozca. Para estos efectos, el instrumento considera que el observador debe realizar preguntas abiertas y describir con detalle (Ver anexo 9).

Por otro lado, la pauta considera, a través de notas aclaratorias, lo que se debe entender en cada caso, y ofrece la operacionalización de algunos términos como, por ejemplo: para el concepto “razonablemente limpio”, se explicita con precisión las condiciones que abarca tal expresión; de este modo, se puede objetivar la observación y, al mismo tiempo, evitar interpretaciones personales al respecto.

6.4.3 Escala de Valoración Arnett. Interacción Niño-Adulto. Versión validada por Mathiesen, Herrera, Villalón y Susuky (1998)

6.4.3.1 Descripción general del instrumento

La escala de Interacción Niño-Adulto- R (Caregiver Interaction Scale, Arnett, 1989, CIS), es un instrumento de observación que se centra en la caracterización de la interacción entre el adulto y el niño en ambientes educativos (Véase anexo 3).

Este instrumento fue validado para la realidad chilena por un equipo de investigadoras de la Universidad de Concepción (1998). Los investigadores concluyeron en su estudio que la escala CIS “es un instrumento confiable y válido para medir la interacción adulto niño en el aula preescolar” (Mathiesen

De G. María Elena; Herrera G. María Olivia; Villalón B. Malva; Susuky S. Emy. *Evaluación de la Interacción Adulto-niño en aulas Preescolares de Concepción. Chile*. Proyecto Fondecyt 1980517, 1998).

6.4.3.2 Administración del instrumento

Se procede a observar, directamente, la conducta del adulto a cargo del grupo de niños durante la jornada pedagógica. Luego, el observador responde a cada uno de los ítems que comprende el instrumento.

6.4.3.3 Estructura del instrumento

Este instrumento es una Escala de Observación que tiene un total de 26 ítems, y considera 4 dimensiones que se encuentran distribuidas en 4 subescalas denominadas: Sensibilidad, Dureza, Desapego y Permisividad.

La subescala “Sensibilidad”, mide la calidez de la interacción y el nivel de entusiasmo y de adaptación en la comunicación. La subescala “Dureza”, evalúa la hostilidad, la amenaza o crítica que realiza el adulto hacia el niño. La subescala “Desapego”, mide el desinterés del adulto, tanto a nivel de los niños, como en las actividades que ellos realizan. Finalmente, la subescala “Permisividad” mide las conductas negligentes, por parte de los adultos hacia los niños, caracterizadas por el descuido que manifiesta el adulto hacia los niños que están bajo su cuidado.

Del total de ítems, la Escala considera un total de 13 ítems invertidos que, posteriormente, deben revertirse en el momento de la cuantificación de los puntajes por áreas y totales.

6.4.3.4 Confiabilidad y validez

La confiabilidad para la escala total, medida por el alfa de Crombach, fue de $\alpha=.92$ (muy adecuada); en relación a la validez, la correlación fue positiva y alta $r=.658$ $p\leq.0001$. (Mathiesen; Herrera, Villalón y Susuki, 2000).

6.4.3.5 Criterios de evaluación

Este instrumento considera unos puntajes que van desde 1 al 4, respectivamente. El puntaje 1 corresponde a la respuesta *nunca*, lo que significa que la conducta no se observó; el puntaje 4 indica que la conducta analizada se observó *siempre*; las puntuaciones 2 y 3 corresponden a la calificación de conductas, *a veces* y *frecuentemente*.

Al realizar el cómputo parcial y total, se obtiene una puntuación por escalas y los totales. Para realizar la evaluación se debe considerar que, mientras más se acerque el resultado parcial o total al óptimo, es decir, 4.0, la interacción entre el niño y el adulto es más adecuada o más deseable.

6.5 Variables

El trabajo de investigación ha considerado las siguientes variables:

Variable independiente: Nuevo Modelo Curricular de la Educación Parvularia

Variables dependientes: (1) Habilidades Sociales; (2) Empatía; (3) Entorno educativo; (4) Interacciones Adulto-niño.

6.5.1 Operacionalización de las variables independiente y dependientes

Para esta investigación, en particular, se definen, conceptual y operacionalmente, las variables independientes y dependientes, como sigue:

- Variable independiente.

6.5.1.1 El nuevo Modelo Curricular de la Educación Parvularia

Definición conceptual. Esta variable es entendida como el nuevo currículo para la Educación Parvularia, que contiene un marco referencial amplio y flexible, y que ofrece a los educadores de la infancia un conjunto de fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo con niñas y niños Preescolares.

Definición operacional. Operacionalmente, esta variable se expresa en una estructura curricular con los componentes de: ámbitos de experiencias para el aprendizaje, núcleos de aprendizaje y aprendizajes esperados tanto para niños del primer Ciclo como del segundo Ciclo del nivel de la Educación Preescolar.

- Variables dependientes.

6.5.1.2 Inteligencia Emocional en las dimensiones de “Habilidades Sociales” y de “Empatía”

Definición conceptual. La Inteligencia Emocional es una forma de inteligencia de carácter social que considera dimensiones de “Empatía” y “Habilidades Sociales” y, por tanto, contiene habilidades, actitudes y destrezas para conducir y reconocer, en sí mismo y en los otros, tanto sentimientos como motivaciones, y manejar, de manera adecuada, las relaciones interpersonales.

Definición operacional. La Inteligencia Emocional, en la dimensión de “Habilidad Social”, se expresa en los siguientes indicadores observables y medibles: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables.

En la dimensión de “Empatía”, la Inteligencia Emocional se expresa en los siguientes indicadores medibles y observables: demostrar sensibilidad a los puntos de vista de los demás, atender a las pistas emocionales de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno.

6.5.1.3 Calidad del Entorno Educativo

Definición conceptual. El entorno educativo es comprendido en términos del contexto que se presenta al interior del aula en establecimientos educacionales

en los niveles formales de la Educación Parvularia, que abarca tanto aspectos de estructura, como procesos pedagógicos.

Definición operacional. Operacionalmente, esta variable se expresa en las siguientes 7 áreas: los cuidados personales, el mobiliario y los materiales, el razonamiento y lenguaje, la motricidad fina y gruesa, las actividades creativas, el desarrollo social y las necesidades adultos.

Cada una de estas áreas contiene los siguientes indicadores cuantificables:

- Cuidados Personales: saludos y despedida, comidas y colaciones, cuarto de baño/aseo, aseo personal, seguridad.
- Mobiliario y Materiales: condiciones mínimas, actividades de aprendizaje, relajación y confort, disposición de la habitación y material expuesto.
- Razonamiento y Lenguaje: lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, uso de conceptos y uso informal del lenguaje.
- Motricidad Fina y Gruesa: actividades de motricidad fina, supervisión de motricidad fina, espacio para motricidad gruesa, equipamiento motricidad gruesa, programación motricidad gruesa y supervisión motricidad gruesa.
- Actividades Creativas: actividad plástica, música/movimiento, bloques, arena/agua, juego dramático, programación actividades creativas y supervisión actividades creativas.
- Desarrollo Social: espacio para estar solo, juegos de elección libre, actividad en grupo, tono general/clima y niños especiales.

- Necesidades Adultos: áreas del personal adulto, formación profesional, áreas de reunión y atención a los padres.

6.5.1.4 Interacciones Adulto-niño

Definición conceptual. Las interacciones adulto-niño son consideradas en la investigación como aquellas interrelaciones entre los educadores del nivel Preescolar y los grupos de niños en ambientes educativos formales.

Definición operacional. Operacionalmente, esta variable está expresada en las dimensiones de interacción positiva, dureza, desapego y permisividad, cada una de ellas con indicadores medibles y observables, a saber:

- Interacción positiva: calidez de la interacción y nivel de entusiasmo en la comunicación.
- Dureza: hostilidad, amenaza y crítica negativa.
- Desapego: desinterés en los niños y desinterés en las actividades.
- Permisividad: comportamientos laxos, comportamientos negligentes y descuidos.

6.6 Procedimientos.

6.6.1 Acciones generales previas a la recogida de los datos

En Marzo del año 2002, la primera tarea que se realizó fue la toma de contacto con las autoridades provinciales de Educación Parvularia, con el fin de solicitar

la autorización para realizar el estudio. Fue durante esta actividad cuando la autoridad educativa provincial comunicó a este investigador la resolución de la puesta en marcha de Las Bases Curriculares en tres Centros pilotos de la VIII Región, concretamente en las comunas de Chillán, Los Angeles y Talcahuano, respectivamente.

Durante el mismo mes, el investigador participó en las I Jornadas de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia para Centros Pilotos. La jornada se realizó con todos los profesionales de la Educación Parvularia de los Centros Pilotos seleccionados; es decir, los educadores de los Centros de Los Ángeles, Talcahuano y Chillán. En esta sesión, el representante provincial oficializó la participación del investigador y la concreción del estudio en el Centro piloto Escuela Básica “Nueva Los Lobos”, situado en la comuna de Talcahuano.

El objetivo central de esta actividad estuvo centrado en la socialización del diagnóstico realizado en los tres Centros educacionales y en la delimitación de las acciones inmediatas a seguir en dichos Centros, a saber: permanente capacitación profesional, identificación de los profesionales con el proyecto, potenciación de los niveles de análisis, apertura al cambio, concreción de redes de apoyo para fortalecer y solucionar dificultades, como por ejemplo, la falta de materiales necesarios para apoyar la innovación y, finalmente, incentivar e impulsar las acciones de articulación con la Educación Básica.

Los principales aspectos abordados por los profesionales del Centro educacional piloto Escuela “Nueva Los Lobos”, fueron:

- Interés y voluntad de la comunidad educativa de compartir y socializar el diagnóstico realizado en esta fecha y el que se realizaría, nuevamente, durante el mes de noviembre del año 2002.
- En relación con logros obtenidos, se resaltaron dos aspectos fundamentales: por un lado, todo lo relacionado con el clima organizacional, caracterizado como un entorno basado en una convivencia sana y de comunicación fluida, y, por otro, el compromiso profesional de los educadores y de toda la comunidad educativa con la Reforma educacional, altamente comprometida con el proyecto piloto a implementar.
- Necesidad de cambios en los espacios físicos del establecimiento en relación con el mobiliario y la pintura.
- Dificultades más importantes que a esa fecha se evidenciaban:
 - a) Apropiación específica del proyecto educativo.
 - b) Tendencia a perseverar en prácticas pedagógicas tradicionalmente consolidadas en el Centro educativo.
 - c) Existencia de dificultades de acceso a insumos y, muy especialmente, con los rollos de fotografía y los revelados. Estos medios fueron destacados como recursos de bajo costo, lo que permitiría ir dejando constancia visual de la innovación pedagógica.
 - d) Necesidad de presentar, oportunamente, a las autoridades correspondientes los requerimientos y condiciones necesarios

para la instalación y la buena marcha de la innovación, como: materiales y apoyos técnicos oportunos y la instalación de criterios de flexibilidad para el trabajo pedagógico nuevo. En este sentido, los profesionales declararon el poco tiempo asignado para una tarea de esta naturaleza en paralelo al ejercicio de doble jornada que dificultaba aún más la nueva tarea.

Con posterioridad, el investigador participó en una reunión con la Dirección del establecimiento y con los 3 educadores encargados de los cursos del Segundo Ciclo de la Educación Parvularia. En esta sesión de trabajo se dieron a conocer el objetivo de la investigación, las condiciones que se requería para efectuar la misma, y la participación directa que deberían tener los educadores en la aplicación del TIE (Test de Inteligencia Emocional) ya que las instrucciones de este instrumento determina que la aplicación debe ser ejecutada por un educador de Párvulos con conocimiento sobre los sujetos a evaluar. Por ello, determina, como uno de los requisitos de aplicación, una experiencia directa de un tiempo no inferior a 3 meses.

Previamente a las aplicaciones del TIE, los 3 profesionales fueron informados en el conocimiento y manejo del instrumento, acción que realizó el investigador.

6.6.2 Procedimientos en la administración de los instrumentos

La investigación se llevó a cabo durante el año 2002, momento en el cual se procedió a la recogida de todos los datos en terreno. Esta acción fue realizada,

directamente, por el investigador en la Escuela “Nueva Los Lobos”, situada en la Comuna de Talcahuano de la VIII Región del país, Centro educacional elegido como uno de los 3 Establecimientos piloto de la región para instalar la nueva Reforma educacional.

Para el cumplimiento de la recogida de la información en las aulas, el investigador permaneció en el Establecimiento educacional durante todo el transcurso del año lectivo 2002, es decir, desde el mes de marzo a diciembre, en jornadas de mañana o de tarde, según horario de cada uno de los 3 cursos del Segundo Ciclo de Educación Preescolar, tiempo en el cual se aplicaron los instrumentos de Inteligencia Emocional para niños Preescolares en las Dimensiones de Empatía y Habilidad Social (TIE) ; de Entorno Educativo (ECERS) y de Interacción Adulto-niño-R (Arnett).

Durante el año lectivo se realizaron un total de 4 mediciones aplicándose, en cada período, los 3 instrumentos, de manera conjunta, a los 3 grupos de niños.

Siguiendo las instrucciones específicas consideradas en el Test de Inteligencia Emocional para Niños Preescolares en las Dimensiones de Empatía y Habilidad Social (TIE) el instrumento fue aplicado por cada uno de los tres educadores encargados de sus respectivos grupos de niños, y en 4 mediciones durante el transcurso del año escolar. En cada evaluación, el educador correspondiente administró el instrumento, individualmente, a cada uno de los niños.

Los instrumentos de Interacción Adulto-niño (Arnett) y de Entorno Educativo (ECERS) fueron administrados por el investigador en cada uno de los cuatro momentos, durante el periodo marzo-diciembre, en jornada de mañana o tarde,

según los horarios de cada grupo, Así, se trabajó en la jornada pedagógica de la mañana, desde las 9:00 a las 13:00 horas, con 2 de los 3 grupos; y en jornada de 14:00 a 18:00 horas de la tarde para el tercer grupo. La recogida de la información se realizó en el interior de cada una de las salas de clases, lugar donde el investigador permaneció durante toda la jornada pedagógica.

En paralelo a la administración del instrumento “Entorno Educativo”, se consultó, a los profesionales y al personal, información relevante (datos cualitativos) que ayudó a clarificar y dilucidar aspectos que no siempre son posibles de evaluar directamente a través de la observación. Esta información se plasmó a través de un Cuestionario (Véase anexo 9).

La aplicación conjunta de los instrumentos se realizó en las siguientes fechas:

- Primera evaluación: abril del 2002
- Segunda evaluación: mayo del 2002
- Tercera evaluación: octubre del 2002
- Cuarta evaluación: diciembre del 2002

Las dos primeras evaluaciones son consideradas, en este estudio, como evaluaciones pretest, es decir, mediciones que se efectuaron inmediatamente iniciado el año escolar 2002, a fin de evaluar el estado de las variables correspondientes sin intervención de la aplicación del nuevo currículo.

Las evaluaciones tercera y cuarta son consideradas como evaluaciones posttest, es decir, mediciones que se efectuaron una vez transcurridos aproximadamente unos 7 meses de la instalación del nuevo Currículo Preescolar.

El intervalo de tiempo entre las mediciones, pretest y posttest, fue de 5 meses, aproximadamente.

6.7 Diseño de investigación y análisis estadístico

Considerando los objetivos de la investigación y sus hipótesis, el trabajo de investigación realizado se enmarca en una investigación de carácter cuantitativo, descriptivo y correlacional.

6.7.1 Descripción del diseño

Para esta investigación, hemos utilizado un diseño Cuasiexperimental de series cronológicas de un solo grupo, sin grupo control, con grupo intacto. Este diseño puede diagramarse según el sistema notacional clásico de Campell y Stanley (2002) de la siguiente forma:

01 02 X 03 04

Donde:

01 y 02: Mediciones pretest de las variables “Inteligencia Emocional” de las Dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía; “Calidad del Entorno Educativo” e “Interacción Adulto-Niño”.

X: Nuevo Modelo Curricular de la Educación Preescolar Las Bases Curriculares de la Educación Preescolar.

03 y 04: Mediciones posttest de las variables” Inteligencia Emocional” de las dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía; “Calidad del Entorno Educativo” e “Interacción Adulto-Niño”.

6.7.2 Análisis estadístico

El programa estadístico usado fue el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 11.5 (2002). Este programa es adecuado para las ciencias del comportamiento, por lo que ha sido utilizado en los análisis univariados y bivariados.

En el análisis de los resultados de la variable “Inteligencia Emocional”, se aplicaron las pruebas de ANOVA, T de Student y el Coeficiente de Correlación de Pearson. Adicionalmente a estas aplicaciones, se consideraron el test de Levene para Anova y T de Student. Para el caso de Anova también se consideraron las pruebas de comparación múltiple de Tukey.

Al respecto, la prueba de ANOVA, de una vía de diferencias de medias para tres o más grupos, nos permite observar la diferencia entre grupos y dentro de los grupos. Esta característica permite establecer la variabilidad entre los grupos considerando, en primer término, la probabilidad de que éstos son distintos y, en segundo lugar, que en cada grupo exista similitud y, por tanto, diferencia con los otros dos grupos en estudio.

La prueba T de Student es un test (en nuestro caso) para muestras independientes que señala la probabilidad de diferencia o no diferencia de medias.

El Coeficiente de Correlación de Pearson permite observar si existe o no vínculo entre dos variables. Se basa en dos elementos básicos: a) La magnitud, que es el valor que asume el coeficiente, b) La dirección, que nos plantea la orientación de la relación, que puede ser directa (+) o inversa (-). Otro aspecto importante a señalar es la significancia de la prueba estadística, cuyo valor no debe superar el 0.05; en caso de que esto no suceda, entenderemos que la relación no es significativa para las variables en estudio.

El test de Levene es un estadístico cuyo propósito es observar la homogeneidad o la igualdad /desigualdad de varianzas. A partir de aquí, se entenderá que si la significancia es menor a 0.05, se rechaza el supuesto de igualdad de varianzas; es decir, se asumen varianzas desiguales. En caso contrario (alfa mayor a 0.05), se asume la igualdad de varianzas y se acepta el supuesto de igualdad de varianzas.

El test de Tukey, de comparaciones múltiples, es una prueba que nos permite observar si la diferencia entre cada uno de los grupos y los otros dos es significativa o no.

En el análisis de los resultados de las variables “Interacción Adulto-niño” y “Entorno Educativo”, hemos utilizado las variables porcentaje y el estadístico media. Estas variables nos permitieron profundizar en el seguimiento del comportamiento de dichas variables en el tiempo, estableciendo su progresión.

CAPITULO 7

RESULTADOS

En el presente capítulo presentamos los resultados obtenidos en los tres grupos intactos de niños correspondientes al Segundo Ciclo de la Educación Parvularia, en las variables “Inteligencia Emocional en sus Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales” , “Entorno Educativo” e “Interacción Adulto-niño”.

Con el fin de mantener la reserva de las identidades de los educadores y de los niños que participaron en el estudio, los tres profesionales son designados, en adelante, con un número; es decir, los educadores 1, 2 y 3, respectivamente, y, del mismo modo, los grupos de niños. De esta manera, el educador 1 es quien estuvo a cargo del grupo de niños 1, el educador 2 del grupo 2, y el educador 3 con el grupo 3 de niños.

7.1 La variable “Inteligencia Emocional” en las Dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía

7.1.1 Orden de presentación de los resultados

A continuación presentamos, como sigue, los resultados obtenidos en la variable ”Inteligencia Emocional” (Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales) en cada uno de los tres grupos de niños y en cada uno de los cuatro momentos de aplicación, a saber:

1º Según los grupos (1, 2 ,3) para la Dimensión Habilidades Sociales.

La dimensión Habilidades Sociales considera los siguientes indicadores: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables.

2º Según los grupos (1, 2, 3) para la Dimensión Empatía.

La dimensión Empatía considera los siguientes indicadores: demostrar sensibilidad a los puntos de vistas de los demás, atender a las pistas emocionales de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno.

3º Según los grupos (1, 2 ,3) para la variable “Inteligencia Emocional”, integrando en ella las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales.

4º Según momento de aplicación: pretest (1, 2) y posttest (3, 4) para la Dimensión Habilidades Sociales.

La dimensión habilidades sociales considera los siguientes indicadores: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables.

5º Según momento de aplicación: antes (1, 2) y después (3, 4) para la Dimensión Empatía.

La dimensión empatía considera los siguientes indicadores: demostrar sensibilidad a los puntos de vista de los demás, atender a las pistas emocionales de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno.

6º Según los momentos de aplicación: antes (1, 2) y después (3, 4) para la variable “Inteligencia Emocional” integradas las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales.

7º Según grupos y momentos de aplicación para la variable Inteligencia Emocional integradas las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales.

8º Según el género para la Dimensión Habilidades Sociales.

La dimensión habilidades sociales considera los siguientes indicadores: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables.

9º Según el género para la Dimensión Empatía.

La dimensión empatía considera los siguientes indicadores: demostrar sensibilidad a los puntos de vista de los demás, atender a las pistas emocionales

de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno.

10° Según el género para la variable “Inteligencia Emocional” integradas las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales.

11° Según las relaciones entre las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales.

7.1.2 Resultados en función del grupo en Habilidades Sociales

El test de ANOVA es significativo (p menor a 0,05), por tanto existe diferencia significativa entre grupos, lo que explicaría, en un 29%, la variación de la media dada por esta dimensión ($F= 63,326$).

No existen subgrupos según la gráfica de errores.

El resultado del test de Levene es menor a 0,05 y evidencia la significancia de $p \leq .000$, lo que permite rechazar el supuesto de igualdad de varianzas de los grupos.

Considerando la Prueba (HSD) de Tukey, existe diferencia entre cada uno de los tres grupos, lo cual se manifiesta en las significancias intergrupales ($p \leq .000$). Por tanto, es posible sostener que sí existen diferencias de medias entre los grupos 1, 2 y 3 en la dimensión Habilidades Sociales.

De acuerdo con los resultados, se acepta la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual que plantean la existencia de diferencias entre los grupos 1, 2 y 3 respecto de la dimensión Habilidades Sociales, medida en los indicadores: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables, con un intervalo de confianza de un 95% y un alfa menor que 0.05

7.1.3 Resultados de Empatía según grupos

El resultado de la Prueba de ANOVA es significativo (p menor a 0,05), es decir, sí existen diferencias entre los grupos, lo que explicaría en un 26% la variación del promedio dado por esta dimensión ($F= 53,197$). Cada grupo (1, 2, 3) está lo suficientemente marcado y no hay subgrupos.

El resultado del Test de Levene es menor a 0,05, lo que evidencia la significancia de $p \leq .000$ y permite rechazar el supuesto de igualdad de varianzas.

De acuerdo con la Prueba (HSD) de Tukey, existe diferencia entre cada uno de los tres grupos. Esto se manifiesta en las significancias intergrupales ($p \leq .000$). En concreto, es posible indicar que se observan diferencias de medias entre los grupos de niños 1, 2 y 3 en relación con la dimensión empatía.

A partir de estos resultados, se apoya la hipótesis operacional y la conceptual que señalan diferencias de la media respecto de la dimensión Empatía, medida en los indicadores: sensibilidad a los puntos de vistas de los demás, atender a las pistas emocionales de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno.

7.1.4 Resultados de la Inteligencia Emocional según grupos, integradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía

El test de ANOVA es significativo (p menor a 0,05), por tanto, este valor indica que existe diferencia significativa entre grupos, lo que explicaría, en un 28%, la variación de medias dada por esta dimensión ($F= 60,860$).

El resultado del test de Levene es menor a 0,05, lo que evidencia significancia de ($p \leq .000$); en consecuencia, se rechaza la igualdad de varianzas.

El resultado de la prueba (HSD) de Tukey indica diferencia entre cada uno de los tres grupos, lo cual se manifiesta en las significancias entre los grupos ($p \leq .000$). En concreto, se observan diferencias de medias en los grupos de niños 1, 2 y 3 en relación con la “Inteligencia Emocional”.

De acuerdo con este resultado, se acepta la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual que plantean que existen diferencias de medias entre los grupos 1, 2 y 3 respecto de la variable “Inteligencia Emocional”, medida en las dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales, con un intervalo de confianza de un 95% y un alfa menor a 0,05

7.1.5 Resultados, en función del momento de aplicación, en Habilidades Sociales

El resultado de la prueba de ANOVA es significativo (p menor a 0,05), por tanto, existen diferencias significativas entre los periodos, lo que explicaría, en un 12,4%, la variación de la media dada por esta dimensión ($F= 14,534$).

El test de Levene es mayor que 0, 05, lo que evidencia la significancia de .778; por tanto, se acepta la igualdad de varianzas.

Los resultados de la prueba de Tukey indican que existen diferencias significativas entre el periodo 1 y los periodos 3 y 4 ($p \leq .000$) y, también, entre el periodo 2 y los periodos 3 y 4 ($p \leq .015$ y $p \leq .000$).

No existen diferencias significativas entre los periodos 1 y 2 ($p \leq .595$) ni entre los periodos 3 y 4. (.354).

De acuerdo al resultado de Tukey, se conforman 2 grupos de periodos entre los que existen diferencias significativas: los periodos (1 y 2), y (3 y 4), respectivamente.

De acuerdo con estos resultados, existen diferencias de medias entre los periodos 1, 2, 3 y 4 respecto de la dimensión Habilidades Sociales.

Por tanto, se acepta la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual que planteaban que existen diferencias de medias entre los periodos de aplicación 1, 2, 3 y 4 respecto de la dimensión Habilidades Sociales, medida en los indicadores: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables, con un intervalo de confianza de un 95% y un alfa menor a 0,05

7.1.6 Resultados, en función del momento de aplicación, en Empatía

El test de ANOVA es significativo (p menor a 0,05); en consecuencia, existen diferencias significativas entre los periodos de aplicación 1, 2, 3 y 4, respectivamente, lo que explicaría, en un 17,5%, la variación en los promedios dados por esta dimensión ($F= 21,822$).

El resultado del Test de Levene es mayor a 0, 05, hecho que evidencia la significancia de ($p \leq .910$) y permite aceptar la igualdad de varianzas.

La prueba (HSD) de Tukey desglosa diferencias significativas del periodo 1 con los periodos 3 y 4; y del período 2 con los periodos 3 y 4.

No existen diferencias significativas entre los periodos 1 y 2 ($p \leq .148$). La misma situación se presenta entre los periodos 3 y 4 ($p \leq .279$) en relación con la dimensión Empatía.

En resumen; se conforman dos grupos de periodos (1 y 2) y (3 y 4) con diferencias significativas entre ellos.

Lo anterior nos arroja unos resultados que demuestran la existencia de diferencias de medias entre los periodos de aplicación 1, 2, 3 y 4, en relación con la dimensión Empatía.

Por lo tanto, se acepta las hipótesis operacional y conceptual que indicaban la existencia de diferencias de medias entre los periodos de aplicación 1, 2, 3 y 4 respecto de la dimensión Empatía, medida en los indicadores: demostrar sensibilidad a los puntos de vistas de los demás, atender a las pistas emocionales de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno, con un intervalo de confianza de un 95% y un alfa menor a 0,05.

7.1.7 Resultados para la Dimensión “Inteligencia Emocional” según momento de aplicación, integradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía

El resultado de la prueba de ANOVA es significativo (p menor a 0,05), lo que indica que si existen diferencias significativas entre los periodos de aplicación, lo cual explicaría, en un 15,2 %, la variación de la media ($F= 18,492$).

El test de Levene es mayor a 0.05, lo que nos demuestra la significancia de $p \leq .817$; por tanto, se acepta la igualdad de varianzas.

La prueba de Tukey (HSD) indica que las diferencias significativas se dan entre el período 1 y los periodos 3 y 4, ($p \leq .000$); y, también, entre el periodo 2 y los periodos 3 y 4 ($p \leq .006$ y $p \leq .000$).

Por otro lado, no se evidencian diferencias significativas entre los periodos 1 y 2, ($p \leq .326$), ni entre los periodos 3 y 4 ($p \leq .300$), conformándose, entonces, los grupos (1 y 2) y (3 y 4).

Por lo anterior, los resultados indican la existencia de diferencias de medias entre los periodos de aplicación 1, 2, 3 y 4 en relación con la variable “Inteligencia Emocional”.

De acuerdo con los resultados, se aceptan la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual indicándonos la existencia de diferencias de medias entre los períodos de aplicación 1, 2, 3 y 4 respecto de la variable “Inteligencia Emocional”, medida en las dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales, con un intervalo de confianza de un 95% y un alfa menor a 0.05.

7.1.8 Resultados de la Inteligencia Emocional por grupos y momento, integradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía

El resultado de la prueba de ANOVA, por grupos y momento, en tabla 1.

Tabla 1 Resultados ANOVA por grupos y momento 1.

Inteligencia Emocional

| | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------|-------------------|----|------------------|--------|------|
| Inter-grupos | 19309,530 | 2 | 9654,765 | 29,375 | ,000 |
| Intra-grupos | 24650,842 | 75 | 328,678 | | |
| Total | 43960,372 | 77 | | | |

Periodo de aplicación = 1

El resultado de ANOVA es significativo (p menor a 0,05), lo que indica que sí existen diferencias significativas entre los grupos y el momento de aplicación 1 ($F= 29,375$).

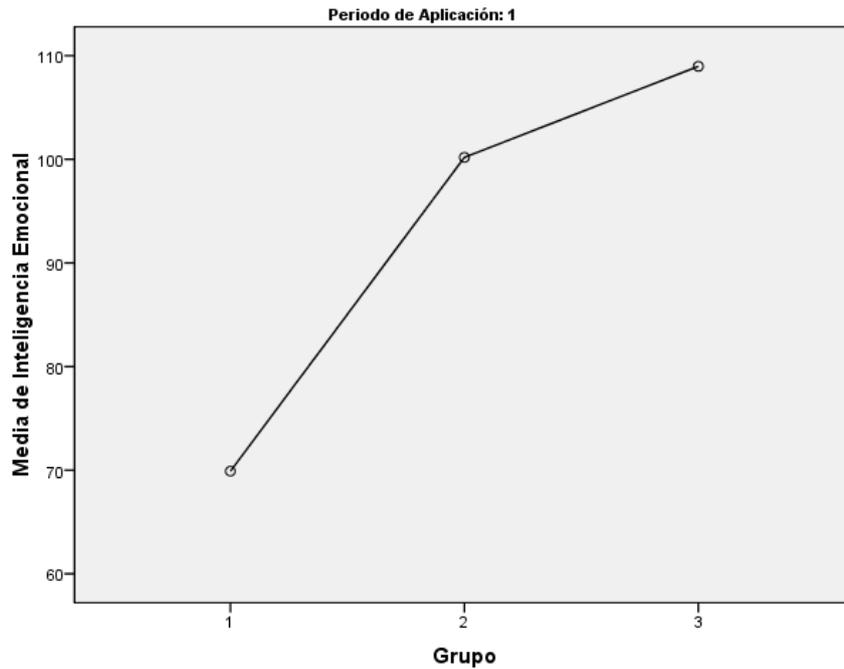


Figura 1. Media de los tres grupos en el momento 1.

Tabla 2 Resultados ANOVA por grupos y momento 2.

Inteligencia Emocional

| | Σ de cuadrados | Gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------|-----------------------|----|------------------|--------|------|
| Inter-grupos | 24601,386 | 2 | 12300,693 | 45,092 | ,000 |
| Intra-grupos | 20459,486 | 75 | 272,793 | | |
| Total | 45060,872 | 77 | | | |

Período de aplicación = 2

El resultado es significativo (p menor a 0,05), lo que indica que sí existen diferencias significativa entre los grupos y el momento de aplicación 2 (F=45,092).

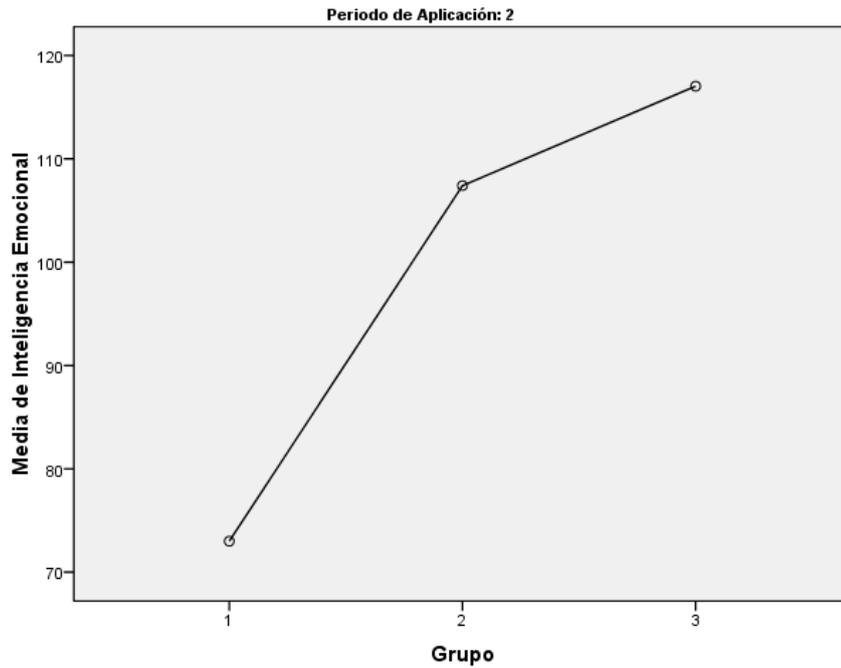


Figura 2. Media de los tres grupos en el momento 2

Tabla 3 Resultados ANOVA por grupos y momento 3.

Inteligencia Emocional

| | Σ cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------|--------------------|----|------------------|--------|------|
| Inter-grupos | 12550,191 | 2 | 6275,096 | 14,778 | ,000 |
| Intra-grupos | 31846,988 | 75 | 424,627 | | |
| Total | 44397,179 | 77 | | | |

Periodo de aplicación = 3

El resultado es significativo (p menor a 0,05), lo que indica que sí existen diferencias significativa entre los grupos y el momento 3 (F= 14,778).

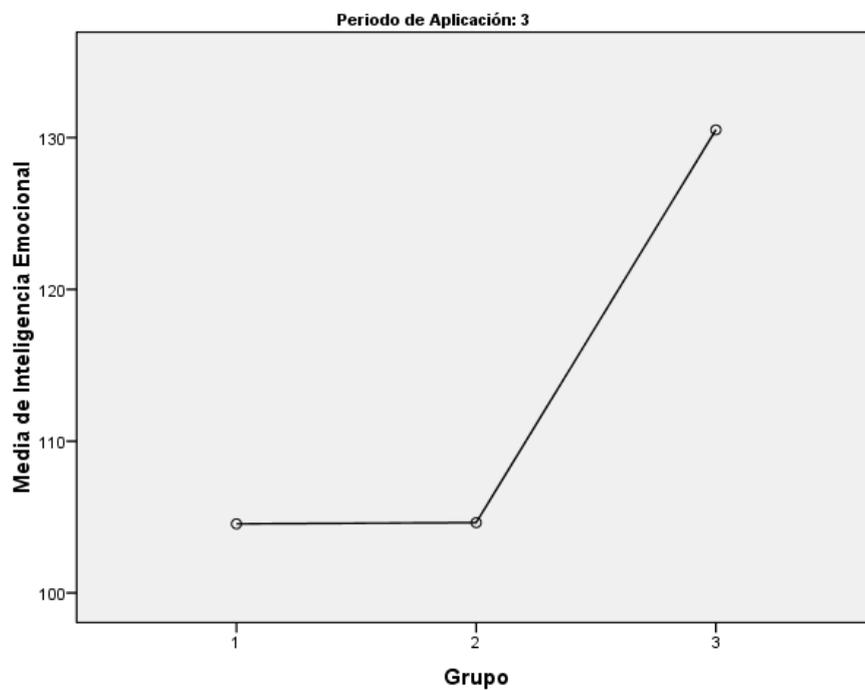


Figura 3. Media de los tres grupos en el momento 3.

Tabla 4 Resultados ANOVA por grupos y momento 4.

Inteligencia Emocional

| | Σ de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------|-----------------------|----|------------------|--------|------|
| Inter-grupos | 15196,652 | 2 | 7598,326 | 20,401 | ,000 |
| Intra-grupos | 27934,219 | 75 | 372,456 | | |
| Total | 43130,872 | 77 | | | |

Período de aplicación = 4

El resultado es significativo (p menor a 0,05), lo que indica que sí existen diferencias significativa entre los grupos y el momento 4 ($F= 20,401$).

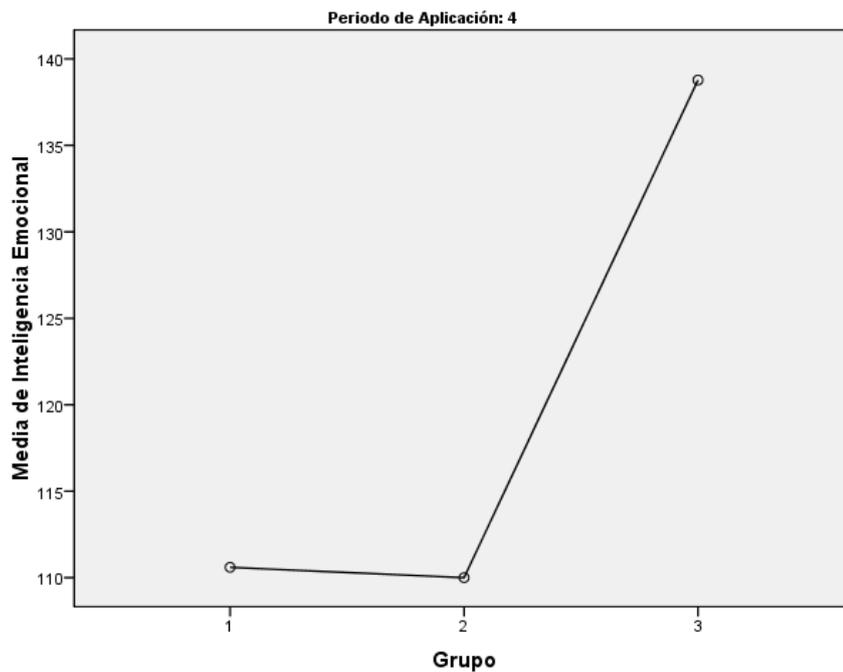


Figura 4. Media de los tres grupos en el momento 4.

Los resultados totales de la “Inteligencia Emocional”, integradas las dimensiones Habilidades Sociales y Empatía por grupos y por momentos, se aprecia en la figura 5.

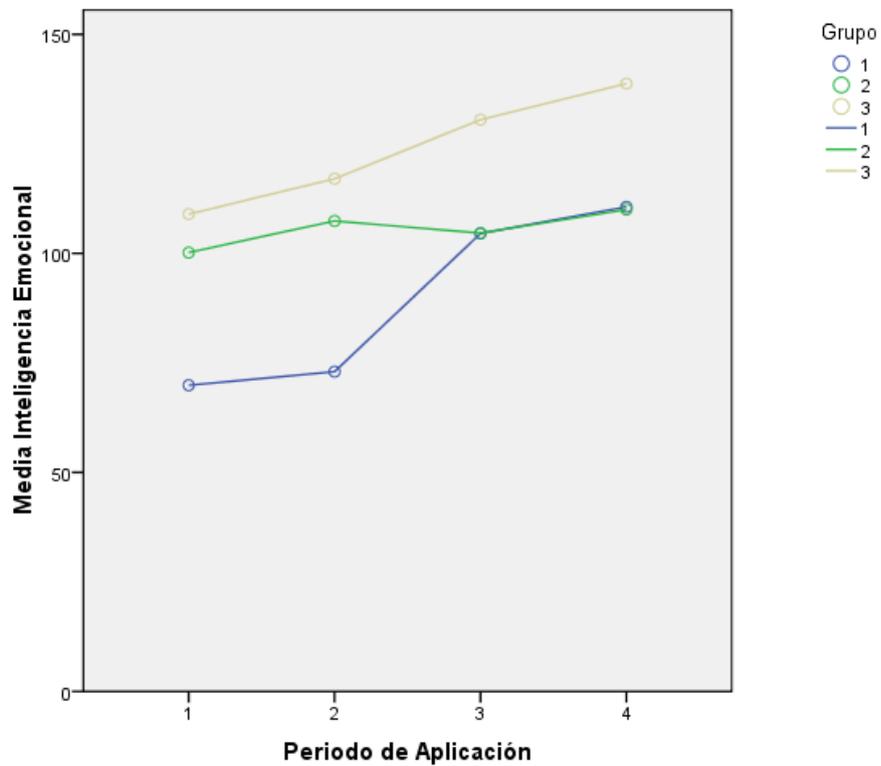


Figura 5. Inteligencia Emocional por grupos según momento.

De acuerdo con los resultados, se acepta la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual que planteaban que existían diferencias significativas en los grupos, y según los momentos de aplicación en la “Inteligencia Emocional” medida en los indicadores de Habilidades Sociales y de Empatía considerados los momentos 1 y 2 como pretest y los momentos 3 y 4 como postest.

7.1.9 Resultados, en función del género, en Habilidades Sociales

Para los resultados del T de Student, (-3.241) se realizó la prueba de Levene, la cual arrojó un valor mayor a 0.05 y con una significancia de $p \leq .001$. Por tanto, se asumen varianzas iguales.

Puesto que se cumple el supuesto de igualdad de varianzas, las diferencias de medias son significativas, entre géneros, respecto de la dimensión Habilidades Sociales, con una media de 52.05 puntos para los niños y de 56.97 puntos para las niñas, entre un máximo de 72 puntos y de un mínimo de 18.

En concreto, los resultados indican la existencia de diferencias de medias entre géneros en la dimensión Habilidades Sociales.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual que indican diferencias de medias, entre el género femenino y el género masculino, respecto de la dimensión Habilidades Sociales, medida en los indicadores: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables.

7.1.10 Resultados, en función del género, en Empatía

Los resultados indican diferencias de medias, entre las niñas y los niños, en relación con la dimensión Empatía, con un valor medio de 51.74 puntos para el género masculino y de 57.47 puntos para el género femenino, siendo el máximo de puntaje de 72 y el mínimo de 18 puntos. En concordancia con lo anterior, el resultado de la prueba de T (-4.115) arrojó resultados significativos (p menor a

0,05), demostrando la diferencia de medias para la dimensión Empatía, según género.

El resultado del test de Levene es menor a 0.05, lo que evidencia la significancia de 0,014 y nos permite rechazar el supuesto de igualdad de varianzas.

A partir de lo anterior, se acepta la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual que plantean diferencias de medias entre el género femenino y masculino respecto de la dimensión Empatía, medida en los indicadores: demostrar sensibilidad a los puntos de vistas de los demás, atender a las pistas emocionales de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno.

7.1.11 Resultados de la “Inteligencia Emocional” en función del género, integradas las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales

Las diferencias de medias son significativas, entre géneros, respecto de la variable “Inteligencia Emocional”, según el género, con una media de 103.79 puntos para el género masculino, y 114.44 puntos para el género femenino, entre un máximo de 144 puntos y un mínimo de 36.

Por tanto, los resultados indican la existencia de diferencias de medias, entre géneros, en relación con la variable “Inteligencia Emocional”. Esto se evidencia en los resultados de la prueba de T (-3,697) cuya significancia resultó menor a $p \leq 0,05$.

El test de Levene es mayor a 0.05 y, por tanto, se acepta la igualdad de varianzas.

De acuerdo con los resultados, se acepta la hipótesis operacional y la hipótesis conceptual que plantean diferencias de medias, entre el género femenino y el género masculino, respecto de la variable “Inteligencia Emocional”, medida en los indicadores Empatía y Habilidades Sociales.

7.1.12 Grado de asociación entre las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales de la “Inteligencia Emocional”

Existe una fuerte correlación entre las dimensiones Habilidades Sociales y Empatía, con una correlación de Pearson muy fuerte (.933), y con una significancia de $p \leq .000$. La figura 6 muestra, gráficamente, los resultados de las correlaciones entre las dimensiones de las Habilidades Sociales y de la Empatía.

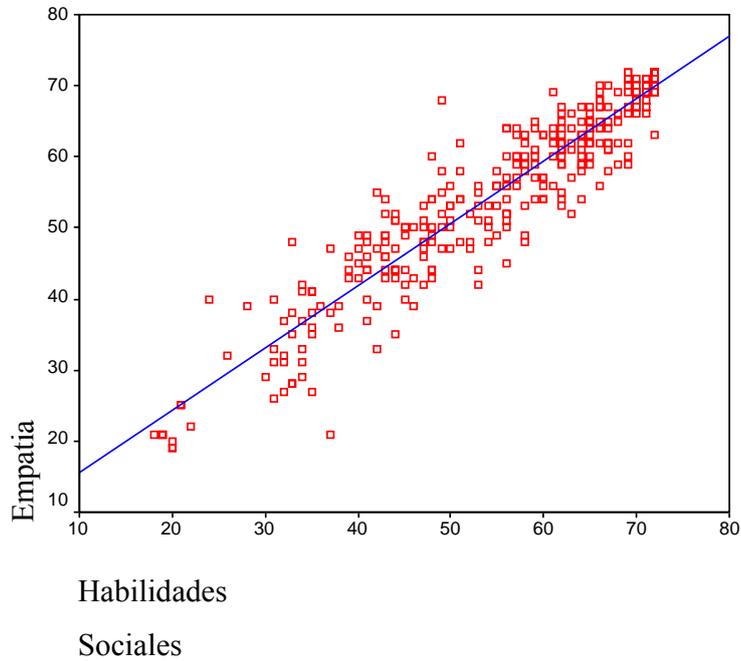


Figura 6. Grado de asociación entre Empatía y Habilidades Sociales.

Los resultados, por tanto, evidencian una fuerte y significativa correlación entre la dimensión Empatía y las Habilidades Sociales, lo que indica que existe una relación directamente proporcional entre ambas variables; es decir, cuando aumenta una dimensión, se evidencia, también, un aumento en la otra dimensión.

A partir de estos resultados, se acepta la hipótesis operacional y la conceptual, donde se plantea que existe relación entre la dimensión Empatía, medida en los indicadores: demostrar sensibilidad a los puntos de vistas de los demás, atender a las pistas emocionales de los otros, saber escuchar, recompensar los logros, ofrecer críticas constructivas y brindar consejo oportuno, y la dimensión Habilidades Sociales, medida en los indicadores: tomar iniciativa cuando es necesario, orientar el desempeño de otros, guiar mediante el ejemplo, enfrentar directamente los asuntos difíciles, fomentar la comunicación abierta y comentar experiencias personales agradables.

7.2 Calidad del Entorno Educativo

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la variable “Entorno Educativo” para cada uno de los tres grupos de niños de Segundo Ciclo de Educación Parvularia y en cada uno de los cuatro momentos de aplicación.

Para el análisis de los resultados hemos utilizado la variable porcentaje y el estadístico de media.

7.2.1 Orden de presentación de los resultados

Los resultados se presentan de la siguiente forma:

1º Dimensión: Cuidados Personales por educador (1, 2, 3) y según momento (1, 2, 3, 4).

2º Dimensión: Mobiliario y Materiales por educador (1, 2, 3) y según momento (1, 2, 3, 4).

3º Dimensión: Razonamiento y Lenguaje por educador (1, 2, 3) y según momento (1, 2, 3, 4).

- 4ª Dimensión: Motricidad Fina y Gruesa por educador (1, 2, 3) y según momento (1, 2, 3, 4).
- 5ª Dimensión: Actividades Creativas por educador (1, 2, 3) y según momento (1, 2, 3, 4).
- 6ª Dimensión: Desarrollo Social por educador (1, 2, 3) y según momento (1, 2, 3, 4).
- 7ª Dimensión: Necesidades Adultos por educador (1, 2, 3) y según momento (1, 2, 3, 4).
- 8ª Calidad del Entorno Educativo, por educador y momento.

7.2.2 Resultados de la calidad de “Cuidados Personales”

Para el análisis de los resultados de la calidad de los Cuidados Personales, se construyó la variable porcentaje de “Cuidados Personales”. Esta variable fue construida a partir de los siguientes indicadores: saludos/despida-cuidados; colación; siesta/descanso; cuarto de baño; aseo personal.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 7, donde 1 y 2 implica un valor de *inadecuado*; 3 indica un valor de *mínimo*; 4 y 5 un valor de *bueno* y 6 y 7 asume un valor de *excelente*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto de los “Cuidados Personales”, es decir, un estado de excelencia en dichos cuidados que el educador brinda al grupo, y la puntuación mínima represente valores de inadecuación de los Cuidados Personales prodigados por el educador al grupo de niños. Una vez de realizada la sumatoria esperada (representada por 35 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada y expresada como el 100%.

Tabla 5. Dimensión. Cuidados Personales: variable porcentaje “Cuidados Personales” por educador, según momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Monento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 62.86 | 65.71 | 62.86 | 65.71 |
| | Educador 2 | 62.86 | 62.86 | 65.71 | 65.71 |
| | Educador 3 | 51.43 | 57.14 | 62.86 | 68.57 |

De acuerdo a los resultados, el educador 1 obtuvo un porcentaje de un 62,86% de “Cuidados Personales” en el periodo 1 y 3, y un porcentaje de un 65,71% para el momento de aplicación 2 y 4, respectivamente.

El educador 2 presentó un porcentaje de 62,86% en “Cuidados Personales” en los periodos 1 y 2, mientras que en los periodos de aplicación 3 y 4 el porcentaje fue de 65,71%.

El educador 3 evidenció un porcentaje en los “Cuidados Personales” de un 51,43% en el primer momento; en el segundo, el porcentaje fue de un 57,14%; en el tercero, el resultado fue de un 62,86% y, finalmente, en el cuarto momento el valor fue de un 68,57 %.

En relación con el resultado de las medias, observamos que el educador 1 presentó una fluctuación en los “Cuidados Personales” que brinda a sus niños, principalmente entre los periodos 1 y 2, aunque, también entre los momentos 3 y 4.

El educador 2 también mostró niveles de fluctuación en los “Cuidados Personales” que ofrece a los niños, pero, a la vez, presentó una tendencia al alza en dichos cuidados entre los periodos 2 y 3.

El educador 3 presentó una tendencia permanente ascendente en relación con los “Cuidados Personales” que brindó al grupo desde los periodos 1 al 4.

Por tanto, los resultados permiten sostener que la hipótesis de trabajo se acepta, pues, efectivamente, con el transcurso del tiempo se muestra un mejoramiento en la dimensión “Cuidados Personales” en los tres grupos.

7.2.3 Resultados de la calidad del “Mobiliario y Materiales”

Para el análisis de los resultados de la variable “Mobiliario y Materiales”, se construyó la variable porcentaje de Mobiliario y Materiales. Esta variable fue construida a partir de los siguientes indicadores: condiciones mínimas, actividades de aprendizaje, relajación/confort; disposición de la sala; material expuesto.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 7, donde 1 y 2 implica un valor de *inadecuado*; 3 indica un valor de *mínimo*; 4 y 5 un valor de *bueno* y 6 y 7 asume un valor de *excelente*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto del “Mobiliario y Materiales” a disposición de los niños, es decir, un estado de excelencia de los mismos, y la puntuación mínima represente valores de inadecuación del “Mobiliario y Materiales” de los que dispone el entorno educativo para el trabajo pedagógico. Una vez realizada la sumatoria esperada (representada por 35 puntos) consideramos la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se

calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada. (100%).

Tabla 6. Dimensión. Mobiliario y Materiales: variable porcentaje “Mobiliario y Materiales” por educador, según momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Monento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 74.29 | 74.29 | 74.29 | 74.29 |
| | Educador 2 | 74.29 | 71.43 | 71.43 | 82.86 |
| | Educador 3 | 54.29 | 65.71 | 71.43 | 77.14 |

En función de los resultados, el educador 1 obtuvo un porcentaje del 74,29% en relación con la disposición y uso del “Mobiliario” en los momentos de aplicación 1, 2, 3, 4, respectivamente.

El educador 2 evidenció un porcentaje de 74,29% respecto de la disposición y uso del “Mobiliario” en el momento 1; en los momentos 2 y 3, el porcentaje baja a un 71,43% para, luego subir hasta un 82,86%.

El educador 3 obtuvo un 54,29% en la disposición y uso del “Mobiliario” en el momento 1; en el momento 2, el porcentaje se situó en un 65,71%; en el momento 3, dicho porcentaje ascendió a un 71,43% y, por último, en el momento de aplicación 4, se elevó hasta un 77,14%.

En relación con los resultados de las medias, se evidenció que el educador 1 no presentó variaciones en relación con la variable “Mobiliario y Materiales” en los momentos 1, 2, 3, 4.

El educador 2 presentó una variación permanente en relación con aspectos relacionados con el “Mobiliario y Materiales” disponibles en el aula, con tendencia ascendente en el momento 4.

El educador 3 evidenció una sostenida variación en el “Mobiliario y Materiales” del aula, presentando una fluctuación de índole positiva, toda vez que desde los momentos 1 al 4 presentó una variación ascendente en cada uno de los 4 momentos.

Los resultados obtenidos permiten plantear que la hipótesis de trabajo se rechaza dado que dos grupos muestran mejoramiento en la dimensión “Mobiliario y Materiales” educativos; sin embargo, no es posible sostener lo mismo en relación con el grupo 1.

7.2.4 Resultados de calidad de “Razonamiento y Lenguaje”

Para el análisis de los resultados de la variable “Razonamiento y Lenguaje”, se construyó la variable porcentaje de “Razonamiento y Lenguaje”. Esta variable fue construida a partir de los siguientes indicadores: lenguaje comprensivo y expresivo, uso de conceptos y uso informal del lenguaje.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 7, donde 1 y 2 implica un valor de *inadecuado*; 3 indica un valor de *mínimo*; 4 y 5 un valor de *bueno* y 6 y 7 asume un valor de *excelente*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto de “Razonamiento y Lenguaje” evidenciado por el grupo de niños, es decir, un estado de excelencia, y la puntuación mínima represente valores de inadecuación del “Razonamiento

y Lenguaje” mostrados por los niños. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 28 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada (100%).

Tabla 7. Dimensión. Razonamiento y Lenguaje: variable porcentaje “Razonamiento y Lenguaje” por educador, según momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Monento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 64.29 | 67.86 | 71.43 | 75.00 |
| | Educador 2 | 71.43 | 75.00 | 78.57 | 78.57 |
| | Educador 3 | 71.43 | 71.43 | 71.43 | 75.00 |

Los resultados muestran que el educador 1, en la variable “Razonamiento y lenguaje”, obtuvo un porcentaje del 64,29% en el primer momento de aplicación; un 67,86% en el segundo momento; en el tercero, un 71,43% y, en cuarto momento, un 75,00%.

El educador 2 evidenció, en relación con la “variable Razonamiento y Lenguaje”, un 71,43% para el momento 1 de aplicación; para el momento 2, un 75,00%, y para el momento 3 y 4, un 78,57%.

El educador 3 obtuvo en la variable de “Razonamiento y Lenguaje”, un 71,43% en los momentos 1, 2 y 3, mientras que el momento 4 presentó un resultado de un 75,00%.

Respecto de las medias, los resultados muestran que el educador 1 presentó variación en esta dimensión, con una marcada tendencia ascendente, en los momentos 3 y 4.

El educador 2 mostró niveles de fluctuaciones en relación con la dimensión “Razonamiento y Lenguaje” con una fuerte tendencia ascendente desde los momentos 1 al 3, manteniendo en el momento 4 el valor alcanzado en el momento 3.

El educador 3 mostró una mínima variación en la dimensión de “Razonamiento y lenguaje” con una tendencia al alza que se manifestó sólo en el momento 4.

Los resultados obtenidos permiten sostener que la hipótesis de trabajo se acepta, puesto que existe evidencia de mejoramiento en el tiempo y en los tres grupos de niños en relación con la dimensión “Razonamiento y Lenguaje”.

7.2.5 Resultados de calidad de “Motricidad Fina y Gruesa”

Para el análisis de los resultados de la variable “Motricidad fina y gruesa”, se construyó la variable porcentaje que fue levantada a partir de los siguientes indicadores: actividades y supervisión de la motricidad fina, actividades, planificación, equipamiento y supervisión de la motricidad gruesa.

La construcción de la variable obedece a la suma de las puntuaciones de 1 a 7, donde 1 y 2 implican un valor de *inadecuado*, 3 indica un valor de *mínimo*, 4 y 5 un valor de *bueno* y 6 y 7 asume un valor de *excelente*. Desde aquí se espera

que la puntuación máxima represente el valor más alto de actividades psicomotoras finas y gruesas concretadas, es decir, un estado de adecuación o pertinencia de éstas, y la puntuación mínima represente valores de inadecuación o no pertinencia de estos aspectos. Una vez finalizada la sumatoria esperada (representada por 42 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada uno de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada (100%).

Tabla 8. Dimensión. Motricidad Fina y Gruesa: variable porcentaje “Motricidad Fina y Gruesa” por educador, según momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Monento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 73.81 | 71.43 | 69.05 | 66.67 |
| | Educador 2 | 66.67 | 76.19 | 71.43 | 76.19 |
| | Educador 3 | 64.29 | 66.67 | 76.19 | 78.57 |

Los hallazgos indican que el educador 1, en el momento 1, presentó un porcentaje de un 73,81% en relación con la dimensión “Motricidad”; en el momento 2 obtuvo un 71,43%; en el 3, el porcentaje fue de un 69,05% y, en el momento 4, de un 66,67%.

El educador 2, en el momento 1, y en relación con la dimensión de “Motricidad”, presentó un porcentaje de un 66,67%; en el segundo, un 76,19%; en el tercero, un 71,43% y, en el cuarto momento, el porcentaje fue de un 76,19%.

El educador 3 presentó un 64,29% en el primer momento de aplicación en relación con la dimensión “Motricidad”; en el segundo, un 66,67; en el tercero un 76,19% y, en el último momento, un 78,57%.

Considerando los resultados de las medias, el educador 1 evidenció una fluctuación constante hacia la disminución de los valores de las medias respecto de la dimensión “Motricidad”.

El educador 2, aunque también presentó una fluctuación, sin embargo, los resultados muestran una tendencia ascendente en esta dimensión respecto de los resultados mostrados por el educador 1.

Asimismo, el educador 3, también manifestó una variación a lo largo de todo el periodo, pero a diferencia de los educadores 2 y 1, la tendencia ascendente es sostenida.

Los resultados obtenidos permiten sostener que la hipótesis de trabajo se rechaza dado que en dos grupos, efectivamente, presentan mejoramiento en las actividades vinculadas con la dimensión “Motricidad Fina y Gruesa”, pero no es posible sostener lo mismo en relación con el grupo 1, por cuanto que muestra una baja en esta dimensión.

7.2.6 Resultados de calidad de las “Actividades Creativas”

Para el análisis de los resultados de la variable “Actividades creativas” se construyó la variable porcentaje de Actividades Creativas. Esta variable fue construida a partir de los siguientes indicadores: realización, programación y supervisión de actividades creativas; actividad plástica, música y juego sociodramático.

La construcción de la variable obedece a la suma de las puntuaciones de 1 a 7, donde 1 y 2 implica un valor de *inadecuado*, 3 indica un valor de *mínimo*, 4 y 5

un valor de *bueno* y 6 y 7 asume u valor de *excelente*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto de realización de actividades creativas llevadas a cabo por el grupo de niños, es decir, un estado adecuación de las mismas, y que la puntuación mínima represente valores de inadecuación de las actividades creativas evidenciadas en el grupo de niños. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 49 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada (100%).

Tabla 9. Dimensión. Actividades Creativas: variable porcentaje “Actividades Creativas” por educador, según momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Monento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 61.22 | 69.39 | 63.27 | 67.35 |
| | Educador 2 | 61.22 | 65.31 | 67.35 | 73.47 |
| | Educador 3 | 65.31 | 65.31 | 71.43 | 73.47 |

Los resultados evidencian que el educador 1, en el periodo de aplicación 1, obtuvo un 61,22% en relación con la dimensión actividades creativas; en el momento 2, el porcentaje obtenido fue de un 69,39%; en el tercer momento, el valor es de 63,27% y, en el momento cuarto, dicho valor alcanzó un 67,35%.

Para el educador 2, los resultados mostraron que en el momento 1, el educador obtuvo un 61,22% en relación con la dimensión “Actividades Creativas”. En el momento 2, el porcentaje fue de un 65,31%. En el momento 3, el valor alcanzó un 67,35% y, por último, en el momento 4, el resultado fue de un 73,47%.

El educador 3 evidenció, en los momentos 1 y 2, un 65,31% en la dimensión “Actividades creativas”. En el momento 3, el resultado fue de un 71,43% y, finalmente, en el momento 4, el valor ascendió a un 73,47%.

Los resultados de las medias mostraron, para el educador 1, una fluctuación permanente en los 4 periodos en relación con esta dimensión. Al mismo tiempo, se mostró una tendencia al alza en relación con las “Actividades Creativas”, concretadas con el grupo de niños que, también, se evidenció en el momento 4.

El educador 2 presentó niveles de fluctuación permanente en la dimensión de “Actividades Creativas”, manteniéndose la tendencia al alza en el tiempo desde el primero al último de los momentos.

El educador 3 mostró niveles de variación en la dimensión de “Actividades Creativas”, pero, también, manifestó una tendencia permanentemente ascendente desde el momento 1 hasta el momento 4.

Por tanto, los resultados obtenidos permiten sostener que la hipótesis de trabajo se acepta, pues los tres grupos muestran en el tiempo un avance en la dimensión de “Actividades Creativas”.

7.2.7 Resultados de la calidad de “Desarrollo Social”

Para el análisis de los resultados de Desarrollo Social, se construyó la variable porcentaje de “Desarrollo Social”. Esta variable fue construida a partir de los

siguientes indicadores: espacio para estar solo, juegos de libre elección, actividades grupales, tono clima/general, niños especiales.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 7, donde 1 y 2 implican un valor de *inadecuado*, 3 indica un valor de *mínimo*, 4 y 5 un valor de bueno y 6 y 7 asume un valor de *excelente*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto de desarrollo social evidenciado, en el interior del aula, un estado de adecuación, y la puntuación mínima haga lo propio respecto de los valores de inadecuación del “Desarrollo social”. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 35 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada (100%).

Tabla 10. Dimensión. Desarrollo Social: variable porcentaje “Desarrollo Social” por educador, según momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Monento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 65.71 | 62.86 | 60.00 | 60.00 |
| | Educador 2 | 54.29 | 54.29 | 54.29 | 62.86 |
| | Educador 3 | 51.43 | 57.14 | 65.71 | 71.43 |

Los resultados en torno a esta dimensión muestran que el educador 1 presentó un porcentaje de 65,71% en la dimensión de “Desarrollo Social” en el momento de aplicación 1. Para el momento 2, el valor fue de un 62,86%. Para el momento 3 y el momento 4, el porcentaje fue de 60,00%.

El educador 2 evidenció, para los momentos 1, 2 y 3, un valor constante de un 54,29% en la dimensión desarrollo social y, para el momento 4, un 62,86%.

El educador 3 presenta un valor de 51,43% en el momento 1. En el 2, un 57,14%. En el 3, un 65,71% y, para el momento 4, un valor de 71,43%.

Al contrastar los valores de las medias respecto de los momentos de aplicación, los resultados evidenciaron que el educador 1 presentó niveles diferentes de fluctuación, con tendencia a la baja, desde el período 1 hasta el periodo 4.

El educador 2, también presentó fluctuación en esta dimensión, pero manteniéndose, a lo largo de los períodos 1, 2, 3, en un mismo valor para, a continuación, tender al alza en el periodo 4.

El educador 3 mostró una variación sostenida en el tiempo, a distintos niveles, y con una permanente tendencia al alza en la dimensión del “Desarrollo Social” desde el primer momento al último de ellos.

Por tanto, los resultados obtenidos permiten sostener que la hipótesis de trabajo se rechaza ya que dos grupos muestran mejoramiento en la dimensión “Desarrollo Social”, pero no es posible sostener lo mismo respecto del grupo 1, quien evidenció un leve desmejoramiento en el tiempo en relación con la dimensión “Desarrollo Social”.

7.2.8 Resultados de calidad de “Necesidades de Adultos”

Para el análisis de los resultados de la variable Necesidades de Adultos se construyó la variable porcentaje de “Necesidades de Adultos”. Esta variable fue

construida a partir de los siguientes indicadores: espacios para personal adulto, formación profesional, áreas de reunión y atención a los padres.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 7, donde 1 y 2 implican un valor de *inadecuado*, 3 indica un valor de *mínimo*, 4 y 5 un valor de *bueno* y 6 y 7 asume un valor de *excelente*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto satisfacción de las necesidades de los adultos, es decir, un estado de adecuación de las necesidades de adultos, y la puntuación mínima represente valores de inadecuación de satisfacción de necesidades. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 28 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada (100%).

Tabla 11. Dimensión. Necesidades de Adultos: variable porcentaje “Necesidades de Adultos” por educador, según momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 64.29 | 67.86 | 67.86 | 67.86 |
| | Educador 2 | 75.00 | 75.00 | 75.00 | 75.00 |
| | Educador 3 | 64.29 | 64.29 | 64.29 | 78.57 |

Los resultados encontrados mostraron que el educador 1, en el primer momento, obtuvo un porcentaje de un 64,29% en la dimensión “Necesidades de Adultos”. En los momentos 2, 3 y 4, el valor fue de 67,86%

El educador 2 presentó un porcentaje de un 75% en la dimensión de “Necesidades de Adultos” en todos los momentos de aplicación, es decir, en los momentos 1, 2, 3 y 4, respectivamente.

El educador 3 obtuvo un 64,29% en los momentos 1, 2 y 3, mientras que para el momento 4, el valor fue de un 78,57%.

Respecto de los resultados de las medias, el educador 1 presentó niveles de variación en esta dimensión, con tendencia al alza, desde el momento 1 hasta el momento 4.

El educador 2 no presentó niveles de fluctuación en esta dimensión manteniendo, en los 4 momentos, el mismo valor en la dimensión “Necesidades de Adultos”.

El educador 3 evidenció variación, con tendencia al alza, en la dimensión, pero mantuvo, durante los momentos 1, 2 y 3, un mismo valor para, luego, ascender en la atención de necesidades de los adultos en el momento 4.

Por tanto, en función de los resultados, se rechaza la hipótesis de trabajo. Al respecto, dos de los grupos, en el tiempo, muestran un avance en la dimensión “Necesidades Adultos”, pero no es posible sostener lo mismo para el grupo 2, que no evidencia mejoramiento en esta dimensión.

7.2.9 Resultados de calidad del “Entorno educativo” por educador y momento

Para el análisis de los resultados de la variable Entorno educativo, se construyó la variable porcentaje total de “Entorno educativo” por educador y según momento. Esta variable fue construida a partir de los siguientes 7 indicadores:

Cuidados Personales, Mobiliario y Materiales, Razonamiento y Lenguaje, Motricidad Fina y Gruesa, Actividades Creativas, Desarrollo Social, y Necesidades Adultos.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 7, donde 1 y 2 implican un valor de *inadecuado*, 3 indica un valor de *mínimo*, 4 y 5 un valor de *bueno* y 6 y 7 asume un valor de *excelente*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto de la calidad del “Entorno educativo”, en general, donde se realiza el trabajo pedagógico, es decir, un estado de adecuación y pertinencia del “Entorno educativo”, y la puntuación mínima represente valores de inadecuación o no pertinencia de dicho “Entorno educativo”. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 259 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada (100%).

Tabla 12. Calidad del “Entorno educativo” por educador y momento.

| | | PERIODO | | | |
|----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Monento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Educador | Educador 1 | 64.864865 | 66.795367 | 64.864865 | 66.023166 |
| | Educador 2 | 64.092664 | 66.409266 | 66.795367 | 71.428571 |
| | Educador 3 | 58.687259 | 62.162162 | 67.567568 | 72.586873 |

En relación con los resultados totales, mostrados en la variable “Entorno educativo” por cada de uno de los 3 los educadores en los 4 momentos de aplicación, se puede observar que el educador 1 obtuvo, para el momento 1 de aplicación, un porcentaje del 64,86%, Para el momento 2, un 66,79%. Para el momento 3, un 64,86% y, para el momento 4, un 66,02%.

El educador 2 obtuvo, en el momento 1, un 64,09% en la variable “Entorno educativo”. En el momento 2, un 66,40%. En el momento 3, un 66,79% y, en el momento 4, un 71,42%.

El educador 3 presentó, en la variable “Entorno educativo” en el momento 1, un 58,68%. En el momento 2, un 62,16%. En el momento 3, el valor fue de 67,56% y, finalmente, en el momento 4, el porcentaje fue de un 72,58%.

Respecto de los valores de las medias totales encontradas, se observó que la media de porcentaje del puntaje total obtenida por las educadoras en la variable “Entorno educativo” fue de un 66%, siendo semejantes las medias de porcentaje total de los tres educadores.

Precisando el análisis, los resultados mostraron que el educador 1 evidenció una leve fluctuación entre los periodos de aplicación con tendencia al alza en la variable “Entorno educativo”.

El educador 2 presentó, también, fluctuaciones a lo largo de los 4 momentos, sosteniéndose la tendencia al alza en el tiempo, y evidenciando el mayor porcentaje de calidad del “Entorno educativo” en el momento 4.

El educador 3, también presentó variaciones en relación con los porcentajes de las medias en todos los periodos de aplicación, con tendencia sostenida hacia un aumento en estos valores desde los momentos 1 al 4.

7.2.10 Valores porcentuales según educador y momento en “Entorno educativo”

La figura 7 muestra los porcentajes alcanzados por el educador 1, después de aplicada la escala ECERS en los 4 momentos de aplicación.

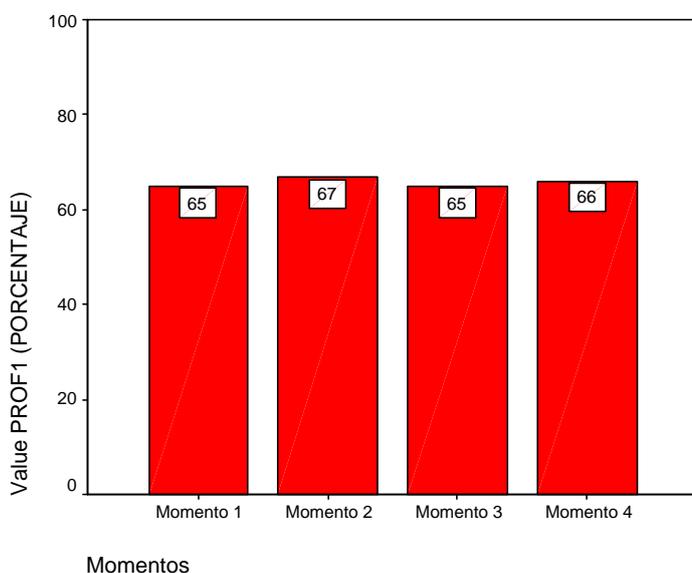


Figura 7. Evolución de la calidad del “Entorno educativo” según el educador 1

El educador 1 mantiene, en los cuatro momentos, un porcentaje similar; así, inicialmente, obtuvo un 65% en la variable “Entorno educativo”, en un primer momento, para terminar con un 66% en el momento 4.

La media porcentual, de este educador, para la variable “Entorno educativo” fue de un 65.6% respecto del puntaje total. No se apreciaron variaciones importante interperíodos.

La figura 8 muestra los porcentajes alcanzados por el educador 2, una vez aplicada la escala ECERS en los 4 momentos de aplicación.

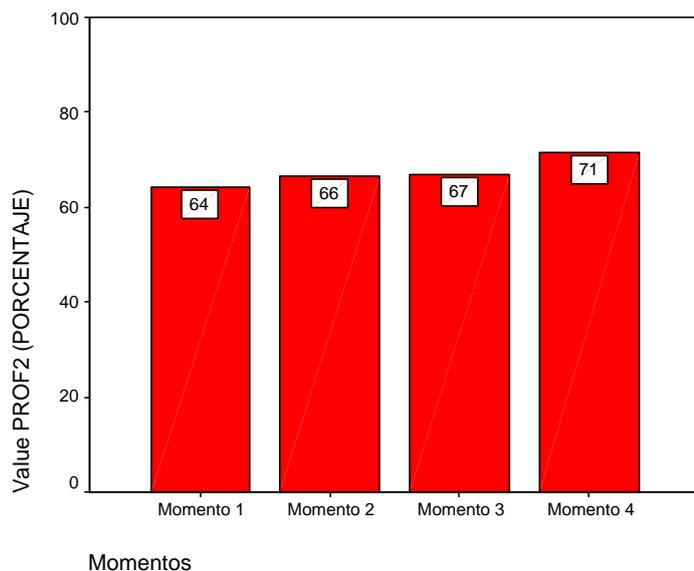


Figura 8. Evolución de la calidad del “Entorno educativo” según el educador 2

En la variable “Entorno educativo”, el educador 2 presentó, inicialmente, un porcentaje del 64% y del 71% en el momento 4. Este educador muestra en esta variable una tendencia sostenida al alza, en el puntaje porcentual, al comparar los momentos del 1 al 4.

La figura 9 muestra los porcentajes alcanzados por el educador 3, después de aplicada la escala ECERS en los 4 momentos.

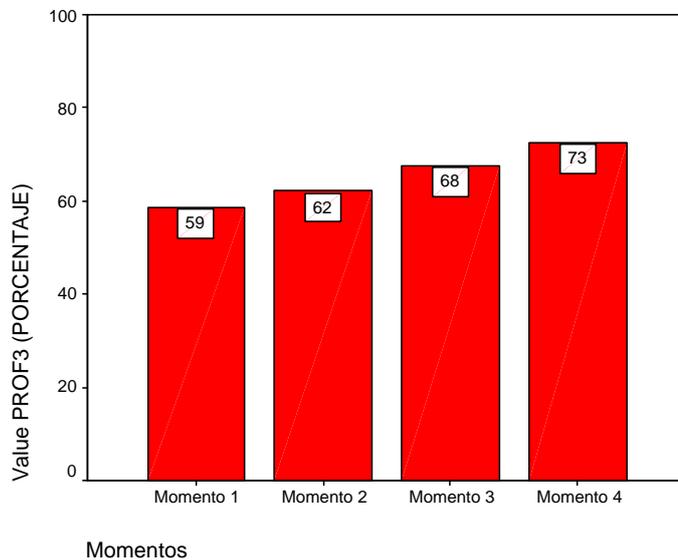


Figura 9. Evolución de la calidad del “Entorno educativo” según el educador 3

El educador 3, en la variable “Entorno educativo, comenzó con el porcentaje más bajo en el periodo 1 respecto de los otros dos educadores; sin embargo, sostenidamente este educador, en los tres momentos restantes, presentó un aumento en la media porcentual para terminar, en el momento 4, con el porcentaje más alto de los tres, es decir, con un 73%.

Este educador 3 es quien, al igual que en la variable “Interacción Adulto-niño”, obtiene más variaciones a través de los cuatro momentos, con tendencia a un alza sostenida en el tiempo, es decir, en cada uno de los 4 momentos de aplicación.

Por tanto, en función de los resultados, se acepta la hipótesis de trabajo que sostenía que se observará un mejoramiento de la percepción del “Entorno educativo” en las tres aulas Preescolares, en los cuatro momentos distintos y en las dimensiones de “Cuidados personales”, “Mobiliario y Materiales”, “Razonamiento y Lenguaje”, “Motricidad Fina y Gruesa”, “Actividades Creativas”, “Desarrollo Social” y “Necesidades Adultos”.

7.3 Calidad de Interacción Adulto-niño

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la variable “Interacción Adulto-niño” en cada uno de los tres grupos de niños de Segundo Ciclo de Educación Parvularia y en cada uno de los cuatro momentos de aplicación.

En el análisis de los resultados de esta variable se utilizó la variable porcentaje y el estadístico de media. El porcentaje es el cociente que expresa un resultado obtenido al dividir un puntaje individual entre el puntaje total y multiplicarlo por 100. La media es la suma total de los puntos dividida entre el total de casos.

7.3.1 Orden de presentación de los resultados

Los resultados se presentan de la siguiente forma:

- 1°. Resultados de la dimensión “Desapego” por educador y según momento (1, 2, 3, 4). La dimensión Desapego considera los siguientes indicadores: desinterés en los niños y desinterés en las actividades.*
- 2°. Resultados de la dimensión “Dureza” por educador y según momento (1, 2, 3, 4). La dimensión Dureza considera los indicadores siguientes: hostilidad, amenaza y crítica negativa.*

- 3°. *Resultados de la dimensión “Permisividad” por educador y según momento (1, 2, 3,4).* La dimensión Permisividad considera estos indicadores: comportamientos laxos, comportamientos negligentes y descuido.
- 4°. *Resultados de la dimensión “Sensibilidad” por educador y según momento (1, 2, 3, 4).* La dimensión Sensibilidad considera los siguientes indicadores: calidez de la interacción y nivel de entusiasmo en la comunicación.
- 5°. *Resultados de los porcentajes totales de la “Interacción niño-adulto” integrando las cuatro dimensiones: Desapego, Dureza, Permisividad y Sensibilidad.*
- 6°. *Resultados del porcentaje total de la variable “Interacción Adulto-niño” por cada uno de los tres educadores, en cada uno de los cuatro momentos de aplicación.*

7.3.2 Resultados de la Dimensión “Desapego”

Para el análisis de los resultados “Interacción Adulto-niño” se construyó una variable denominada porcentaje de “Desapego”. Esta variable fue construida a partir de estos dos indicadores: desinterés en los niños y desinterés en las actividades.

La construcción de la variable obedece a la suma de las puntuaciones de 1 a 4, donde 1 implica un valor de *nunca*; 2, un valor de *a veces*; 3, un valor de *frecuentemente* y 4, un valor de *siempre*. La escala Arnett considera que durante la observación, el observador puntea de acuerdo a los valores aquí indicados; sin embargo, la escala tiene ítems invertidos que se revierten en el momento de la cuantificación. Así, por ejemplo, el ítem número 2. “parece crítico o que juzga a los niños”, que es un ítem invertido, si en el momento de aplicación el educador *nunca* evidenció esa conducta, se valora con 1, pero al revertir los valores, el valor final es de 4. Esta situación se produce ya que el instrumento considera, tanto a nivel total de los puntajes como a nivel de los puntajes

parciales, que el valor 4 representa lo óptimo; es decir, el instrumento sostiene que “al revertir los ítems invertidos los altos puntajes en todas las subescalas implican conductas deseadas”.(Mathiesen, Herrera y otros. (1998).

Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor más alto de apego y la puntuación más baja el valor más bajo de apego (Desapego). Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 16 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada uno de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada.

Tabla 13. Dimensión. Desapego: variable porcentaje “Desapego” por educador, según momento.

| | | Periodo de tiempo | | | |
|-------|------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Grupo | Profesor 1 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 |
| | Profesor 2 | 81.25 | 100.00 | 100.00 | 93.75 |
| | Profesor 3 | 81.25 | 93.75 | 100.00 | 100.00 |

De acuerdo con los resultados, se obtuvo, para educador 1 en los momentos de aplicación 1, 2 3 y 4 respectivamente, un 100% de interacción de apego entre el educador y los niños, evidenciándose, pues, una permanente vinculación afectiva.

El educador 2 presentó un porcentaje de interacción de apego de un 81.25% para el primer momento, un 100% para el segundo y tercer momento y un 93,75

% para el cuarto momento, evidenciando una fluctuación de interacción de apego.

El educador 3 presentó un porcentaje de interacción de apego de un 81,25% en el momento uno, de un 93,75% para el momento dos, de un 100% para el momento tres, y, para el momento cuatro, de un 100%, mostrando una fuerte tendencia a un gran vínculo con el grupo de niños a su cargo.

Respecto de los resultados de las medias, se evidencia que el educador 1 mantiene una interacción de apego constante con respecto a sus alumnos. En cambio, los educadores 2 y 3 nos muestran una fluctuación de sus niveles de interacción afectiva a lo largo de los cuatro períodos.

El educador 2 evidencia una fluctuación en los niveles de interacción de apego con los niños, tanto para en el periodo de inicio como en el periodo final. Por su parte, el educador 3 manifiesta una tendencia ascendente de interacciones de apego con los niños en los dos últimos periodos (momentos 3 y 4).

Finalmente, los resultados muestran una coincidencia porcentual en los educadores 2 y 3; por tanto, ambos muestran niveles mayores de desapego en comparación con el educador 1, quien no evidencia ningún nivel de desapego.

Los resultados obtenidos permiten aceptar la hipótesis de trabajo puesto que, efectivamente, en el tiempo, los tres grupos de niños muestran un avance positivo en las interacciones con los adultos en la dimensión “Desapego”.

7.3.3 Resultados de la Dimensión Dureza

Para el análisis de los resultados de la variable “Interacción Adulto-niño”, se construyó una variable denominada porcentaje de “Dureza”. Esta variable fue construida a partir de los siguientes indicadores: hostilidad, amenaza y crítica negativa.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuaciones de 1 a 4, donde 1 implica un valor de *nunca*; 2, un valor de *a veces*; 3, un valor de *frecuentemente* y, finalmente, 4 asume un valor de *siempre*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor de ausencia de Dureza en la interacción entre el educador y el niño, y, la puntuación más baja, la presencia de Dureza. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 32 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada.

Tabla 14. Dimensión. Dureza: variable porcentaje “Dureza” por educador, según momento.

| | | Periodo de tiempo | | | |
|-------|------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Grupo | Profesor 1 | 81.25 | 84.38 | 81.25 | 84.38 |
| | Profesor 2 | 78.13 | 81.25 | 81.25 | 78.13 |
| | Profesor 3 | 65.63 | 78.13 | 87.50 | 84.38 |

En función de los resultados, el educador 1, en el momento de aplicación 1, obtuvo un 81,25 % de interacción de “Dureza” con el grupo de niños; un 84,38% para el momento 2; un 81,25% para el momento 3, y un 84,38% para el momento 4.

Por su parte, el educador 2 obtuvo un 78,13% de interacción de “Dureza” con los niños en momento 1; un 81,25%, en el momento 2 y 3, para luego descender, en el momento 4, a un 78,13%.

El educador 3 presentó, en el momento 1, un porcentaje de interacción de “Dureza” con el grupo de niños de un 65,63%; en el momento 2, el porcentaje de interacción fue de un 78,13%; en el momento 3, el porcentaje de interacción de “Dureza” fue de un 87,50% y, para el momento 4, un 84,38%.

En relación con los resultados de las medias se observa que el educador 1 mantuvo una fluctuación permanente a lo largo de los cuatro momentos; el educador 2, también evidenció una interacción fluctuante de “Dureza” con los niños en los cuatro periodos, mostrando una similitud de resultados en el primer y cuarto periodos al igual que en el segundo y tercero, respectivamente.

El educador 3 mostró una variación permanente en los niveles de interacción de “Dureza” con los niños; sin embargo, este educador manifestó una tendencia ascendente a nivel de interacciones y, por tanto, un mejoramiento.

Finalmente, el educador que presentó más “Dureza” en la interacción con los niños fue el 3, y el educador que evidenció menos, fue el 1.

En función de los resultados, se rechaza la hipótesis de trabajo dado que dos grupos, en el tiempo, muestran avances positivos en la dimensión “Dureza”, aunque uno de ellos no evidencia cambios importantes en esta dimensión.

7.3.4 Resultados Dimensión Permisividad

Para el análisis de los resultados de la variable “Interacción Adulto-niño” se construyó la variable porcentaje de “Permisividad”. Esta variable fue construida a partir de los siguientes indicadores: comportamientos laxos, comportamientos negligentes y descuido.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 4, donde 1 implica el valor de *nunca*; 2, el valor de *a veces*; 3, el valor de *frecuentemente*, y 4 asume el valor de *siempre*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor de ausencia de permisividad en la interacción entre el educador y el niño y la puntuación mínima evidencie permisividad en la interacción. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 16 puntos), se consideró la sumatoria observada de las variables para cada una de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada.

Tabla 15. Dimensión. Permisividad: variable porcentaje “Permisividad” por educador, según momento.

| | | Periodo de tiempo | | | |
|-------|------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Grupo | Profesor 1 | 81.25 | 87.50 | 87.50 | 87.50 |
| | Profesor 2 | 81.25 | 81.25 | 75.00 | 87.50 |
| | Profesor 3 | 81.25 | 81.25 | 68.75 | 87.50 |

En función de los resultados obtenidos fue posible evidenciar que el educador 1 obtuvo, en el momento 1, un 81,25% de permisividad en la interacción y, en los

momentos 2, 3 y 4, un porcentaje de interacción de “Permisividad” de un 87,50%.

Para el educador 2, en los momentos 1 y 2, el porcentaje de interacción en términos de “Permisividad” fue de un 81,25%; de un 75% en el momento 3, y de un 87,50%, en el momento 4.

El educador 3 obtuvo un porcentaje de permisividad en la interacción de un 81,25%, en los momentos 1 y 2; de un 68,75%, en el momento 3 y, en el momento 4, de un 87,50%.

Los resultados de las medias evidenciaron que el educador1 presentó una tendencia ascendente en la interacción con los niños en términos de “Permisividad”, mientras que los educadores 2 y 3 mantuvieron niveles de fluctuación en las interacciones con los niños.

Finalmente, el educador más permisivo resultó ser el 3, y el educador menos permisivo, el 1.

Los resultados permiten aceptar la hipótesis de trabajo dado que en el tiempo, los tres grupos muestran, en general, un avance positivo en las interacciones entre los adultos y los niños en la dimensión “Permisividad”.

7.3.5 Resultados Dimensión Sensibilidad

Para el análisis de los resultados de la variable “Interacción Adulto-niño” se construyó la variable porcentaje de “Sensibilidad”. Esta variable fue construida

a partir de los siguientes indicadores: calidez de la interacción y nivel de entusiasmo en la comunicación.

La construcción de la variable obedece a la suma de la puntuación de 1 a 4, donde 1 implica el valor de *nunca*; 2, un valor de *a veces*; 3, un valor de *frecuentemente* y 4 asume un valor de *siempre*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor de presencia de sensibilidad en la interacción entre el educador y el niño y la puntuación mínima represente ausencia de sensibilidad en la interacción. Luego de realizada la sumatoria esperada (representada por 40 puntos) se consideró la sumatoria observada de las variables para cada uno de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada.

Tabla 16. Dimensión. Sensibilidad: variable porcentaje “Sensibilidad” por educador, según momento.

| | | Periodo de tiempo | | | |
|-------|------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Grupo | Profesor 1 | 95.00 | 87.50 | 95.00 | 97.50 |
| | Profesor 2 | 85.00 | 92.50 | 92.50 | 100.00 |
| | Profesor 3 | 87.50 | 87.50 | 90.00 | 92.50 |

Los resultados muestran que el educador 1 obtuvo un porcentaje de interacción “Sensible” de un 95,00%, en los momentos 1 y 3 respectivamente; en el momento 2 fue de un 87,50% y en el momento 4 alcanzó un porcentaje de interacción de “Sensibilidad” de un 97,50%.

El educador 2 presentó, en el momento 1, un 85,00% de interacción “Sensible” con los niños; en los momentos 2 y 3, un porcentaje igual, para ambos momentos, de un 92,50% y, en el último momento, es decir, en el 4, el porcentaje de interacción “Sensible” fue de un 100%.

El educador 3 evidenció un 87,50% de interacción “Sensible” con el grupo de niños en los momentos 1 y 2; en el momento 3, el porcentaje fue de un 90% y, por último, en momento 4, dicho porcentaje de interacción de “Sensibilidad” alcanzó la cifra de un 92,50%.

Respecto de las medias se observó que los educadores 1, 2 y 3 presentaron fluctuaciones en los niveles de interacción de “Sensibilidad” entre ellos y los grupos de niños; sin embargo los tres educadores manifestaron diferencias entre ellos. Así, el educador 1 obtuvo una presencia mayor de interacción de “Sensibilidad” en el momento 4; el educador 2 mostró una tendencia ascendente en la interacción de “Sensibilidad” desde el momento 1 al 4 llegando a un nivel óptimo de interacción en este último momento; por su parte, el educador 3 también mostró una tendencia a una mejor interacción de “Sensibilidad” desde el momento 1 al 4, respectivamente. Finalmente, el más sensible fue el educador 1; el menos, fue el 3.

Los resultados permiten aceptar la hipótesis de trabajo puesto que, efectivamente, en el tiempo los tres grupos de niños evidencian avances positivos en las interacciones entre los adultos y los niños en la dimensión “Sensibilidad”.

7.3.6 Resultados de calidad de “Interacción Adulto-niño” por educador y momento

Para el análisis de los resultados de la variable “Interacción Adulto-niño” se construyó la variable porcentaje total “Interacción Adulto-niño”. Esta variable fue construida a partir de las cuatro dimensiones anteriormente presentadas: Desapego, Dureza, Permisividad y Sensibilidad.

La construcción de la variable obedece a la suma de las puntuaciones de 1 a 4, donde 1 implica un valor de *nunca*; 2, un valor de *a veces*; 3, un valor de *frecuentemente* y, por último, 4 asume un valor de *siempre*. Desde aquí se espera que la puntuación máxima represente el valor de óptima interacción entre el adulto y el niño y, por su parte, la puntuación mínima represente una interacción inadecuada o insuficiente. Una vez realizada la suma esperada (representada por 104 puntos), se consideró la sumatoria de las variables para cada uno de las educadoras. Con posterioridad a la obtención de las puntuaciones, se calculó el porcentaje en base a la sumatoria observada respecto de la sumatoria esperada.

Tabla 17. Calidad Interacción Adulto-niño por educador, según momento.

| | | Periodo de tiempo | | | |
|-------|------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Momento 1 | Momento 2 | Momento 3 | Momento 4 |
| Grupo | profesor 1 | 92.31 | 90.38 | 92.31 | 94.23 |
| | profesor 2 | 84.62 | 90.38 | 89.42 | 92.31 |
| | profesor 3 | 79.81 | 86.54 | 90.38 | 93.27 |

Los resultados indican que el educador 1, en el momento de aplicación 1, obtuvo un 92,31% total de “Interacciones”; en el momento 2, el porcentaje de “Interacciones” totales, entre él y los niños, fue de un 90,38%; en el momento 3, el porcentaje de “Interacciones totales fue de un 92,31% y, en el momento 4, este porcentaje total alcanzó un 94,23%.

El educador 2 obtuvo, en el momento de aplicación 1, un 84,62% de “Interacciones”; en el momento 2, un porcentaje de 90,38%; en el momento 3, este porcentaje se situó en el 89,42% y, finalmente, en el momento 4, la cifra se elevó hasta un 92,31%.

El educador 3 presentó, en el momento de aplicación 1, un 79,81% de “Interacciones” entre él y el grupo de niños; en el momento 2, un 86,43%; en el momento 3, un 90,38% y, en el momento 4, un 93,27%.

En relación con los resultados de las medias, los hallazgos muestran que la media de porcentaje del puntaje total obtenida por los tres educadores en la variable “Interacciones adulto-niño” alcanzó un 89.6%.

Finalmente, en esta variable, el educador 1 es quien obtuvo el porcentaje de “Interacciones” más alto, es decir, un 92,3%; por su parte, el educador 3 logró el porcentaje de “Interacciones” más bajo, con un valor porcentual de un 87.5%.

Además, el educador 1 logró la interacción más óptima con los niños, mientras que el educador 3 manifestó la interacción de menor nivel.

7.3.7 Valores porcentuales según educador y momento en “Interacción Adulto-niño”

La figura 10 presenta los resultados obtenidos en la escala “Interacción Adulto-niño” del educador 1, en los cuatro momentos de aplicación.

Educador 1.

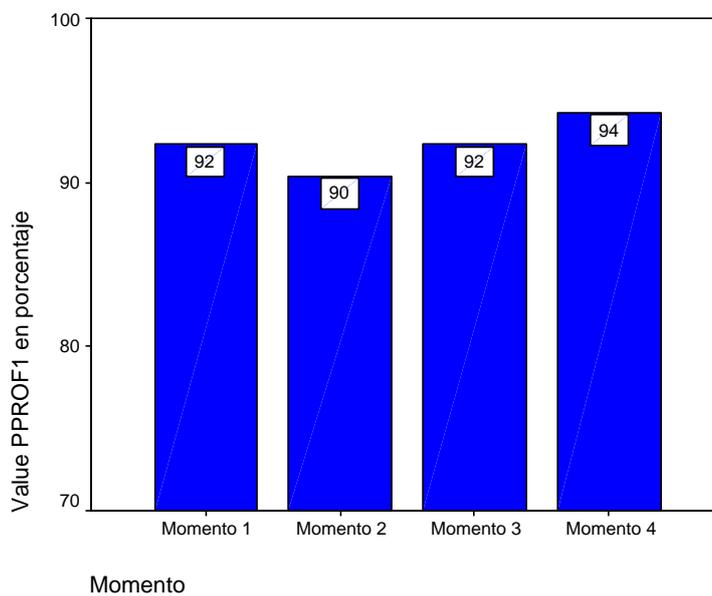


Figura 10. Percepción de la calidad de la Interacción Adulto-niño por el educador 1 en los cuatro momentos evaluados.

Según los datos presentados en la figura 10, el educador 1 es quien obtuvo un mayor puntaje al inicio de las evaluaciones, en comparación con los educadores 2 y 3, manteniéndose con escasa variación en los puntajes durante los cuatro momentos. Al mismo tiempo, este educador es el que obtuvo el porcentaje más alto de “Interacciones” en el momento de aplicación final, es decir, en el momento 4.

Para el educador 1, la media de puntaje se mantuvo por encima del 90%, como lo demuestra el 92.3% que obtuvo en la variable “Interacción entre adulto-niño.”

En la figura 11 se muestran los resultados obtenidos en la variable “Interacción adulto-niño” correspondiente al educador 2 a lo largo de los cuatro momentos de su aplicación.

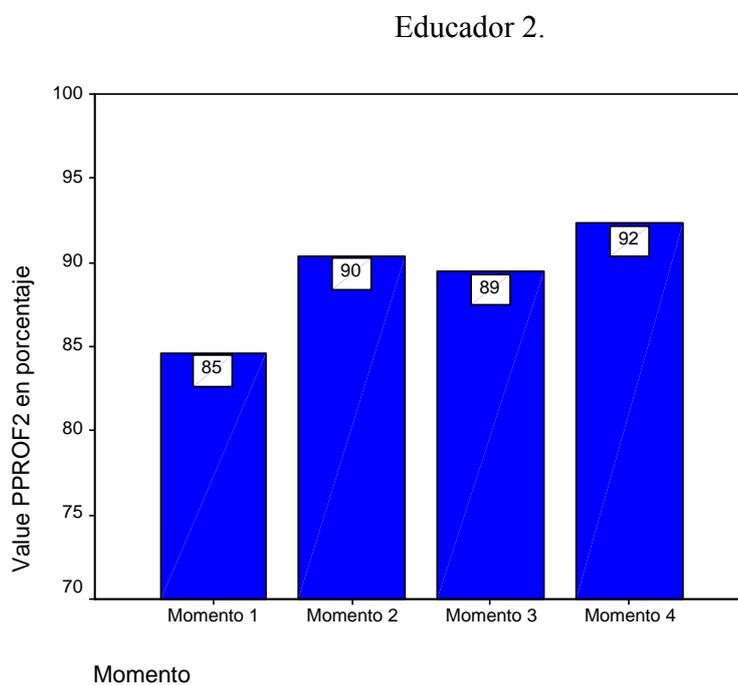


Figura 11. Percepción de la calidad de la Interacción Adulto-niño por el educador 2, durante los cuatro momentos evaluados.

De acuerdo con los datos presentados, el educador 2 aportó, en un primer momento, un 85% de interacciones entre él y el grupo de niños manteniendo, así, una tendencia al alza en las interacciones posteriores, llegando, de este modo, a alcanzar la cifra de un 92% en la última medición, es decir, en el momento 4.

Para el educador 2, la media que obtuvo en esta variable fue de un 89.1%

La figura 12 presenta los resultados obtenidos en la variable “Interacción Adulto-niño” por el educador 3 en los cuatro momentos de aplicación.

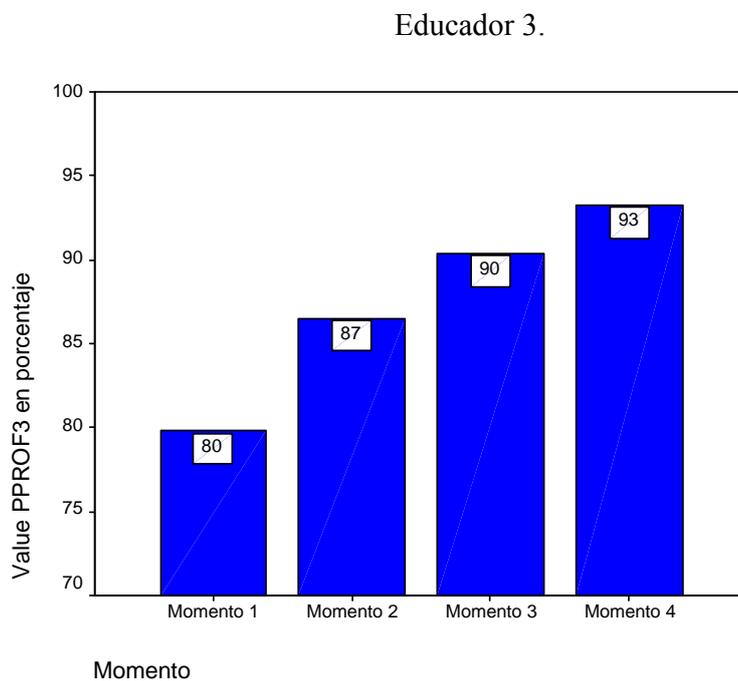


Figura 12. Percepción de la calidad de la “Interacción Adulto-niño” por el educador 3 en los cuatro momentos evaluados.

En función de los datos, el educador 3 es quien presentó una mayor variación en porcentaje para la variable “Interacción adulto-niño”. Los resultados evidenciaron un aumento porcentual sostenido en el tiempo. Este educador, en relación con los educadores 1 y 2, comenzó con el porcentaje más bajo en las

interacciones entre él y los niños (80%), sin embargo finalizó con un porcentaje de interacciones del 93%. La media de este educador fue de 87.5%

Por tanto, los resultados totales obtenidos permiten aceptar la hipótesis de trabajo que establecía que en el contexto de la Nueva Reforma Educativa, a nivel de la Educación Preescolar, y dada la importancia que el nuevo currículo le otorga a las interacciones entre el educador y los niños, se observará, en el tiempo y en los tres grupos, un cambio positivo en las Interacciones Adulto-Niño respecto de las siguientes dimensiones: Desapego, Dureza, Permisividad y Sensibilidad.

CAPITULO 8

DISCUSIÓN

En este apartado realizamos, en primer lugar, la discusión de los resultados hallados en la investigación. El análisis que sigue, lo centramos a nivel de las hipótesis de trabajo para, luego, avanzar hacia un análisis reflexivo poniendo la mirada en varios frentes, a saber:

- La vinculación de los resultados de la investigación con el cuerpo de conocimientos sobre la temática.
- La consideración de los aportes teóricos que se encuentran en el nuevo currículum de la Educación Preescolar y su vinculación con los resultados.
- La contextualización específica de los resultados. Esta última aporta, en opinión del investigador, mejores formas de comprensión en torno a los resultados obtenidos, puesto que ubica los productos en el interior de las dinámicas propias que se desarrollaron dentro del establecimiento educacional.

Finalmente, este capítulo presentamos las sugerencias de perfeccionamiento de la investigación y, al mismo tiempo, los problemas más importantes que hemos encontrados durante su desarrollo.

8.1 Síntesis gráfica y discusión general de los resultados de la validación de las hipótesis

Las siguientes tablas 18, 19 y 20 nos ofrecen una síntesis de los resultados de las validaciones de las hipótesis de trabajo sometidas, como se sabe, a verificación para cada una de las variables en estudio, es decir: Inteligencia Emocional en sus Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía, el Entorno Educativo y las Interacciones Adulto-Niño, todas ellas con sus respectivas dimensiones o áreas, según corresponde.

Tabla 18. Verificación de las hipótesis de la variable “Inteligencia Emocional”, según las Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales.

| Hipótesis | Acepta | |
|--------------------|-----------------------|----------------------|
| | Hipótesis operacional | Hipótesis conceptual |
| Hipótesis 1 | X | X |
| Hipótesis 2 | X | X |
| Hipótesis 3 | X | X |
| Hipótesis 4 | X | X |
| Hipótesis 5 | X | X |
| Hipótesis 6 | X | X |
| Hipótesis 7 | X | X |
| Hipótesis 8 | X | X |
| Hipótesis 9 | X | X |
| Hipótesis 10 | X | X |
| Hipótesis 11 | X | X |

La hipótesis 7 incluye cruce por grupos y momentos de la “Inteligencia Emocional”, integradas las Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía.

Tabla 19. Verificación de las hipótesis de la variable “Entorno Educativo”, según las Dimensiones de Cuidados Personales, Mobiliario y Materiales, Razonamiento y Lenguaje, Motricidad, Actividades Creativas, Desarrollo Social y Necesidades Adultos.

| Hipótesis | Acepta | Rechaza |
|--|----------|---------|
| Hipótesis 1 (Cuidados Personales) | x | |
| Hipótesis 2 (Mobiliario y Materiales) | | x |
| Hipótesis 3 (Razonamiento y Lenguaje) | x | |
| Hipótesis 4 (Motricidad) | | x |
| Hipótesis 5 (Actividades Creativas) | x | |
| Hipótesis 6 (Desarrollo Social) | | x |
| Hipótesis 7 (Necesidades Adultos) | | x |
| Hipótesis 8 Calidad del Entorno Educativo | X | |

La hipótesis 8 incluye el total de resultados evidenciados en cada una de las Dimensiones del Entorno Educativo, según educador y momento.

Tabla 20. Verificación de las hipótesis de la variable “Interacción-Adulto-niño” en las siguientes dimensiones: Desapego, Dureza, Permisividad y Sensibilidad.

| Hipótesis | Acepta | Rechaza |
|--|----------|---------|
| Hipótesis 1 (Desapego) | x | |
| Hipótesis 2 (Dureza) | | x |
| Hipótesis 3 (Permisividad) | x | |
| Hipótesis 4 (Sensibilidad) | x | |
| Hipótesis 5 Calidad Interacción Adulto-niño | X | |

La hipótesis 5 incluye los resultados de todas las dimensiones de la variable “Interacción Adulto-niño”.

Considerando las tres variables del estudio, **-Inteligencia Emocional, Entorno Educativo e Interacción Adulto/Niño-**, una primera mirada reflexiva en torno a las hipótesis de la investigación nos permite verificar la aceptación general de todas ellas. De este modo, se aprecia la existencia de un hilo conductor de resultados positivos en aspectos relacionados con variables de índole intrapersonales, como la Inteligencia Emocional, el contexto, el Entorno Educativo y las relacionales-Interacciones Adulto-Niño, que toman cuerpo en torno a los aprendizajes de estas áreas, sostenidos desde el nuevo currículum y, al mismo tiempo, consideradas, por él mismo, de vital importancia en los procesos de desarrollo durante el periodo de la infancia.

Así, pues, las hipótesis que se plantearon a priori, y que sostenían un mejoramiento, a nivel de las tres variables, en el transcurso del año escolar, en la medida que la Reforma Educativa Preescolar se fuera asentando, fueron aceptadas. Con ello se concluye, que la impresión primera que se tuvo desde los inicios de la investigación, sostenida a partir de los antecedentes que se disponía a esa fecha, ahora se ha concretado avalada con los resultados objetivos obtenidos en el estudio.

Las afirmaciones anteriores son posibles de apreciar, sin lugar a dudas, en los resultados de la variable “Inteligencia Emocional”, donde se aprecia que las hipótesis operacionales y las conceptuales fueron todas aceptadas.

De esta forma, el estudio muestra que durante el primer tiempo de instalación de la Reforma educativa (primer año), los niños mostraron avances en esta dimensión y, con ello, que la experiencia piloto donde se realizó el estudio evidencia que sus actores fueron capaces de alcanzar, exitosamente, las metas pedagógicas sostenidas desde el nuevo currículum de la infancia.

Una situación algo diferente se puede apreciar en los resultados de la verificación de las hipótesis planteadas, tanto para la variable “Entorno Educativo”, como para la “Interacción Adulto-niño”, donde las hipótesis centrales, que recogen todas las dimensiones y subdimensiones de cada variable, fueron, en su mayoría, aceptadas, a pesar del rechazo que sufrieron algunas que se plantearon a nivel de las subdimensiones en cada variable.

Para una mejor apreciación de la situación referida, se detallan algunas consideraciones. En estas dos últimas variables, las hipótesis que se plantearon consideraron cada una de las dimensiones que conformaron cada variable. Así, para la variable “Entorno Educativo” se plantearon 7 hipótesis de trabajo que corresponden a cada una de las 7 dimensiones que considera la variable. Consecuentemente, se planteó una hipótesis para las dimensiones siguientes: Cuidados Personales, Mobiliario y Materiales, Razonamiento y Lenguaje, Motricidad, Actividades Creativas, Desarrollo Social y, por último, Necesidades de los Adultos.

Finalmente, la última hipótesis (la hipótesis n°8) se planteó en términos globales, es decir, recogiendo todos los resultados anteriormente evidenciados. Los resultados de la aceptación de esta hipótesis central permiten sostener que hubo cambios positivos en el “Entorno Educativo” en los tres grupos de niños

durante el tiempo que duró la puesta en marcha de la propuesta en el Centro piloto de innovación.

Por su parte, para la variable “Interacción Adulto-niño” se plantearon 4 hipótesis que recogieron las cuatro dimensiones de dicha variable: Desapego, Dureza, Permisividad y Sensibilidad. Luego se planteó una quinta hipótesis, que al igual que el caso anterior, sostuvo una declaración central en torno al tema y recogió los totales de todas las dimensiones referidas. Los resultados mostraron que durante el primer año de la Reforma educativa; a nivel de la infancia; en ese centro piloto, las interacciones entre los educadores y los niños fueron positivas y con tendencia a una optimización en el día a día.

8.2 Inteligencia Emocional en Dimensiones de Habilidades Sociales y Empatía

Un análisis más detallado sobre el resultado de cada una de las hipótesis de trabajo que se levantaron para cada una de las tres variables, permite adentrarnos; en profundidad, en cada una de las situaciones que se evidenciaron y, además, contextualizar, de mejor forma, las verificaciones de las mismas.

Como se mencionó anteriormente, los resultados de la investigación acerca de la “Inteligencia Emocional” de los niños que participaron en el estudio, nos permitieron aceptar las hipótesis operacionales y conceptuales de la variable, tanto en las dimensiones de las Habilidades Sociales, como en las de “Empatía”. Igual situación se presentó con las hipótesis que consideraron los distintos periodos en que realizó el estudio y con el género de los niños que conformaron la muestra total. Al mismo tiempo, los resultados de las hipótesis

indican la existencia de relaciones importantes en sus dimensiones, es decir, entre las Habilidades Sociales y la Empatía.

Estos resultados plantean, evidentemente, la existencia de diferencias entre los grupos y constatan, también, diferencias de medias entre los grupos en la variable mencionada. En términos generales, los resultados indican que durante el año escolar, efectivamente, hubo cambios positivos en la variable "Inteligencia Emocional" en los tres grupos de niños aunque, en cada uno de ellos, se observan matices, tal como está descrito más adelante.

Desde esta óptica es dable pensar que la intervención de los educadores en el proceso psico-afectivo tuvo resultados concretos y de calidad, aunque naturalmente, por la naturaleza de estos procesos, tal evolución positiva implica procesos madurativos propios de cada niño, y al mismo tiempo, en los sistemas de crianza y entornos en los que, particularmente, se están formando estos niños.

Los resultados de la validación de estas hipótesis hacen pensar en aspectos vinculados con la congruencia que se observa entre la valoración que se les otorga a estos procesos psico-afectivos de los niños a nivel de política educativa de la infancia, por un lado, y la concreción efectiva en el currículo de este aspecto del desarrollo, por otro.

Los principales protagonistas de estos resultados desde una perspectiva pedagógica, sistemática y deliberada, como son los procesos de enseñanza, son los educadores a cargo de estos niños; los que insertos en una comunidad, comprometida con el cambio curricular, son capaces de conducir el proceso

psico-afectivo de buena forma y fortalecer este aspecto significativamente, tal como lo demuestran los resultados obtenidos.

8.3 Calidad del Entorno Educativo

Los resultados de la validación de las hipótesis de la variable “Entorno Educativo”, presentan una situación diferente. Tres, de un total de siete hipótesis de trabajo, (que recogen subdimensiones de la variable) fueron aceptadas, mientras que otras cuatro fueron rechazadas. Sin embargo, la hipótesis octava fue aceptada, situación que se destaca pues es la hipótesis que recoge todos los resultados encontrados durante todo el año escolar a nivel de cada educador (tres) y por momentos (cuatro). A la luz de estos resultados, se puede sostener que en el transcurso del año escolar, efectivamente, el contexto educativo tuvo progresos, pero éstos no se evidencian con tanta determinación como los que se observan en la variable “Inteligencia Emocional”.

Los resultados, sostenidamente positivos a nivel del “Entorno Educativo” a lo largo de la investigación, permiten verificar un asunto de extrema importancia desde el inicio de la investigación, y es que el contexto educativo presenta una condición de buena calidad que va mejorando en el tiempo. Cabe preguntarse, entonces, porqué este aspecto contextual es de calidad (buena calidad) desde los inicios de la investigación. Cuestión comprensible, desde una perspectiva netamente profesional, relacionada con el hecho de que, de manera independiente a la instalación de la Reforma de la infancia, los educadores cautelaron pedagógicamente este aspecto, probablemente por considerarlo de importancia y de impacto en el proceso educativo.

Sin embargo, desde otra mirada, y planteándonos ahora acerca del porqué esta variable mejora en el tiempo pero no alcanza niveles de excelencia, surge el hecho a considerar que en ella se evalúan aspectos muy variados, que si bien parte de ellos dependen directamente de los educadores, otros escapan al control de los profesionales de la educación, dado que involucran, por ejemplo, aspectos de la infraestructura del establecimiento o están vinculadas a cantidades suficientes -stock- de los materiales pedagógicos para que cada uno de los niños disponga de ellos sin restricción alguna. Estos aspectos están vinculados directamente con la capacidad de recursos económicos del establecimiento y con una política nacional de inversión en recursos de enseñanza del sistema educativo, y que a la vez, ésta depende de un complejo entramado del macro sistema económico nacional.

Aquí, en este nivel de análisis, se torna adecuado recordar que las hipótesis que fueron rechazadas recogían información de dimensiones vinculadas con el Mobiliario, la Motricidad, las Necesidades Educativas para niños especiales, las Necesidades Individuales de los niños, en general, y las necesidades de los adultos.

Esta última reflexión está avalada, precisamente, por las evidencias encontradas en aquellas hipótesis que son rechazadas. Así, y profundizando en cada una de éstas, la hipótesis 2, relacionada con la dimensión del Mobiliario y los Materiales considera, explícitamente, aspectos relacionados con la calidad de éstos, que exceden a las atribuciones directas y al control directo de un educador, como son: la calidad del espacio físico, la variedad y calidad de los muebles, la luz y el confort, todos ellos factores considerados necesarios, de los

que se debe disponer en los espacios educativos destinados para la relajación / descanso de los infantes.

Una situación similar se presenta con la hipótesis 4. En ella están consideradas las dimensiones relacionadas con el Equipamiento que dispone el Centro educativo para la puesta en práctica de las actividades psicomotoras de los niños. Con la hipótesis 6, que involucra la disposición de materiales para atender a situaciones de diversidad pedagógicas y necesidades educativas especiales, aspectos en los cuales, claramente, este Centro educacional presentó carencias específicas a nivel de la infraestructura y materiales, como también, a nivel de los recursos humanos necesarios para enfrentar estas realidades tan particulares y complejas.

Finalmente, también el rechazo de la hipótesis 7 argumenta a favor, dado que se orientó a verificar aspectos de perfeccionamiento continuo de los maestros y de los materiales de consulta profesional específica, y, de igual modo, la disposición expedita de éstos para los profesionales en ejercicio.

8.4 Calidad de Interacción Adulto-niño

En relación con las cinco hipótesis de trabajo planteadas en la variable “Interacción adulto-niño”, su verificación puso de relieve que cuatro de ellas fueron aceptadas y una rechazada.

En base a estos resultados es posible sostener que las relaciones entre los educadores y los grupos de niños se enmarcan en una buena interacción y que

éstas, adicionalmente, fueron mejorando positivamente a medida que el currículo de la infancia fue instalándose a lo largo del año lectivo.

La validación de estas hipótesis nos permitió constatar una situación similar a la ocurrida con la variable “Entorno Educativo, ya que desde el inicio del estudio, se evidenció una buena interacción entre los profesionales y los niños, lo que indicaría que el conjunto de profesionales dan una valoración e importancia a este aspecto independientemente de lo que sostiene la nueva propuesta curricular.

Sin embargo, tal como se expresa, la variable experimentó aún más avances positivos, ubicándola en un lugar de privilegio, respecto de los cifras obtenidas en las otras dos variables, ya que se obtuvo altos puntajes iniciales que fueron incrementados, a lo largo del tiempo, en cada uno de los grupos y en las dimensiones específicas que conforman la variable, a la vez que se evidenciaron, como en casos anteriores, diferencias dentro de los grupos de niños que más adelante se expresan. Este hallazgo se vincula muy estrechamente con una realidad percibida en el trabajo de los educadores de la infancia, cual es el énfasis que éstos le otorgan a las interacciones con los niños, basadas, principalmente, en relaciones de cercanía y afecto.

En esta variable, de las cuatro hipótesis de trabajo, la única que se rechazó fue la n° 2. Sin embargo, es de justicia indicar que el educador 2 (el más débil comparativamente con los otros) muestra desde el inicio de la investigación un alto porcentaje en la dimensión Dureza, y la interpretación correcta de ese dato, es que él presenta una ausencia de Dureza significativa en las “Interacciones con los niños”, pero que, contrastando esos valores con los obtenidos por los

otros dos educadores, es el único que mantiene el valor sin cambios significativos en el tiempo, aunque presenta un aumento de los porcentajes en la misma dimensión en dos momentos intermedios del estudio.

8.5 Análisis y vinculación de los resultados de la investigación a la base del conocimiento científico disponible, los aportes consignados a nivel de la nueva Reforma de la Educación Preescolar y la contextualización del estudio

Un análisis más fino y en profundidad acerca de los resultados encontrados, nos lleva a plantearnos diferentes cuestiones emanadas desde los ámbitos teóricos, curriculares y desde la experiencia directa durante el año de realización de la investigación.

En este apartado se realiza un análisis y vinculación de los resultados encontrados en la investigación teniendo en cuenta cada una de las tres variables del estudio. El análisis mencionado considera tres tipos de vinculaciones de los resultados del estudio: la primera, con el cuerpo teórico correspondiente; la segunda, con lo expresado a nivel declarativo en el nuevo currículum de la educación parvularia, y la tercera, con la contextualización educativa. Esta última, se realizó con el propósito de enriquecer aún más el análisis de los resultados, pues aporta elementos emanados directamente de la observación de la praxis educativa realizada por el investigador, quien estuvo en las tres aulas desde el inicio de la puesta en práctica del nuevo currículum en el Centro piloto, hasta el término de la experiencia.

8.5.1 La Inteligencia Emocional desde las Dimensiones de las Habilidades Sociales y la Empatía

La Inteligencia Emocional es un constructo complejo, formado por habilidades vinculadas con las emociones privadas y personales y, con las habilidades de las demás personas con las que nos conectamos en la cotidianidad. Dichas habilidades se ordenan en torno a una red compleja de capacidades que nos permiten la elaboración de dos grandes procesos. Por un lado, seleccionar la información en términos de una discriminación de sentimientos propios y sentimientos de los otros y, por otro, procesar la información para ponderarla y permitir, de este modo, la construcción de una coherente relación entre nuestros pensamientos y nuestras propias acciones.

La evolución de la investigación en esta temática ha logrado establecer que en la Inteligencia Emocional están presentes una serie de actitudes, habilidades, capacidades, competencias y reacciones que las personas portan, como también la existencia de varias dimensiones a través de las cuales se expresa dicha inteligencia.

Dos dimensiones de este constructo son particularmente significativas en el contexto de esta investigación. La Empatía, que está vinculada con tipo de inteligencia de índole personal y que se caracteriza por la presencia de capacidades instaladas en las personas concernientes con la autorregulación, la automotivación y la conciencia de uno mismo; las Habilidades Sociales que, juntamente con la Empatía, están presentes en las interrelaciones con las otras personas y sostienen la existencia de la inteligencia interpersonal.

Desde esta perspectiva, pues, es interesante observar y analizar los hallazgos evidenciados en la variable “Inteligencia Emocional” en los tres grupos de niños que participaron en esta investigación y, muy particularmente, en los resultados encontrados en las dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales.

Al respecto, los resultados demuestran la existencia de diferencias de medias entre los tres grupos de niños. Este hallazgo particular encuentra sentido desde la teoría, pues, efectivamente, ambas dimensiones, tanto la Empatía como las Habilidades Sociales, se construyen de un modo muy íntimo en cada una de las personas sobre la base de la puesta en marcha de recursos de índole personal y privado, como también, de procedimientos e interrelaciones con el contexto que van elaborando las personas de modo interno, y por tanto, son medios subjetivos que se caracterizan por ser muy específicos y particularmente distintos en cada sujeto.

Desde esta perspectiva, los resultados encontrados muestran, por un lado, que las peculiaridades sobre las que se construyen ambas dimensiones (Empatía y Habilidades Sociales) están presentes, también, de modo particular, en cada uno de los sujetos que constituyen cada uno de los tres grupos de estudio, y, por otro, que los componentes específicos que contiene cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional (tanto de la Empatía como de las Habilidades Sociales) también estarían evolucionando, de modo particular, en cada uno de los grupos de niños. Así, pues, es posible sostener que a partir de las diferencias de medias encontradas entre los grupos, tanto en la dimensión de empatía como en la dimensión habilidades sociales, estarían presentes particulares dinámicas en cada uno de los grupos de niños que los hace, efectivamente, diferentes entre sí.

En concreto, en la dimensión Empatía, existiría entre los grupos singulares formas de la expresión de esta dimensión en lo que concierne a la demostración de sensibilidad que cada uno de los niños presenta ante los puntos de vistas de los demás, la atención que cada niño presta a las pistas emocionales de los otros, los diferentes tipos de manifestaciones que usa en las relaciones con los otros para recompensar, adecuadamente, los éxitos de los demás, y el uso de diferentes estrategias constructivas cuando se trata de cooperar con los otros para que se autorregulen.

Del mismo modo, y para la dimensión Habilidades Sociales, se presentarían formas de expresión singulares en cada uno de los grupos de niños en lo referente a la toma de iniciativa, la orientación del quehacer de los otros, el guiar a los otros mediante el ejemplo, el enfrentamiento directo de los acontecimientos difíciles, el fomento de prácticas de comunicación abierta y, la expresión y comunicación natural de experiencias agradables vivenciadas.

De un modo integral, los resultados encontrados en la variable “Inteligencia Emocional”, considerando las dimensiones referidas de Empatía y Habilidades Sociales según los tres grupos de estudio, evidencian la existencia de diferencias de medias significativas intergrupales. Este hallazgo encuentra sentido y validez a partir de lo descrito con anterioridad en orden a que esta variable contiene elementos estrechamente vinculados entre sí, que se implican permanentemente, y que cada sujeto, en el tiempo, va construyendo este tipo de inteligencia personal en relación con sus propias capacidades instaladas y las relaciones recíprocas y permanentes que realiza con el entorno sociocultural.

Estos resultados resultan fuertemente apoyados por los evidenciados en el cruce de los resultados por grupo y momentos.

8.5.1.1 Los resultados en el nuevo marco curricular: Ámbito de Formación Personal y Social

Estos resultados adquieren un significado interesante cuando se explora el ámbito de experiencias para el aprendizaje denominado Formación Personal y Social, declarado a nivel de la Reforma Curricular de la educación de la infancia y consignado en el documento Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En este documento se sostiene que hay tres núcleos de aprendizaje que deberán desarrollarse en el trabajo pedagógico realizado con los niños durante su paso en la Educación Parvularia, a saber: el núcleo de Autonomía, de Identidad y de Convivencia, los que, a su vez, se expresan en aprendizajes esperados y específicos para niños y niñas desde su entrada a la Educación Infantil hasta el egreso de la misma.

Considerando las demandas curriculares expresadas a nivel de la Educación de la Infancia, emanadas de la educación pública, y la variable “Inteligencia Emocional” estudiada, ésta encuentra un gran sentido en dos aspectos: el primero, relacionado con el hecho de que la variable “Inteligencia Emocional” recoge aprendizajes esperados en la Reforma Educacional Preescolar vinculados con la iniciativa y la confianza, con el reconocerse y apreciarse, con el manifestar singularidad y pertenencia, con la diversidad y con los valores y las normas; y el segundo, con que la “Inteligencia Emocional” incluye aspectos de seguridad personal y de confianza básica que se construyen en las relaciones

recíprocas que se establecen entre los niños y los adultos, de forma significativa, en sus contextos socioculturales. Estas variables son de gran importancia en la nueva Reforma educacional, y se solicita a los educadores que, en virtud de las mismas, concreten en el trabajo pedagógico diario dichos procesos; declaración, por otra, posible de encontrar de modo manifiesto a lo largo de todo el nuevo currículo.

Respecto de los resultados evidenciados para la misma variable en los diferentes periodos de aplicación en que se evaluó, se pueden constatar interesantes hallazgos. Al respecto, muestran diferencias significativas en el periodo de aplicación 1 respecto de los periodos 3 y 4, y del periodo de aplicación 2 en comparación con los periodos 3 y 4, como también la no existencia de diferencias significativas entre los periodos 1 y 2, y los periodos 3 y 4.

En este sentido, es posible sostener, al menos, tres argumentos: el primero hace referencia a que, efectivamente, la “Inteligencia Emocional” es un concepto que necesita de tiempo para desarrollarse; el segundo señala que los resultados podrían poner de manifiesto la participación activa del trabajo pedagógico de parte de los educadores, en el ámbito personal y social, en el proceso de Reforma educacional y, el tercero se refiere a la relación que se produce con la condición sociocultural de procedencia de los niños que conformaron la muestra en estudio.

En relación con el primero, la literatura expresa que la “Inteligencia Emocional” es posible de aprender. En este contexto, las experiencias vividas durante la infancia tienen una especial importancia en el aprendizaje del

proceso. De esta forma, tanto las Habilidades Sociales como la Empatía entran en actividad desde edades muy tempranas (vínculo madre, padre-hijo) lo que requiere una permanente interacción del niño con su ambiente familiar, social y cultural. En este sentido, y dado la complejidad del proceso psicosocial y afectivo, esto requiere tiempo para ser, primeramente, aprendido y, posteriormente, consolidado a través de las interacciones que los niños realizan con el medio social inmediato y mediato.

El segundo argumento encuentra respuesta en los resultados evidenciados en relación con las diferencias significativas mostradas entre los grupos de niños de acuerdo a los periodos en que se efectuó la recogida de datos, resaltando, con claridad, que hubo diferencias en las medias en los periodos de aplicación 1 y 2 respecto de los periodos de aplicación 3 y 4. Los periodos señalados con avances positivos, coinciden con el tiempo de inicio del año escolar y de término de la actividad educativa, lo que demuestra la eficiente actividad profesional desplegada por los educadores en esta temática específica, a través de un trabajo fuerte con vistas al logro de objetivos de ámbito personal y social.

La ausencia de diferencias entre los periodos 1 y 2, 3 y 4 podría encontrar su explicación en los siguientes hechos: a) Que entre los periodos 1 y 2, el efecto de las prácticas pedagógicas en las áreas psico-afectivas no toman aún consistencia puesto que la intervención educativa, en esa fecha, es aún muy temprana para ver resultados concretos en un proceso de gran complejidad que requiere de tiempo para hacerse evidente a nivel comportamental, sabiendo que el tiempo de recogida de datos, entre uno y otro, fue muy corto. Sin embargo, una vez que el año escolar se aproxima a su término, los avances positivos son claros y evidentes, pero en el inter-período 3 y 4, dado que se repite la

evaluación sucesiva de la variable, la condición temporal interviene, nuevamente, en la estabilidad de los resultados entre estos periodos.

Posteriormente, este análisis encuentra aún más significado y consistencia cuando se realiza el cruce de los resultados hallados en los grupos y en los momentos, instante en que es posible demostrar, claramente, que las diferencias significativas encontradas, -ahora desde una doble perspectiva-, muestran que los niños vivieron un proceso de evolución en la “Inteligencia Emocional” en ambas dimensiones del constructo, puesto que es posible mostrar avances importantes en esta área en la medida que el nuevo curriculum avanza en el tiempo hacia una consolidación.

La observación permanente que hemos realizado durante el año lectivo, junto con la consiguiente recolección de datos, nos permiten afirmar que desde el inicio de la instauración de la nueva Reforma educativa, los educadores interactuaron, permanentemente, con los grupos de niños a través de prácticas pedagógicas específicas, relacionadas con el desarrollo de aspectos afectivos y sociales. Los buenos resultados obtenidos constituyen evidencias en los hechos anteriormente señalados.

El tercero está relacionado, directamente, con las características sociales y culturales asociadas a los tres grupos de niños que participaron en la investigación. Los niños que asistían a este establecimiento educacional eran niños que provenían, en su mayoría, de sectores muy pobres de la comuna de Talcahuano. De hecho, en esta comunidad social se han manifestado grandes limitaciones socioculturales, como por ejemplo, niveles importantes de

analfabetismo de los padres, gran cantidad de padres y madres cesantes, delincuencia, alcoholismo, drogadicción y hogares disfuncionales, entre otros.

Este escenario sociocultural no era ni es un contexto propicio para el desarrollo integral de los miembros de una familia y, muy particularmente, de los niños. Así, asuntos relacionados con el desarrollo de procesos psico-afectivos quedan, como mínimo, postergados por la magnitud, importancia y urgencia que adquieren otros aspectos básicos de la vida familiar que deben ser atendidos de manera urgente. Investigaciones realizadas en ambientes y recursos familiares han logrado establecer “que las familias pobres rara vez tienen acceso a cuidados preescolares de alta calidad para sus hijos pequeños” (Feldman, 2007, p. 160).

De este modo, para los niños de estos sectores vulnerables de la sociedad, el ingreso en un centro educacional constituye una oportunidad única y significativa para un correcto desarrollo integral desde los niveles de la Educación Preescolar y, al mismo tiempo, la posibilidad de que puedan desarrollar una serie de competencias propias en torno a los procesos psico-afectivos que, por lo general, no encuentran espacios propicios de evolución positiva en el seno familiar propio e inmediato, ni en el de entorno social y cultural que les rodea.

Analizando los resultados particulares encontrados en esta investigación, a lo largo del año escolar, en relación con la variable “Inteligencia Emocional”, es posible sostener que la condición socio-cultural deprivada de los niños empezó a ser superada, gradualmente, por los efectos que en ellos han producido las acciones educativas. Como ya se ha referido con anterioridad, la llamada e

invitación, desde la actual Reforma, a los educadores de la infancia es para trabajar, muy especialmente, en el ámbito personal y social, argumentando, explícitamente, que los aspectos cognitivos no pueden ser sobrevalorados en el Sistema Educativo en detrimento de los aspectos psico-afectivos, pues estos últimos son determinantes para el desarrollo posterior de la vida de las personas.

8.5.1.2 Los resultados y el género

Los resultados de la misma variable, ahora según género, evidencian que la media obtenida por las niñas fue superior a la media de los niños. Así, la media para el género femenino fue de 114.44 puntos, cifra comparativamente más alta que la media correspondiente al género masculino que fue de 103.79 puntos sobre un máximo de 144 puntos, cifra superior y óptima del instrumento.

Estas diferencias de medias entre géneros, también son apreciables cuando se analizan por separado las dos dimensiones de la variable, es decir, la Empatía y las Habilidades Sociales, en las que se apreció, a favor de las niñas, un valor de 5,73 puntos más en la dimensión Empatía, y de 4,93 puntos en la dimensión Habilidades Sociales en comparación con los resultados obtenidos por los niños.

La literatura sostiene una serie de interesantes hallazgos en relación con el género, en base a los cuales se pueden encontrar un conjunto de explicaciones posibles para los resultados diferentes entre géneros. En los años de la infancia, y, en concreto, durante los años preescolares, el sentido de pertenencia a un

género específico es un proceso que está bien asentado. Desde los dos años, los niños se saben, a sí mismos, como niños o niñas y distinguen a los hombres de las mujeres en sus contextos cotidianos (Fagot y Leinbach, 1993; Poulin-Dubois et al., 1994; Campbell, Shirley y Candy, 2004, en Feldman.2007)

A través de estudios realizados con niños preescolares en contextos de juegos, se ha logrado establecer una clara diferencia entre géneros. Así, se evidencia que las niñas “comienzan a preferir compañeras de juego de su mismo sexo un poco antes que los niños. Demuestran una clara preferencia por relacionarse con otras niñas a los dos años, mientras que los niños no muestran mucha preferencia por compañeros de juego del mismo sexo hasta los tres años”. (Braza et al., 1997; Boyatzis, Mallis y León, 1999; Matin y Fabes, 2001, en Feldman.2007, p.267).

Este hecho predispone a las niñas a una interacción psicosocial al interior de su mismo género algo más temprana en comparación con los niños, y rinde frutos a favor de la “Inteligencia Emocional”, pues les permite, también, un desarrollo más precoz de las habilidades vinculadas directamente con la Empatía y las Habilidades Sociales.

Lo anterior se vincula estrechamente con las expectativas de género que se desarrollan durante la edad preescolar, las cuales experimentan un aumento hacia los cinco años de edad, y se caracterizan por la similitud que tienen con las de los adultos más tradicionales de nuestra cultura occidental (Eichstedt, Serbin y Poulin-Dubois, 2002; Serbin, Poulin - Dubois y Eichsted, 2002; Lam y Leman, 2003, en Feldam, 2007). De este modo, los infantes en edad preescolar esperan que los niños adquieran rasgos masculinos relacionados con la fuerza,

la competitividad, la independencia y la destreza, y las niñas rasgos relacionados con la ternura, la calidez, la expresividad y la sumisión (Feldam, 2007). Otros estudios indican que los hombres son más recios en sus comportamientos; contrariamente al patrón de conducta de las mujeres que suele ser complaciente, y emocionalmente más sensible y menos independiente.

Estas expectativas, culturalmente arraigadas, hacen que los niños miren, perciban y evalúen su entorno social desde esta óptica y, por tanto, los comportamientos propios, como también las conductas de los demás, sean percibidas a través de estas construcciones socioculturales esperando, de este modo para cada género, roles específicos que se ejercitan en el interior de los grupos, en las interacciones entre ellos y los demás, incluidos los pares, en el mundo de los adultos.

Esta explicación es, sin lugar a dudas, un argumento de índole social y cultural que puede dar luces explicativas en torno a las diferencias encontradas entre niñas y niños en la “Inteligencia Emocional”. Sin embargo, surgen, de modo natural en este contexto de análisis, otras inquietudes que ahora intentan buscar una explicación del porqué de estas expectativas que se desarrollan en los niños y niñas en nuestro mundo occidental.

8.5.1.3 Género y modelos

En este sentido, son muy útiles las explicaciones que devienen de las perspectivas teóricas del desarrollo humano, las que se constituyen en un

sustento teórico importante para esta investigación, en especial, las emanadas del modelo biológico, del aprendizaje social, y del enfoque cognoscitivo, y de modo particular, para el periodo de los años preescolares.

La postura del primer modelo sostiene que existe cierta disposición genética en las niñas a ser personas más cariñosas y expresivas que los niños, quienes, por su parte, tienen una inclinación natural a ser más competitivos y más fuertes. La explicación biológica postula la intervención del sistema endocrino en este proceso de preferencias y expectativas, dado que “las hormonas son una de las características biológicas sexuales que afectan la conducta relacionada con el género” (Feldman, 2007, p. 268). Estos aportes son complementados por los hallazgos específicos relacionados con el cuerpo caloso, ubicado en el cerebro humano y, más concretamente, con la mayor magnitud de esta área observada en cerebros femeninos.

Este aumento encontrado en los cerebros de las mujeres se explicaría “como resultado de ciertas experiencias que influyen particularmente en el crecimiento del cerebro” (Feldman, 2007, p 269). Así, estos conocimientos científicos ofrecen otra interesante explicación al evidenciar que las experiencias culturales y ambientales vendrían a demostrar estas diferencias de género, y al constatar que los adultos tienden a comunicarse y hablar más con las niñas que con los niños. En consecuencia, estas diferencias culturales en la interacción comunicativa, podrían producir un desarrollo diferente en los cerebros de los niños respecto de las niñas.

Los modelos de aprendizaje social argumentan que los niños, durante la infancia, aprenden los asuntos de género observando a los demás. De este

modo, el comportamiento social de padres, educadores, pares y hermanos es de vital importancia en el modelamiento de este aprendizaje. Los niños observan lo que los educadores o padres realizan en relación con las expectativas y conductas de género por imitación, situación que encuentra motivación o recompensa en los niños que están aprendiendo cuando ven que los otros, a quienes observan, obtienen recompensas al actuar de una forma determinada según el género.

Finalmente, las teorías cognoscitivas entienden el proceso de conformación del género humano como un elemento clave en la formación de la identidad de las personas, siendo precisamente en esta tarea de desarrollo vital donde nace la necesidad y el deseo de establecer la identidad del género que se traduce en una percepción íntima de cada persona de percibirse como hombre o mujer. Para lograr este propósito, las personas “desarrollan un esquema de género, un marco de referencia cognoscitivo que estructura la información relevante” (Lobel, 2000; Martín, 2000, en Feldman, 2007, p.271).

Los esquemas de género se inician muy tempranamente en la vida de las personas y pasan a ser filtros a través de los cuales, los niños entienden el mundo social y cultural y actúan en consecuencia. De este modo, se puede entender por qué los niños” utilizan sus crecientes habilidades cognoscitivas para desarrollar reglas acerca de lo que es correcto o no para hombres y mujeres. De esta forma algunas niñas deciden que no es propio de mujeres usar pantalones y aplican la regla con tanta rigidez que se niegan a llevar otra cosa que no sean vestidos. O un niño tal vez razone que como las mujeres suelen ponerse maquillaje, no está bien que él lo use incluso al participar en una obra

de teatro donde todos los niños y niñas lo tienen que usar“ (Feldman, 2007, p. 271).

Durante los tres primeros años, los niños creen que el rol de género puede cambiar por cuestiones externas. De este modo, una niña puede creer que se puede volver niño si usa pantalones y juega al fútbol, o un niño puede pensar que puede volverse mujer si se disfraza de sirena en una obra de teatro. Sin embargo, estos procesos encuentran su curso hacia los cuatro o cinco años de edad, cuando se desarrolla la permanencia de género y el niño comprende que un disfraz, una conducta o una apariencia, no determina el género, sino que las mujeres y los hombres son siempre mujeres y hombres porque su naturaleza no es posible de alterar.

En los tres casos, los modelos teóricos señalados ofrecen argumentos y explicaciones válidas para comprender las diferencias de género encontradas los tres grupos de niños en este estudio en relación con la “Inteligencia Emocional”.

Ahora bien, recogiendo los aportes que nos ofrece el cuerpo teórico, los niños y niñas de la muestra del estudio presentan diferencias de medias según género, al menos, por tres posibles explicaciones. La primera estaría relacionada con la dotación genética, particularmente distinta entre las niñas y niños. Dicha situación establece diferencias neurológicas en los cerebros femeninos y masculinos que se traducen en diferencias en el modo de percibir el entorno unos y otras. En este sentido, se puede pensar que los educadores a cargo de los grupos de niños pudieron estar influenciando las diferencias de resultados encontradas entre los grupos, en tanto que la investigación ha puesto en

evidencia que desde el mundo adulto existen especiales consideraciones en la comunicación que estos adultos establecen con las niñas más que con los niños.

De este modo, las diferencias encontradas podrían explicarse en la mayor atención que los educadores dan a la comunicación que establecen, particularmente, con las niñas; situación que redundaría, en que ellas desarrollen, más tempranamente que los niños, una serie de habilidades como la Empatía y Habilidades Sociales, entre otras, puesto que encuentran más y mejores instancias de desarrollo en el mundo del adulto para ejercitar y aplicar dichas competencias.

La segunda explicación, derivada de los modelos de interacción social del aprendizaje, está representada por el efecto que reciben los niños a nivel de percepciones y comportamientos, de la intervención del contexto social y, explícitamente, de los padres, maestros y amigos. En este sentido, los resultados evidenciados en la investigación, son posibles de contextualizar en el ámbito específico educativo y pensar, de modo razonable, que dado que los educadores a cargo de los grupos de niños eran mujeres, éstas, en la interacción cotidiana, ofrecieron modelos de género (roles y expectativas) que encuentran un fuerte sentido de identificación de género, especialmente en las niñas, por lo que se transforman en modelos dignos de ser imitados por ellas. Esta explicación puede ser respaldada, a la vez, por los importantes procesos de identificación de modelos que se presentan durante la infancia y, muy particularmente, durante los años preescolares, tiempo en que los educadores son modelos significativos para los niños y, por tanto, figuras de autoridad y de respeto dignas de ser imitadas.

Otros estudios realizados en las aulas, se relacionan, directamente, con el trato que los educadores dan a los estudiantes, hombres y mujeres. Señalan resultados que evidencian que los “profesores interactúan más con los niños que con las niñas, lo cual sucede desde el nivel preescolar hasta la universidad”. (Feldman 2007, p.172). Este hallazgo podría poner en entredicho el análisis e interpretación anteriormente realizada; sin embargo, la investigación aludida no se pronuncia acerca de la distinción de género de los educadores estudiados y, por tanto, no existen evidencias en torno al trato de educadoras mujeres y de educadores varones respecto del trato que ellos proporcionan a los estudiantes. Sin embargo, el mismo estudio concluye señalando que en el Sistema Educativo, por lo general, hay más mujeres profesionales que hombres, pero estos últimos rotan, preferentemente, su quehacer hacia la Administración educacional o hacia las disciplinas deportivas, las matemáticas y las ciencias.

En este sentido, los resultados presentados en esta investigación dejan abierta la posibilidad de la interpretación anteriormente señalada, toda vez que la realidad educativa a nivel preescolar en Chile muestra una escasísima cantidad de educadores preescolares varones, actuando en el ejercicio profesional, por lo que son mayoritariamente mujeres las que acceden al título de educador de párvulos en instituciones de nivel superior y, al mismo tiempo, están operando en las aulas preescolares a lo largo de todo el país.

La explicación teórica que sostiene la presencia de modelamiento, como base para el aprendizaje de comportamientos propios de género, se ve respaldada, a su vez, por la tercera teoría y, especialmente, por el concepto de permanencia del género que se consolida entre los cuatro a cinco años de edad.

Al respecto, la edad de los niños que conformaron la muestra de esta investigación estaba situada entre cuatro y los cinco años, por lo que la construcción de permanencia de género, de acuerdo a los aportes de la literatura especializada, ya estaba establecida. Sin embargo, aunque la explicación de los modelos cognitivos acerca de las cuestiones de género nos aportan conocimiento válido y científico en orden a comprender, de mejor forma, el desarrollo de esquemas de género en los infantes. Los mismos no ofrecen, aún, distinciones en el proceso de permanencia de género en cuanto a cómo se desarrolla este proceso, tanto en el género femenino como en el masculino. De esta forma, los hallazgos evidenciados en este estudio, en particular, no encontrarían, desde el modelo cognitivo, respaldo teórico suficiente para sustentar la construcción distinta del proceso de permanencia de género en niños y en niñas y para respaldar, desde ese ámbito, las diferencias de género encontradas en la investigación.

8.5.1.4 Género y Núcleo Identidad

Ahora, contextualizando los resultados encontrados, en relación con el género, en el marco de la declaración oficial establecida en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se observa que el nuevo marco curricular ubica el tema del género en el núcleo del aprendizaje llamado Identidad, conceptualizando este núcleo, en esencia, como “ la gradual toma de conciencia de cada niña y niño de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Ello les permite identificarse como personas únicas, por tanto valiosas, con características e intereses propios, reconociéndose como miembros activos de

su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenecen” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 45).

Desde esta perspectiva, la innovación educativa espera que los niños de segundo Ciclo construyan aprendizajes en relación con el tema de género a través de la toma de conciencia de la identidad sexual, y vayan avanzando de modo progresivo hacia una aceptación natural de sus particulares características corporales, consolidando la construcción de una imagen corporal iniciada ya en el primer Ciclo de Educación Parvularia. Al mismo tiempo, la Reforma educativa considera que los niños y niñas deben aprender a apreciar, de modo positivo, su propio género en las situaciones naturales de la vida diaria y, también, el género de los otros, ejercitando, gradualmente, las características particulares de los roles femeninos y masculinos, primero en su círculo íntimo y, luego, paulatinamente, en contextos sociales cada vez más amplios.

El marco educativo propone, en relación con el género, que los educadores propicien interacciones educativas donde no se estereotipen, de modo rígido, los comportamientos propios de las niñas en oposición de los niños, y hace un llamado a “ampliar flexiblemente el conocimiento de los roles y funciones que en la sociedad desempeñan mujeres y hombres”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 49).

8.5.1.5 Género: reflexiones finales

Considerando, pues, los resultados concretos encontrados en la investigación, las explicaciones posibles que nos ofrecen los modelos teóricos y la declaración

específica que hace el nuevo marco curricular, es posible ahora, en este nivel del análisis, profundizar en la interpretación de los resultados de diferencias de medias encontrados en la “Inteligencia Emocional respecto del género, donde los hallazgos muestran que las niñas superan en varios puntos a los niños.

Desde esta contextualización, los resultados son posibles de interpretar a propósito de una serie de factores asociados entre sí. Por un lado, las diferencias encontradas pueden estar poniendo de manifiesto lo expresado en la literatura, y en concreto, la explicación que se encuentra en el modelo biológico respecto de género. Sin embargo, esta explicación genética colocaría en duda la afirmación que deviene de los estudios realizados en la “Inteligencia Emocional relacionada con el hecho que este tipo de inteligencia no estaría situada en las personas al nacer, sino que es una inteligencia que se puede desarrollar a través de permanentes procesos de interacción entre cuestiones innatas de las personas (temperamento) y las experiencias de vida que esa persona vaya experimentado a lo largo de toda su existencia.

Por otro, y ratificando afirmaciones científicas que provienen del modelo de interacción social en relación con el aprendizaje del género durante el periodo de la infancia, es perfectamente posible pensar en la influencia que tienen, en este proceso, los factores asociados a un determinado tipo de aprendizaje social, presente, en este caso concreto, en las actividades pedagógicas realizadas durante el año escolar, en la sala de clases, que afianzan en mayor o menor grado, el proceso psico afectivo, ya sea a las niñas o a los niños. Desde esta perspectiva, y a la vista de los resultados, se podría pensar que los grupos de niñas, en general, encontraron un espacio dentro del Sistema Educativo que les permitió integrarse más tempranamente que los niños a grupos de su propio

género, posibilitándoles, de este modo, la expresión y ejercicio más precoz, respecto de los niños, de las capacidades relacionadas con la Empatía y las Habilidades Sociales.

Finalmente, estos procesos psico-afectivos también pudieron haber sido reforzados por el género del educador a cargo de los grupos de niños. En este caso, todos los profesionales que participaron en la investigación fueron mujeres educadoras. Este hecho también pudo haber sido un elemento que participó como reforzador o incentivo en la identificación de género entre las educadoras y las niñas y, de rebote, haber reforzado las competencias sociales y de Empatía de las niñas.

8.5.1.6 Asociaciones entre la Empatía y las Habilidades Sociales

Situándonos ahora en los resultados de correlación efectuados entre las dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales, éstos mostraron que ambas dimensiones se relacionan muy fuertemente, es decir, los hallazgos muestran una relación directa entre las dimensiones que componen la “Inteligencia Emocional”.

La literatura especializada plantea que la “Inteligencia Emocional” considera la existencia de dimensiones internas que interactúan, dinámicamente, entre sí, conformando un todo psico-social personal. Un ejemplo de esta compleja red lo forman las aportaciones de Goleman cuando sostiene la existencia de, a lo menos, cinco habilidades contenidas en la “Inteligencia Emocional” y que, a su vez, éstas contienen subhabilidades específicas, a saber: conciencia de uno

mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. De hecho, la “Inteligencia Emocional” funciona en las personas como un todo dinámico que permite a los sujetos desarrollar la Empatía, que en palabras de Repetto, (1997, p.27) es una habilidad que se puede expresar como “un sentir desde dentro” de la persona y, también la construcción de relaciones interpersonales regulares que se evidencian en los distintos aspectos aéreas de la vida diaria, que son expresamente, las habilidades sociales.

Esta interacción dinámica, aludida por el cuerpo científico, entre los componentes que configuran la “Inteligencia Emocional”, encuentra su expresión, de manera concreta, en los resultados de este estudio, toda vez que se evidenció, estadísticamente, una fuerte relación entre las dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales. En este sentido, es posible expresar, pues, que la correlación directa y positiva encontrada a nivel de las dos dimensiones da luces acerca de una relación directa y proporcional entre dichas dimensiones. De este modo, los resultados muestran que los niños que obtuvieron más puntaje en la dimensión Empatía, también obtuvieron éxito en la dimensión de Habilidades Sociales y viceversa.

La nueva Reforma curricular a nivel de la infancia, también expresa esta interacción en los procesos psico-afectivos que deben desarrollarse, especialmente, durante la educación formal que reciben los niños preescolares. De este modo, la nueva Reforma educativa concibe los procesos psico-afectivos como un conjunto dinámico que pervive en interrelaciones permanentes. Si bien el nuevo modelo no se refiere, específicamente, a la “Inteligencia Emocional, sí explícita, en el ámbito de la Formación Personal y Social, la integración dinámica que se produce en las personas y en sus procesos de desarrollo. Así, el

ámbito de Formación Personal y Social que nos ocupa, se concibe como “un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. Estas comprenden aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica”. (Bases Curriculares de la Educación Parvularia., 2001, p.36).

Los resultados de la investigación, positivamente interrelacionados, también encuentran un significado especial considerando los estados de deprivación social y cultural, anteriormente mencionados, que caracterizaron los tres grupos de niños del estudio. Un buen desarrollo, tanto de la Empatía como de las Habilidades Sociales, durante la etapa infantil, constituye una buena antesala, un punto positivo de gran envergadura actual en el desarrollo de los niños, como también, para el posterior desarrollo integral de los mismos. Sin embargo, los beneficios aludidos también se dirigen hacia otro sector. El desarrollo de estas dimensiones pasa a constituirse en factores antecedentes protectores en la prevención de conductas de riesgo, como por ejemplo, las conductas antisociales, comportamientos que tienen un especial significado en niños que se desarrollan en ambientes disminuidos y deprivados social y culturalmente.

8.5.2 Entorno Educativo

Existe un amplio acuerdo, por parte de la comunidad científica, en considerar la sala de clases como un sistema social pequeño, estimando que “tanto las interacciones realizadas a nivel de los educadores con los niños, de los propios

niños entre sí y de estos con los materiales y actividades pedagógicas, son aspectos interaccionales que ofrecen a los niños, en contextos educativos formales, oportunidades de aprender de las acciones de los demás” (Manterola, 1998, p.122).

La resolución de las autoridades educacionales chilenas de concretar a nivel de la Educación Infantil una Reforma educativa, está centrada, entre otros, en argumentos de psicológicos y antropológicos, que se sustentan en la evolución y el desarrollo de estas disciplinas científicas, las cuales, al centrar la atención en el periodo de la infancia, han puesto de manifiesto que la generación de un clima educativo libre de amenazas, parte de los adultos, y que propicie y legitime los saberes y la diversidad de opiniones de los niños, produce un efecto beneficioso sobre su desarrollo, sentando, de esta forma, las bases para una concepción de la vida humana como una red sociocultural democrática y diversa, donde es posible acentuar los derechos y las obligaciones de todos. De esta forma, entonces, se piensa que un clima educativo apropiado contribuye, desde diversos ámbitos, al desarrollo de los niños: conducta, cognición, ética, valores, actitudes.

La escuela es una institución social en la que los niños pasan muchas horas diarias en épocas lectivas. Por este motivo, este núcleo social y cultural tiene vinculaciones importantes con variados aspectos de sus vidas, como por ejemplo, sobre su pensamiento y las percepciones que van construyendo acerca del mundo y la realidad. Desde esta perspectiva, los entornos educativos han sido foco de atención en estas últimas décadas debido a las implicaciones que tienen en el desarrollo de los niños y, en especial, el impacto de ellos sobre cuestiones relacionadas con los aprendizajes.

El análisis que a continuación se presenta, considera una reflexión de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que conforman la escala ECERS y, al mismo tiempo, la información complementaria obtenida a través de un cuestionario aplicado a los tres profesionales participantes. Sin embargo, por las particularidades del instrumento, como por ejemplo, los detalles que contiene cada una de las dimensiones y las descripciones de cada una de las categorías de evaluación (inadecuado ,mínimo, bueno, excelente), los resultados de esta investigación encuentran sentido en una descripción y contextualización detallada de los mismos, tanto del establecimiento educacional piloto, como de los aspectos específicos considerados en cada una de las dimensiones del entorno educativo y de las situaciones particulares que operaron en el interior del establecimiento durante el desarrollo de la investigación.

8.5.2.1 Dimensión Cuidados Personales

En relación con los resultados de la primera dimensión, es decir, la de los cuidados personales, éstos mostraron ausencia de excelencia en los cuatro momentos en que se evaluaron los tres entornos educativos. Al mismo tiempo, la información recogida permite caracterizar los resultados de esta dimensión, por una permanente fluctuación en los valores alcanzados con cierta tendencia al alza, aunque parcial, a lo largo del todo el proceso.

Así, en esta dimensión, los resultados muestran los entornos educativos 1 y 2 (a cargo del educador 1 y del educador 2, respectivamente) como los contextos

educativos con ausencia marcada de una tendencia al alza en los valores porcentuales, a lo largo de los cuatro periodos; y al entorno educativo 3 (educador 3) como el contexto educativo que marcó los puntajes más bajos del total (51,43% en el primer periodo). Sin embargo, este mismo entorno presentó una tendencia más sostenida al alza en los valores porcentuales, situación que pudo ser observada desde los periodos de inicio de la puesta en marcha de la innovación curricular.

Los resultados de las medias obtenidas en cada uno de los entornos, y la media total para esta dimensión en particular, evidenciaron, en general, un buen entorno educativo, en concreto, en las interacciones adulto-niño en situaciones informales, en la atención en el momento de la llegada de los niños al Centro, en el uso del tiempo de la comida y en la atención a la higiene personal. Sin embargo, éstos mostraron algunas deficiencias en cantidades, y algunos, con limitaciones en el estado de los mismos.

Las limitaciones evidenciadas estuvieron específicamente relacionadas a nivel de una infraestructura física pertinente y una implementación adecuada de la misma, que permitiera a los educadores una atención óptima de calidad en los cuidados personales. Las limitaciones referidas se vieron acrecentadas, de modo importante, por las carencias que los niños presentaban, toda vez que el Centro educacional era un establecimiento ubicado en un sector de pobreza que atendía, mayoritariamente, a estudiantes en situaciones de privación sociocultural.

Ahora bien, profundizando en las especificaciones que la dimensión considera, los tres educadores del Centro contaban con un auxiliar en cada nivel, que

conjuntamente con ellos, participaban en la recepción, en la despedida y en los cuidados de los niños de cada grupo. Sin embargo, fue posible apreciar que formaba parte de la cultura en esa comunidad, el hecho de que padres, madres y otros familiares solicitaban, permanentemente, de los educadores información, atención, o requerimientos de índole variada, etc., (muchas veces, sobre temáticas extrapedagógicas), propiciado por las situaciones de pobreza, de necesidades familiares y del propio entorno. Este tipo de acciones ejercidas por los familiares de los niños, solían tener lugar al tiempo de dejarlos en la escuela o cuando iban a recogerlos.

Estos hechos se tradujeron, en ocasiones, en un entorpecimiento importante de las labores profesionales y específicas de los educadores, propiciando, muchas veces, situaciones de agobio para los docentes. Con ello, entonces, por ejemplo, las rutinas de la recepción o de la despedida de los niños, que son actividades altamente personalizadas entre el educador y sus niños, perdieran su carácter individualizado; y que la organización y orden de entrega de las vestimentas de los infantes, en el momento de la despedida, carecieran de sistematización y orden; produciéndose con estos hechos un alejamiento, por momentos, del trabajo educativo planificado para estos procesos de interacciones sociales, y al mismo tiempo, ausencia de respuestas adecuadas a los requerimientos educativos particulares de los niños que se presentan, en el día a día, en las actividades de acogida y despedida del Centro educativo.

En relación con el indicador alimentación, el Centro educacional ofreció diariamente a los niños de la jornada de mañana, una colación y, posteriormente, un almuerzo al finalizar la jornada escolar. Para los niños de la jornada de la tarde, el Centro daba el almuerzo y una colación a media tarde.

Este beneficio de alimentación fue un aporte social significativo para los niños y sus familias debido a las situaciones de pobreza en la que vivían, y constituyó una variable de extrema importancia ya que, para muchos de ellos, este servicio de comidas era el único sustento alimenticio diario que recibían. Por estas razones, la asistencia a esta actividad fue siempre de carácter masivo.

Para concretar este beneficio, la escuela contaba con una cocina y personal de servicio específico (manipuladores de alimentos); sin embargo, no se disponía de comedores. Esta situación generó que las salas de clases asumieran ese rol y que los educadores tuvieran que reorganizar diariamente los espacios educativos causando un impacto en las actividades pedagógicas. Por esta razón, los tiempos de colación no siempre conformaron espacios sociales de agrado para los niños, precisamente por los continuos reacondicionamientos (orden y limpieza frecuentes) que el personal tenía que realizar en las salas de clases.

Los educadores y/o los auxiliares vigilaban, permanentemente, las comidas que eran suministradas, habitualmente, en horarios regulares y proporcionaban oportunidades para que los niños desarrollaran aspectos relacionados con la autonomía personal y la cooperación. Así, se pudo observar cómo los educadores solicitaban a los niños que tomaran solos sus alimentos o que participaran en la distribución de algún complemento de las comidas. Los miembros del personal intentaban, continuamente, proporcionar un entorno social de agrado, pero el tamaño de los grupos y las características del espacio, no permitía una interacción constante entre los educadores y los niños mediante estas actuaciones.

La calidad nutricional de los alimentos estuvo resguardada por un servicio de nutrición a cargo de un profesional quien supervisaba la minuta diaria. El nivel alcanzado en este indicador mostró la calidad del “Entorno Educativo”, fuertemente caracterizado por lo social, y no por aprendizajes de calidad que pudieron haberse instalado en los niños aprovechando la actividad de alimentación. Esta situación tuvo a la base principalmente los factores asociados al contexto sociocultural, anteriormente descritos, y por las carencias de la infraestructura del establecimiento.

Por las edades de los niños, el indicador del descanso/siesta, no era considerado en las actividades de las rutinas diarias.

En cuanto al cuarto de baño, el establecimiento contaba con cuartos de aseo para uso específico de los niños del nivel Preescolar. Sin embargo, existían carencias de algunos elementos básicos en éstos, como por ejemplo, ausencia temporal de objetos de aseo, (jabón, papel higiénico, papel para secado de manos), ampolletas en mal estado, falta de tapas en los sanitarios, y otros.

Adicionalmente, los cuartos de baño formaban parte de las salas de clases, aunque en una estancia separada de ésta formando un todo. Todo ello tenía a su favor que los niños eran permanentemente controlados por los educadores o los auxiliares. Sin embargo, esta condición arquitectónica restaba la privacidad a los niños en el momento del uso del cuarto de baño, además de alterar el nivel de higiene ambiental del salón de clases. Los lavatorios y sanitarios eran de tamaño infantil.

En general, hubo interacción entre los educadores y los niños para los momentos de aseo programados, pero no así para los momentos en que los niños usaban, autónomamente, los cuartos de aseo, probablemente por el hecho de que la gran mayoría de ellos tenían resueltos los temas de higiene personal ya que demostraban autonomía en estos aspectos. Así, pues, los niños eran capaces de realizar ellos solos, sin la ayuda de los adultos, sus labores de higiene, pero faltaba personal para una supervisión permanente de este indicador y, especialmente, para aquellos niños que aún no eran independientes del todo en estos hábitos, situación que generó una inconsistencia en las necesidades de aseo. A modo de ejemplo, los niños que acudían al cuarto de baño, no siempre eran supervisados en el lavado de manos posterior y en su limpieza personal, y los que lo realizaban no eran estimulados en el hábito por la falta de supervisión continua y regular.

En resumen, para la dimensión “Cuidados personales”, los valores obtenidos indican un buen estado general de los “Entornos Educativos”, pero con presencia de algunas carencias.

8.5.2.2 Dimensión Mobiliario y Materiales

Respecto de la dimensión “Mobiliario y Materiales”, los valores alcanzados muestran dos situaciones en concreto: dos entornos educativos con valores de medias alrededor de un 74,5 puntos que corresponden a los educadores 1 y 2, y un entorno educativo con una media de un 67,14 que corresponde al entorno educativo del educador 3, quien es, adicionalmente, el entorno que obtuvo al inicio de la investigación el valor porcentual más bajo (54.29%), pero que,

luego, sostenidamente en el tiempo, presentó un alza sistemática en los valores porcentuales alcanzando buenos niveles en el momento último de evaluación, es decir, un 77.14%.

Los valores parciales y totales de las medias muestran que la calidad del “Entorno Educativo” fue buena en lo que se refiere a las condiciones mínimas, a las actividades de aprendizaje, a la disposición de la sala y, al material expuesto.

Para las actividades de rutina, el Centro contó con material educativo básico, de tamaño adecuado para los niños y en buen estado; los suelos de las aulas, otros espacios educativos y las paredes del Centro, en general, presentaron un buen estado, y adecuada mantención. Los espacios físicos de las aulas fueron intervenidos por los educadores en varias ocasiones a fin de adecuarlos a las actividades pedagógicas planificadas aunque, como se expresó, no eran lo suficientemente adecuados por tener que suplir otros espacios inexistentes dentro del establecimiento (colación y descanso). La organización de estos espacios fue funcional a la actividad educativa, haciéndose una permanente decoración e implementación en función de los requerimientos semanales o quincenales.

Para las actividades de aprendizaje no se observó la existencia de mesas de arena ni de agua en la sala de clases como implementación rutinaria y permanente y de uso voluntario de parte de los niños. Sin embargo, profundizando este aspecto a través de la información recogida en el cuestionario, dos profesionales sostuvieron que implementaban con estos recursos específicos el área de las Ciencias. También se observó ausencia de

una mesa especial para trabajos relacionados con el arte, tanto en el interior como en el exterior de las salas de clases. El material básico existente era usado, regularmente, por los niños, y compartido entre ellos, ya que no hubo tal recurso en cantidad suficiente para un uso individualizado y regular.

Para las actividades de relajación y confort el Centro no contaba con entornos blandos. La disposición de las salas no siempre disponía de centros de interés definidos y no existían espacios para la realización de actividades silenciosas separadas de las ruidosas, ni zonas fuera de tráfico que facilitasen actividades en silencio.

Los materiales evidenciaron, de modo permanente, la predominancia pedagógica, y éstos fueron, preferentemente, realizados por los mismos niños, y no por sus educadores y, periódicamente, y regularmente expuestos a la vista del grupo curso. Los materiales específicos ejecutados por los profesionales y los adultos (hubo participación ocasional de padres/tutores en las aulas) fueron coherentes con las actividades educativas que los niños desarrollaban.

Respecto de la seguridad, estos espacios contaban con los requerimientos para la protección de los niños. Los niños permanecían durante toda la jornada en las salas de clases al cuidado del educador y el auxiliar y, en ocasiones, como mínimo, con uno de ellos. El Centro educacional disponía de un patio techado que se utilizaba como espacio para la recreación, las actividades deportivas o recreativas. Las salas de clases, en general, eran espacios confortables, ventilados, con luz natural, con cortinas y con predominancia de ambientes gratos para la realización de las actividades pedagógicas.

Durante todo el transcurso del año no hubo variación sustantiva del mobiliario; éste se mantuvo casi inalterable en cuanto a calidad, cantidad y uso. En relación con la calidad de los muebles, hay que decir que presentaban una adecuada adaptación a los requerimientos de los niños. Entre los aspectos deficitarios cabe mencionar, dado la inexistencia de comedores, que los muebles de las salas de clases (sillas y mesas) eran ocupados para las actividades diarias del almuerzo y las colaciones, lo que significaba, como ya se ha mencionado, una continua organización y reorganización del mobiliario para el cumplimiento de los distintos usos. Se observó la falta de espacios específicos para la relajación y actividades silenciosas y de un rincón apropiado para el trabajo del arte.

8.5.2.3 Dimensión Razonamiento y Lenguaje

En relación con la dimensión del Razonamiento y Lenguaje, los resultados evidenciaron buena calidad en estas áreas. Al respecto, el educador 1 es quien obtuvo la media más baja en este aspecto del “Entorno Educativo” (69.64). La media del “Entorno Educativo del educador 2 fue la más alta (75. 89), y la correspondiente al educador 3, de un 72.32.

Ahondando en la dimensión que estamos comentando, en los tres entornos educativos se observaron variados materiales destinados para las actividades de comprensión del lenguaje receptivo; se generaron posibilidades para que los niños escogieran, libremente, los materiales y se evidenció un control y una buena supervisión de los niños de parte de los adultos. Al mismo tiempo, se pudo constatar la existencia de, al menos, una actividad planeada por día, como fue, prioritariamente, el relato de historias. A la vez, los tres entornos

educativos evidenciaron una organización de tiempos para el uso de un lenguaje de carácter expresivo, que se concretó en actividades planeadas por los profesionales, especialmente de relatos de historias y dramatizaciones.

Cabe destacar el hecho de que en los aspectos vinculados con el lenguaje expresivo, los niños manifestaron grandes déficit, posiblemente a raíz de la situación de deprivación sociocultural de origen; situación que significó, para cada uno de los tres educadores, redoblar los esfuerzos para alcanzar logros en este ámbito de aprendizaje.

Los materiales educativos vinculados con el razonamiento, como por ejemplo, cartas secuenciales, materiales para clasificar y seriar, estuvieron disponibles para los niños, aunque en cantidad mínima, y, por tanto su uso requería de turnos. Los acotados tiempos de las jornadas educativas no les permitió a los profesionales la posibilidad de tener una disponibilidad permanente para dialogar acerca de estos materiales y, con ello, motivar y colaborar en el desarrollo de conceptos específicos posibles de concretar a partir de la exploración y de la manipulación de éstos.

En relación con el lenguaje informal, los tres educadores mostraron un gran compromiso educativo con los niños. A la vez, este aspecto se constituyó en un gran desafío diario, toda vez que estos niños presentaron carencias en la calidad del lenguaje, el vocabulario usado, el uso adecuado de términos, y la pronunciación. Este hecho generó una constante preocupación profesional en relación con estos aprendizajes, razón por la que se llevaron a cabo acciones educativas cotidianas y frecuentes en las aulas como, por ejemplo, conversaciones regulares entre los adultos y los grupos de niños enfatizando, en

estas acciones, especialmente, “los por qué”, por parte de los profesionales, con el fin de estimular el lenguaje, enriquecer la expresión individual y el vocabulario.

8.5.2.4 Dimensión Motricidad Fina y Gruesa

Las medias obtenidas en la dimensión de las actividades de Motricidad fina y gruesa mostraron resultados vinculados con un buen entorno educativo. La dimensión referida se relaciona, específicamente, con las actividades y la supervisión de la Motricidad fina, los espacios destinados para la Motricidad gruesa, el equipamiento para la Motricidad gruesa, el tiempo destinado para las actividades Motoras gruesas, y la supervisión de estas actividades de parte de los educadores.

Los resultados muestran una media total en estos aspectos de 71.42 puntos, siendo el “Entorno Educativo” del educador 2 quien obtuvo la media más alta (72.61) y el educador 1, la más baja (70.23).

Estos resultados mostraron la existencia en el Centro educativo de una variedad de materiales para el desarrollo de la Motricidad fina que estaba, en general, en buen estado, una cantidad suficiente de material para un uso individual y diario de parte de los niños, especialmente, en tijeras, lápices de colores, crayones y otros afines, pero en menor cantidad para los cuentos, puzzles y juegos de construcción, razón por la que los niños compartían estos materiales. Ello significó que la frecuencia del uso personal de los materiales fuera menor para cada niño a fin de dar oportunidades a todos. Sin embargo, se pudo constatar

una ausencia frecuente en el cambio de estos materiales, lo que claramente fue una debilidad, toda vez que el cambio regular de material tiene como fin no solamente la estimulación y la mantención, en el tiempo, del interés de los niños, ya sea por sus usos o la manipulación sino, también, el consecuente afianzamiento de aprendizajes vinculados con la motricidad. En relación con la supervisión de los adultos para este indicador, se constató la presencia, ayuda y apoyo de parte de los educadores siempre que los niños lo requerían, pero no así, una planificación sistemática de secuencias de aprendizajes para el desarrollo de destrezas motoras finas específicas.

El Centro contaba con un gran espacio interior apto para las actividades de motricidad gruesa. Era un espacio cercado y seguro para los niños; muy adecuado para el tamaño de cada uno de los tres grupos. El uso de este espacio estaba condicionado a una rotación de grupos, y no para un uso masivo. De esta forma, cada grupo de niños podía realizar las actividades con tranquilidad en un espacio confortable. En el exterior del recinto, el Centro disponía de un patio al descubierto, muy idóneo para las horas de recreo de todo el alumnado y, en particular, para los niños preescolares. Tuvo horarios diferidos para uso exclusivo de este nivel educacional cautelándose, de esta forma, los momentos de esparcimiento de los más pequeños.

El equipamiento para la motricidad gruesa era adecuado con uso ocasional y sin reorganización frecuente. La programación era mínima, toda vez que ocasional, es decir, no era programada regularmente. Sin embargo, cuando las actividades planificadas se concretaron, se evidenció, en los tres grupos, supervisiones próximas a los niños.

8.5.2.5 Dimensión Actividades Creativas

La dimensión de las Actividades creativas obtuvo unos resultados que se ubicaron, también, en el nivel de buena calidad. Así, el educador 3 es el que obtuvo, en este aspecto del “Entorno Educativo”, el puntaje más alto con una media de 68.87 puntos; el “Entorno Educativo” del educador 2 arrojó una media 66.83 puntos, y el “Entorno Educativo” del educador 1 obtuvo una media de 65.30 puntos. Sin embargo, los entornos educativos de los tres educadores mostraron una tendencia sostenida al alza desde el inicio de la puesta en marcha de la innovación educativa hasta su última etapa.

Los resultados de las medias parciales y la media total mostraron, a lo largo de toda la investigación, una buena calidad en las actividades creativas plásticas, en las correspondientes a la música y al movimiento, en los bloques, en el juego dramático y en la programación y actividades recreativas.

En función de los resultados, la actividad plástica evidenció la presencia de materiales disponibles relacionados, específicamente, con las actividades de dibujo y pintura centradas, mayoritariamente, en copias de un modelo y, en menor frecuencia, en trabajos que estimulaban la expresión libre. La presencia de instrumentos musicales fue escasa; la misma situación se repitió en torno a los accesorios para la realización de danza y baile. Asimismo, los elementos vinculados con la música tuvieron una dedicación profesional escasa.

El Centro disponía de bloques aunque sin espacios ni áreas específicamente implementadas para jugar con ellos. No se contó con accesos a lugares internos y/o externos de arena y agua, pero sí hubo otros materiales como, por ejemplo,

diferentes tipos de semillas en grandes cantidades y de uso frecuente. En relación con el juego dramático, éste se realizó en los tres grupos, aunque se disponía de pocos accesorios para ello. Sin embargo, el Centro contaba con un espacio cubierto fuera de las aulas que permitió la realización de juegos, representaciones más elaboradas y una mayor comodidad para los niños.

En relación con la programación y supervisión de las actividades creativas, la programación y la planificación de estas actividades presentaron un equilibrio entre lo flexible y lo estructurado. De esta forma se fueron considerando actividades dentro de las salas de clases y al aire libre, actividades donde a los niños se les integró con otros estamentos sociales propios de la comunidad y del sector donde estaba emplazada la escuela (iglesia, centros comunitarios, clubes deportivos, etc.). Las programaciones consideraron la participación libre de los niños en base a la elección de sus propios proyectos. También se evidenciaron algunos planes de la atención a las necesidades especiales que presentaban algunos niños. La supervisión de las actividades creativas fue cercana; de este modo, los niños fueron atendidos por los profesionales en aspectos como los usos adecuados de los materiales.

8.5.2.6 Dimensión Desarrollo Social

En la dimensión de Desarrollo Social, los resultados totales de las medias sitúan a este aspecto del “Entorno Educativo” a un nivel calificado de bueno; sin embargo, las medias totales obtenidas en el “Entorno Educativo” del educador 2 evidenciaron la presencia de un contexto educativo sólo de carácter mínimo

en los momentos 1, 2 y 3. Posteriormente, los valores subieron y alcanzaron los niveles de un “Entorno Educativo” de buena calidad.

La contextualización específica de estos resultados da varias luces para un análisis y reflexión más detallada. Al respecto, el Centro contaba con un espacio fuera de la sala de clases que posibilitaba a los niños estar sin la invasión de otros niños. Sin embargo, en las observaciones no se pudo constatar que este espacio fuera usado, frecuentemente y sistemáticamente, para ese fin. Las actividades planificadas consideraron actividades de juego con fines como la relajación, el entretenimiento y la concentración de los niños.

El Centro contaba con juguetes y juegos de uso libre, aunque no en cantidad suficiente. Los adultos supervisaban, adecuadamente, estas actividades. Las planificaciones contemplaban, a la vez, actividades para grupos pequeños y grandes, en función de las edades y las necesidades de desarrollo, y concretadas en periodos breves y para grupos grandes.

En las tres salas de clases, la calidad del clima educativo general fue buena, y se caracterizó por ser muy activo por parte de los niños, de acuerdo con lo que se puede solicitar a niños pequeños, y por la evidencia en las tres aulas de un clima de tranquilidad. Los tres educadores se mostraron amistosos, atentos a las demandas de los niños, y contactaron con los niños de modo cariñoso y afectuoso, primando siempre el respeto mutuo.

El Centro no disponía de un entorno físico acorde con los requerimientos de niños con necesidades especiales; el contexto físico existente desde el inicio de la experiencia educativa no se modificó en el transcurso del año con el fin de

hacerse funcional a estos requerimientos específicos; en las programaciones no se establecieron actividades especiales para estos niños y, consecuentemente con ello, no se dispuso de materiales especializados, equipamiento, lavatorios, sanitarios o áreas especiales de juego diseñados para este fin. El Centro disponía de un profesional especialista que trabajaba con los niños con necesidades educativas especiales solamente algunos días a la semana, no diariamente.

8.5.2.7 Dimensión Necesidades Adultos

En relación con la dimensión de Necesidades de los Adultos, las medias obtenidas mostraron un “Entorno Educativo” de buena calidad. La media del “Entorno Educativo” del educador 2 alcanzó el valor más alto, 75.00 puntos, siguiéndole el “Entorno Educativo” del educador 3 con una media de 67.85 y, finalmente, el “Entorno Educativo” del educador 1 que alcanzó una media de 66.96. Los resultados indican que las necesidades de los adultos, en lo que se refiere a las áreas atención de padres, al personal adulto, a las posibilidades de formación continua, al equipamiento para adultos y a los materiales de consulta, fueron de buena calidad durante el proceso de instalación de la Reforma educativa, aunque al profundizar en los detalles de dicha dimensión quedan al descubierto las carencias puntuales de la misma.

Los resultados obtenidos indicaron que el Centro contaba con los espacios para reuniones de adultos, sin embargo, el mobiliario para adultos era mínimo. El personal contaba con un lugar para dejar pertenencias personales, y con una biblioteca. Los profesores asistieron a las reuniones regulares, semanales o quincenales, para tratar asuntos netamente profesionales. También participaron

en tres reuniones anuales, tanto a nivel nacional como regional y local, con el fin de abordar los temas de la nueva Reforma de la Educación Parvularia. En estos eventos profesionales recibieron retroalimentación profesional. Los educadores contaron, durante el año, con recursos que apoyaron la asistencia a cursos de perfeccionamiento. Asimismo, dispusieron de tiempos y permisos asociados para concretar, de buena forma, estas actividades.

En lo que se refiere a la atención de padres, el Centro dispuso de espacios físicos para ello y un tablero de anuncios de las reuniones programadas. Los padres fueron informados, permanente y regularmente, de las nuevas líneas de acción educativa que estaban realizando con los niños, lo que se concretó a través de reuniones periódicas de carácter mensual. Asimismo, fueron convocados e invitados regularmente por los educadores a participar activamente en el proceso educativo de los niños.

Las deficiencias que se pudieron observar en esta dimensión estuvieron asociadas con la ausencia de planes de orientación para los nuevos miembros del personal, con la carencia de un plan regular de formación interno para el personal, y con la falta de recursos para la biblioteca. Tampoco hubo, en la biblioteca, variedad de materias, lo que dificultó la actualización del conocimiento de los profesionales limitándoles sus perspectivas docentes.

8.5.2.8 Calidad del Entorno Educativo

Los resultados generales de las medias alcanzadas por cada uno de los tres “Entornos Educativos”, considerando los cuatro momentos de evaluación,

indican que la media más alta del total de la escala fue de 65.63 puntos para el “Entorno Educativo” a cargo del educador 1; le sigue la media de un 67.18 puntos correspondiente al educador 2. Finalmente, la media más baja le correspondió al “Entorno Educativo” del educador 3, que logró alcanzar un valor de 66.02 puntos.

En definitiva, y considerando los resultados totales del estudio en la variable “Entorno Educativo”, se concluyó que los contextos educativos estudiados alcanzaron niveles de buena calidad.

Dicha categoría se sustenta en el hecho que los resultados generales se sitúan, prioritariamente, en la franja 4 - 5 de una escala del 1 al 7, donde el intervalo señalado es indicador de una *buena calidad*. La buena calidad está expresada a través de las dimensiones de los Cuidados Personales, el Mobiliario y los Materiales, el Razonamiento y el Lenguaje, la Motricidad Fina y Gruesa, las Actividades Creativas, el Desarrollo Social y las Necesidades de los Adultos.

Considerando los valores porcentuales totales obtenidos por cada uno de los tres entornos educativos y los cuatro momentos de aplicación, aparecen en la investigación tres situaciones diferentes: el “Entorno Educativo” 1 mantuvo un comportamiento similar desde el inicio de la puesta en marcha de la innovación curricular y a lo largo de toda la experiencia, no observándose grandes cambios.

Una situación distinta se evidenció en los “Entornos Educativos” 2 y 3, los cuales fueron mejorando su calidad, sostenidamente, durante todo el proceso de instalación de la Reforma educativa. Por último, el “Entorno Educativo” 3 fue

el que más variaciones positivas experimentó desde el primer momento hasta el término de la experiencia pedagógica.

8.5.2.9 Discusión teórica: Calidad del Entorno Educativo

Ahora bien, vinculando los resultados encontrados en la investigación con los aportes del campo científico, nos encontramos con tres “Entornos Educativos” preescolares que presentaron, en general, una buena calidad para la concreción de la nueva acción educativa. Al respecto, el llamado permanente desde los modelos teóricos relacionados con la temática ha sido, como ya se ha referido desde algunos años atrás, el considerar los entornos educativos con mucha atención, ya que en ellos se albergan y desarrollan las actividades pedagógicas, por tanto, tienen una fuerte influencia en la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Las acciones de vinculación social, realizadas por los educadores dan cuenta de una comunidad educativa volcada hacia fuera; es decir, de una escuela que, de acuerdo con el concepto (de escuela) sostenido por Illich y Reimer, al concretar interacciones sociales y culturales entre los educandos y los entes sociales locales, desarrolló una interesante integración entre el mundo social y el educativo, de gran importancia e impacto en el desarrollo de los niños que están en proceso de formación.

En el mismo contexto, los resultados de la investigación cobran sentido a la luz de los aportes del concepto de aula abierta. Al efecto, el grupo de educadores del nivel de la infancia desplegó los primeros intentos de una concreción

curricular integrativa fundamentada en un conjunto de acciones educativas radicadas en la comunidad local, que dieron a los niños ocasiones de una participación activa “de primera fuente”, en algunos asuntos comunitarios, estimulando, de esta forma, el conocimiento real de los estados de sus comunidades y, probablemente, colocando los primeros cimientos para una participación comunitaria y solidaria en el futuro.

En el contexto aludido, cobra especial importancia la idea sostenida por los investigadores proclives al movimiento de desescolarización en lo que se refiere a la participación activa en el aula de agentes adultos sin formación pedagógica. En este sentido, efectivamente, la innovación curricular convocó e involucró a los padres, hermanos o tutores de los niños a participar en algunas acciones educativas específicas en el aula. Tal experiencia tuvo una aceptación y una valorización significativa por parte de los niños en cada ocasión, pues la presencia de estos agentes externos les dio una experiencia nueva y original en los procesos educativos en particular, aunque, también, hubo beneficios para las familias de esos niños ya que las actividades solicitadas por los educadores y desplegadas por los familiares fueron significativas, necesariamente, la integración del núcleo familiar con vistas a la concreción de un objetivo común.

Con estas acciones innovadoras, aunque aún ocasionales, el Centro inició un quiebre del binomio tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje, transformando el espacio educativo en un sistema social dinámico que posibilitó otras formas de aprendizaje válidas y una interacción sociocultural que beneficia a los procesos educativos. Los resultados encontrados en el estudio también enriquecen el debate, ya de larga data, en torno a dos hechos: uno, la importancia que tienen los espacios educativos cuando a éstos se les

considera como interesantes micro-sistema social que colaboran directamente en los procesos educativos transformándose en elementos sustanciales al curriculum, y otro, que este tema, contrariamente a la evidencia anterior, muestra escasos niveles de estudio desde la comunidad científica.

Una explicación posible respecto del estado de desarrollo larvario alcanzado, probablemente se encuentre en la radicalización conceptual del mismo que sigue operando, fuertemente, en el análisis pedagógico. De esta forma, se les asignan a los contextos educativos un rol muy secundario dentro del debate, pues se les considera un recurso anexo a la problemática educativa, anexándoles, erróneamente, el concepto de “Espacios Físicos” que co-ayudan en las intervenciones pedagógicas. Consecuentemente, estos aspectos quedan al margen de un debate profesional, pierden el carácter protagónico a nivel de análisis y reflexión pedagógica y, en no pocas ocasiones, se suelen olvidar de las resoluciones que deben tomar los responsables de las instalaciones de las nuevas Reformas educativas a nivel nacional.

Una vinculación interesante resulta de la contrastación de los resultados del estudio con algunos de los conceptos incluidos en el modelo de la Pedagogía Ambiental y los planteamientos específicos de Weinstein.

Considerando ambos aportes, una primera reflexión es que la investigación ha puesto en evidencia carencias relacionadas con el concepto de funcionalidad educativa que porta el modelo, especialmente en lo que se refiere a que los proyectos educativos deben considerar, necesariamente, la construcción de espacios que posibiliten la concreción de actividades pedagógicas socio-educativas. Esta situación se vio reflejada en los resultados negativos, recogidos

en esta investigación, relacionados con los espacios destinados a la relajación, al confort y a la alimentación de los niños, también relacionados con los espacios específicos para el desarrollo de las actividades pedagógicas vinculadas al arte.

Estos resultados permiten también vincularlos a los aportes que emanan desde la literatura especializada relacionados con el mobiliario de las salas de clases. Al respecto, el planteamiento de Weinstein, emanado de un estudio, hace un especial énfasis en los impactos que tiene esta variable, de corte netamente física y espacial, en los comportamientos de los educandos, indicando que una separación racional de áreas al interior de las aulas, tiene dos tipos de efectos benéficos: el primero, por un lado, incide en la disminución de los niveles de agresión de los estudiantes, y, por otro, en el aumento de los grados de participación de los alumnos en las actividades pedagógicas; el segundo, se asienta en la noción del modelo arquitectónico del Centro educativo que, en este caso, y a la luz de los resultados, evidenció lo que desde la literatura especializada se denomina “un modelo arquitectónico racionalista” caracterizado por el énfasis sólo en cuestiones de carácter físico, a modo de ejemplo, los espacios destinados para la recreación.

Sin embargo, esta visión arquitectónica clásica y estática no da posibilidades para que la reorganización de los espacios sea funcional a los procesos de innovación educativa y, por tanto, apoye, de modo efectivo, los cambios que desde el discurso de la política educativa se sostienen. Es justamente en estos aspectos en los que las evaluaciones realizadas en esta investigación alcanzaron valores bajos, lo que, como se ha señalado, constituye una debilidad a nivel de la política educativa que repercute, de modo directo, en los procesos de calidad

de la enseñanza y, de paso, deja a los educadores en una situación de vulnerabilidad profesional, ya que ellos poco o nada pueden hacer para superar estas situaciones. Todo ello produce una tensión permanente entre las nuevas demandas del actual currículo que exige re-acondicionamientos físicos y de los espacios para cumplir con los actuales desafíos que sostiene, por un lado, la innovación, y, por otro, la inmovilidad de los espacios donde se concretan, día a día, los procesos de la Reforma educativa.

Resignificando algunos de los conceptos contemplados en el modelo de la Pedagogía Ambiental, los resultados de la investigación nos mostraron que el nuevo modelo pedagógico de la infancia, instalado en el Centro educacional piloto, no encontró un adecuado acondicionamiento físico que diera cuenta de los principios pedagógicos expresados en la nueva Reforma educativa, que debe considerar, necesariamente, la posibilidad de establecer reorganizaciones más dinámicas de los espacios físicos funcionales en aras a favorecer y enriquecer las actividades pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la prudencia que el tema requiere especialmente en relación al hecho de que los resultados de esta investigación tienen validez sólo para este estudio, y que, en consecuencia, no se pretende generalizar, surge una reflexión natural y de corte general que se gesta de la relación anteriormente señalada.

Por un lado, las evidencias científicas demuestran que los entornos educativos destinados para la educación de la infancia constituyen espacios que aportan, efectivamente, a los procesos de innovación educativa; por otro, y a la luz de los resultados de este estudio, el contexto educativo se aprecia con debilidades

no superadas, por tanto, se evidencia una contradicción entre la realidad constatada y el discurso educativo.

Así la declaración expresada explícitamente en la nueva reforma educativa queda en entredicho, pues en la práctica, los contextos permanecieron inalterables en el tiempo y con ello, se coloca una traba importante para el desarrollo de los nuevos procesos educativos deseados.

El desafío pendiente es, al parecer, la preparación previa y la implementación adecuada y oportuna de los entornos educativos, que son los lugares concretos donde se desarrollan, en definitiva, las innovaciones educativas, considerando la diversidad de variables que los constituyen, a saber: las cuestiones propias del currículo, los aspectos de funcionamiento, las interacciones pedagógicas, y los espacios físicos e institucionales.

Sin embargo, sin perder de vista el análisis anterior y, al mismo tiempo, resguardando las diferencias metodológicas entre este estudio y el que a continuación se menciona, los hallazgos que en él hemos encontrado nos permiten tener una visión algo más esperanzadora cuando se comparan con los resultados expuestos, en 1998, por Herrera y su equipo, quienes señalaron que los entornos educativos estudiados mostraron un desarrollo calificado de mínimo. Sus conclusiones señalaron tres focos de tensión: el “Mobiliario”, que alcanzó un valor promedio de 2,38; las “Actividades Creativas”, un valor de 2.75 y, por último, el “Desarrollo Social” con 2.79.

Por su parte, los resultados de nuestra investigación, considerando los cuatro momentos de aplicación del ECERS, muestran, para la primera subdimensión,

Mobiliario un valor 5.05; para la dimensión Actividades Creativas un valor de 4,68 y, finalmente para la subdimensión Desarrollo Social el valor promedio fue de 4.20. De esta forma, los resultados del presente estudio evidenciaron un mejoramiento importante de resultados en estas dimensiones, respecto de la investigación realizada en 1998. Sin embargo, en el proceso de verificación de las hipótesis por dimensiones, las hipótesis vinculadas a la subdimensiones del “Mobiliario” y a las “Actividades Creativas”, fueron rechazadas al no cumplirse la condición de mejoramiento en los tres entornos.

A partir de esta situación, es posible mostrar, por un lado, un avance positivo respecto del “Mobiliario”, de las “Actividades Creativas” y del “Desarrollo Social” y, con ello, una cualificación diferente de los “Entornos educativos”, que rotan desde un carácter mínimo; evidenciado en el estudio de Herrera y equipo, hasta uno de buena calidad mostrado en esta oportunidad. Por otra, existe cierta similitud entre ambas investigaciones, ya que en nuestro estudio dos de las subdimensiones asumen, también, valores bajos en comparación con los resultados mostrados en otras dimensiones, no produciéndose un mejoramiento sostenido en el tiempo.

8.5.2.10 Entorno Educativo y el Nuevo Marco Curricular de la Infancia

Ahora bien, considerando la temática de los “Entornos educativos” en los documentos oficiales de la Reforma educativa en el ámbito de de Educación Preescolar, la propuesta curricular muestra tres grandes criterios a considerar. Estos criterios denominados en el documento oficial, “*Criterios para el diseño y la organización del espacio*” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

2001. p. 101), declaran que los entornos educativos son de importancia para una atención educativa de calidad; afirmación que cobra una significación relevante durante la etapa de la infancia. Realizando una vinculación entre éstos y los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones ya señalados, es posible precisar y profundizar, aún más, en el análisis de los resultados positivos encontrados.

Tabla 21. Ausencia/presencia evidenciada en las subdimensiones de la Escala ECERS de los criterios contenidos en las Bases Curriculares de la Educación Preescolar en relación con los espacios educativos.

| Criterios para diseño y organización del espacio en el nuevo currículum | Presencia/Ausencia | Dimensiones Escala ECERS |
|--|--------------------|---|
| 1. Proveer un conjunto de condiciones físicas básicas que garanticen la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños | Presencia | <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados personales, • mobiliario y materiales, • motricidad fina y gruesa • actividades creativas • desarrollo social (con excepción de los espacios para estar solo y niños especiales) • Necesidades de los adultos |
| 2. Implementar un ambiente que favorezca el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad | Presencia | <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados personales • mobiliario y materiales • Experiencias de razonamiento/lenguaje • Actividades de motricidad fina y gruesa • Actividades creativas • Desarrollo social (con excepción de los espacios para estar solos y aspectos de previsión para niños especiales) |
| 3. Generar un ambiente físico de aprendizaje grato, afectivamente significativo y estéticamente agradable que permita a los niños y niñas sentirse cómodos y acogidos. | Presencia | <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados personales • Mobiliario y materiales • Razonamiento y lenguaje • Motricidad fina y gruesa • Actividades creativas • Desarrollo social (con excepción de los espacios para estar solos y los requerimientos para niños especiales) • Necesidades de los adultos. |

Recogiendo los tres criterios señalados por la Reforma educativa y contrastando la información con los resultados obtenidos, es posible vincular la presencia de

dichos principios en seis de las siete dimensiones consideradas en la evaluación de los “Entornos educativos”.

Los resultados de las vinculaciones referidas, (en la tabla 23) mostraron que los “Entornos educativos” estudiados fueron capaces, en general, de concretar en el quehacer pedagógico diario, sugerencias emanadas desde la oficialidad. Dicha acción se tradujo en la consideración que realizó la comunidad educativa, especialmente de sus profesionales, en torno a un trabajo pedagógico de aspectos específicos considerados en los contextos educativos, los que se deben implementar, con el fin de ayudar en la calidad de los procesos pedagógicos impartidos en el Centro educacional.

De lo anterior, es posible sostener, de modo global, que el desarrollo en el tiempo de los tres contextos escolares se alineó con la Reforma educativa de modo positivo, lo que, naturalmente, debió ser, sin duda, un aporte importante en la concreción de los aprendizajes esperados y deseables para los niños del Segundo Ciclo de la Educación Parvularia.

Sin embargo, y a la luz de la interpretación exhaustiva que se realizó en torno a los resultados mostrados en esta variable, es posible sostener que los buenos resultados fueron posibles, también, por la intervención profesional, oportuna y previsor, de los agentes educativos del Centro educacional, como se ha referido anteriormente, ya que se pudo observar una buena calidad en algunos aspectos de los “Entornos educativos” desde el inicio de la puesta en marcha de la innovación educativa.

En esta línea de reflexión, es posible pensar en la existencia de alguna relación entre las tres variables estudiadas. En este sentido, dicha relación podría encontrar su expresión en que la buena calidad de los entornos educativos pudo ser una variable que, en el tiempo, colaboró en los resultados positivos en torno a las dimensiones de “Inteligencia Emocional” y las interacciones entre los adultos y los niños, lo que, sin duda alguna, constituye solo una primera reflexión ya que, por la naturaleza del estudio, no se cuenta con argumentos que permitan sostener tal afirmación. No obstante, por los aportes que encontramos a nivel del cuerpo teórico, es posible pensar, con cierta certeza, que la buena calidad de los “Entornos educativos” debió haber sido un aspecto que incidió, positivamente, en otros aprendizajes que, al no ser objeto de este estudio, no son posibles de determinar.

Otro aspecto que resalta de la vinculación es que la relación entre los criterios oficiales y las dimensiones referidas no se presentaron en su totalidad por cuanto hubo algunos elementos de las subdimensiones que no están representados en los principios. La reflexión resulta interesante ya que concuerda con los resultados de la verificación de las hipótesis por dimensiones donde, como ya se ha mostrado, las omisiones se presentaron preferentemente en:

- *Las dimensiones de “Desarrollo Social”, en concreto con la ausencia de los espacios para que los niños pudieran estar solos o descansar, y de los requerimientos especiales para la atención de los niños con necesidades y en situaciones especiales. Este último aspecto, el déficit se mostró a nivel de la carencia en la atención profesional diaria para los niños con necesidades especiales; como también, en la ausencia de un apoyo pedagógico específico para los educadores encargados de los grupos regulares que tuvieron niños integrados, y en la disposición de los insumos educativos especiales que estos niños necesitan en el día a día para una adecuada inserción educativa de calidad*

- *La dimensión “Necesidades Adultos”, donde las carencias estuvieron preferentemente en la ausencia de planes de integración del personal y, en la actualización y disposición de materiales educativos para los docentes.*

Profundizando más en los documentos oficiales, nos encontramos con una declaración enfática en torno a la importancia que la Reforma educativa de la Educación Parvularia otorga a los “Entornos sociales, culturales y naturales”, dándoles un sitio protagónico en los procesos de vida y de desarrollo de los niños, posición que apoya, desde la política educativa, las afirmaciones contenidas en las reflexiones anteriores.

En el documento oficial del Ministerio de Educación, puede apreciarse que la “Innovación educativa” declara, con claridad y firmeza, su posición en relación con los contextos de aprendizaje, proponiendo a los educadores un sistema de orientaciones específicas que van en este sentido. En ellas puede observarse claramente, por un lado, las concepciones ideológicas que tiene el nuevo currículo en los aspectos contextuales-educativos y, por otro, derivado del anterior, la importancia que el nuevo currículo les otorga.

Los antecedentes referidos muestran una particular forma de concebir las comunidades educativas y su funcionamiento. Al respecto, el planteamiento base sostiene que una comunidad educativa es un núcleo sociocultural formado por personas que, de un modo común e integrado, trabajan a favor de los aprendizajes de los niños. De esta manera, las comunidades educativas desempeñan un rol central en el desarrollo de los educandos debido al impacto que tienen las complejas interacciones del quehacer educativo en las personas que, a su vez, sostienen el proceso de formación educativa en los niños, y por

las características que deben adquirir los espacios educativos de las comunidades educativas.

En este último aspecto, la innovación concibe el espacio educativo como la integración y conjunción entre elementos de carácter físicos (infraestructura, luz, ventilación, salas de baños, mesas sillas, y otros) con aspectos de corte institucional, de funcionamiento y de estética (distribución de los espacios, de los materiales, equipamiento) que son propios del ambiente de aprendizaje (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 100).

La transformación de los espacios educativos en comunidades de aprendizaje formadas por agentes activos y autónomos desde el primer nivel educativo, es una aspiración fuertemente sentida en el ámbito educacional. Por ende, en esta nueva mirada, la cotidianeidad de las comunidades educativas y sus complejas redes socio-culturales específicas, pasan a tener un valor pedagógico crucial en la educación de las personas y se transforman en un recurso educativo que contribuye, significativamente, en los aprendizajes de los educandos.

De esta forma, un espacio educativo positivo y de calidad conforma una red de complejas relaciones que impactan, positivamente, en los aprendizajes de los infantes ya que ofrece variados recursos humanos y materiales que permiten la concreción de un currículum y una práctica educativa de calidad. En la actualidad, los contextos educativos así concebidos se transforman en un recurso central que enriquece y promueve los aprendizajes de los niños.

8.5.3 Interacción Adulto–niño

Las interacciones entre los niños y los adultos son una temática de permanente relevancia e interés tanto en el plano familiar como en el educacional. Numerosos son los estudios que se han dedicado a explorar las implicaciones que tienen los adultos en los distintos ámbitos del desarrollo de los niños, especialmente durante los años preescolares. Al respecto, la literatura científica actual y, fundamentalmente, la Psicología Educativa, otorga a las interacciones entre los adultos y los niños una gran importancia en el desarrollo de las personas durante el periodo de la infancia y de la niñez.

La interpretación y el análisis de los resultados obtenidos en las distintas subescalas que conforman la Escala Arnett, muestran diferentes situaciones al interior de cada una de ellas, como también diferencias entre los tres educadores que participaron en el estudio.

8.5.3.1 Dimensión Desapego

En este contexto, para la dimensión “Desapego”, el educador 1 es un profesional que demostró, en los cuatro momentos de evaluación, los valores porcentuales más altos y óptimos en esta variable. A nivel interpretativo, estos resultados muestran a un profesor permanentemente interesado en los niños como, también, en las actividades que éstos desarrollaron durante las jornadas educativas cotidianas. Adicionalmente, es el educador que no presentó fluctuaciones de desempeño en esta variable. Cabe mencionar que fue el educador que tuvo el grupo de niños más pequeño en comparación con los otros

dos colegas participantes en el estudio, además de ser la persona que lideraba la innovación educativa a nivel de la Educación Preescolar en este establecimiento educacional piloto.

Respecto de los otros dos profesionales, los resultados mostraron que ambos educadores inician, en el periodo de partida de la instalación de la Reforma educativa, una buena vinculación afectiva y de apego con los niños, mostrando valores altos, aunque no óptimos. Posteriormente y de modo sostenido en el tiempo, los porcentajes de apego fueron ascendiendo hasta alcanzar también resultados más deseables, mostrando con esto, que en la medida que la innovación curricular se fue instalando, los educadores fueron consolidando de mejor forma las interacciones de apego con los niños.

Es de interés resaltar que el educador 3, en comparación con los otros dos profesionales, fue el que obtuvo los valores porcentuales más bajos en los primeros dos momentos de aplicación aunque dichos valores fueron muy buenos ya que alcanzaron los valores de 81,25% y el 93,75% respectivamente. Realizando una contextualización de estos resultados, y a la luz de las situaciones particulares, este profesional fue el educador que, hasta la fecha de realización del estudio, contaba con menos años de experiencia profesional que los otros dos. Adicionalmente, fue el profesional que tuvo el grupo de niños más numeroso de los tres.

En términos generales, una evaluación posible de realizar para esta subescala de “Desapego”, mostró la existencia de una muy buena interacción afectiva entre los educadores y los niños, evidenciándose con ello que en todo momento los tres profesionales estuvieron interesados, en primer lugar y de manera

particular, en los niños; luego, en las acciones que todos ellos realizaron en las salas de clases durante todo el año lectivo.

8.5.3.2 Dimensión Dureza

En relación con la subescala “Dureza”, los resultados mostraron que ninguno de los tres educadores alcanzó los estados óptimos en las interacciones con los grupos de niños, vale decir, una ausencia total de hostilidad, de amenaza y crítica negativa en las relaciones que establecieron. Sin embargo, los tres educadores alcanzaron altos porcentajes en esta subescala; el valor menor registrado fue de un 65,63% que corresponde al educador 1, en el momento 1 de aplicación.

Un aspecto llamativo de los resultados de la variable “Dureza”, es la permanente fluctuación de los valores porcentuales alcanzados por los tres profesionales en cada uno de los cuatro momentos de evaluación. Esta situación no se manifestó en relación con la subescala anteriormente analizada (“Desapego”). Al mismo tiempo, la variable “Dureza” fue quien alcanzó los menores porcentajes de conductas deseadas en comparación con las otras tres variables que conforman la escala de “Interacción Adulto-niño”.

Los resultados encontrados en la subescala “Dureza” nos indican que el educador 1 es el que alcanzó los más altos valores porcentuales en esta interacción; es decir, fue el profesional que presentó menos actitudes de hostilidad, de amenaza y de crítica negativa en las interrelaciones con los niños, situación que le sitúa, al igual que en la subescala anterior, como el profesional

que obtuvo los porcentajes de dureza más deseables en comparación con los otros dos educadores.

En relación con el educador 3, los resultados indicaron que este profesional obtuvo los menores valores porcentuales en esta variable logrando una media en interacción de 78.90%. Podemos decir que los valores obtenidos en la interacción pedagógica nos revelan la presencia de algunos rasgos de hostilidad, de amenaza y crítica negativa más frecuentemente que los otros dos profesionales. La situación de la profesional 2 es similar al educador 3, en el sentido que es quien le sigue, en términos porcentuales, alcanzando una media de 79.6%

Estos últimos resultados, nuevamente, pueden tener alguna explicación en los antecedentes dados con anterioridad; es decir, se puede pensar, razonablemente, que en los resultados del estudio tuvieron incidencia los niveles de liderazgo profesional ejercido por los educadores en relación con la Reforma Educativa Curricular Preescolar, los años de experiencia profesional, el número de niños que conformaron cada uno de los grupos y la estabilidad laboral. Todos estos aspectos han sido desarrollados, con detalle, más adelante en este apartado.

Los resultados generales de esta subescala mostraron dos hechos evidentes: el primero, vinculado con que los tres educadores, mayoritariamente, no concretan en sus prácticas educativas la hostilidad, la amenaza y la crítica negativa como medio para imponerse en las relaciones que establecen con los niños, lo que constituye un indicador de un buen desempeño profesional. El segundo, resalta que los resultados arrojan la presencia de algunos niveles menores de hostilidad, de amenaza y de crítica en los tres educadores, aspecto que,

claramente, se puede interpretar como una carencia pedagógica que debe tenerse presente y, por cierto subsanarse, básicamente por la implicación que estas acciones tienen en el desarrollo de los niños.

En este sentido, la investigación ha avanzado mucho y ha puesto de manifiesto que las interacciones negativas que se establecen entre los adultos y los niños, en los procesos de formación, pueden conducir al ejercicio de prácticas de poder y autoritarismo de parte de los adultos que, naturalmente, no son educativas, es decir, no contribuyen, de buena manera, al desarrollo de los infantes y, en consecuencia, no dejan beneficios; más bien tienden a dañar a quienes las reciben y contribuyen a tensionar las relaciones.

8.5.3.3 Dimensión Permisividad

Los hallazgos relacionados con la variable “Permisividad” muestran que ninguno de los tres profesionales alcanzó el óptimo de las conductas deseadas; los tres obtuvieron, durante la realización del estudio, niveles diferentes y fluctuantes de “Permisividad” en las interacciones. Sin embargo, los altos niveles obtenidos se pueden, claramente, calificar como comportamientos muy deseables.

Analizando los resultados de la subescala “Permisividad”, nuevamente se presenta la repetición de las situaciones anteriores relacionada con el lugar que ocupan los profesionales en función de los resultados; es decir, el educador 1 fue el que alcanzó los mayores niveles de presencia de conductas deseables para esta dimensión con una media de 85.93%; el educador 3 presentó los menores

valores porcentuales, con una media de 79.68%, siguiéndole la educadora 2, que presentó una media de 81.25%.

Es de destacar, en relación con el educador 1, que a partir del momento 2 de evaluación, los valores obtenidos subieron alrededor de unos 6 puntos porcentuales respecto del valor más bajo, manteniéndose positivo dicho resultado hasta el momento 4. A su vez, los educadores 2 y 3 se mantuvieron, en los dos primeros momentos, con valores de 81,25% para, luego, bajar a ambos en el momento 3 , y repuntar con unos 12 puntos porcentuales sobre el menor valor alcanzado al el final de la evaluación, es decir, en el momento 4.

Realizando un análisis comparativo y una interpretación de resultados entre los tres educadores, encontramos, en primer lugar, que los resultados muestran que el educador 1 es el profesional que presentó menos comportamientos laxos y de descuido en la interacción con los niños, puesto que es él quien obtuvo los más altos niveles de conductas deseables en este ámbito. Mientras, que los educadores 2 y 3, si bien los puntajes promedios obtenidos por ambos fueron altos (el valor menor alcanza un 68,75% en el momento de aplicación 3) ambos evidenciaron de alguna forma, con más frecuencia que el educador 1, conductas vinculadas con el relajo, la negligencia y el descuido en las interacciones pedagógicas.

Los resultados totales encontrados en esta subescala muestran que los tres educadores presentaron comportamientos de atención y de cuidado en las interacciones que realizaron con los grupos de niños. Sin embargo, dado que los resultados no alcanzaron niveles óptimos en ninguno de los momentos de estudio, se evidenció una debilidad que cobra especial relevancia dado que la

atención y el cuidado permanente de los educadores de la infancia, en relación con los niños, constituye uno de los pilares de la atención pedagógica que se debe dar en Centros de educativos vinculados con la Educación Preescolar.

8.5.3.4 Dimensión Sensibilidad

Finalmente, los resultados de la dimensión “Sensibilidad” muestran que los tres educadores obtuvieron distintos niveles de sensibilidad en las interacciones. Esta dimensión es la segunda variable, de un total de cuatro, que obtiene los resultados más óptimos. Resultados que evidencian, nuevamente, que el educador 1 es quien obtuvo los resultados más deseables, siguiéndole el educador 2 y, finalmente, el educador 3, quien se posicionó, nuevamente, en el tercer lugar.

Interpretando los resultados, las situaciones descritas indican que el educador 1 es quien imprimió más calidez en las interacciones y el que obtuvo los mejores resultados de entusiasmo en la comunicación con el grupo de preescolares. Los otros dos profesionales evidenciaron valores más bajos en estos dos aspectos que conforman la dimensión de “Sensibilidad”. Sin embargo, el educador 2 alcanzó el óptimo de conductas deseables en la dimensión de “Sensibilidad” en el último momento de las evaluaciones, situación que lo ubicó en una posición destacada respecto de los educadores 1 y 3.

Los resultados totales de la variable “Sensibilidad” evidenciaron con claridad que los profesionales que atendieron a estos grupos de niños son profesionales cálidos y acogedores con los niños y que en los aspectos de comunicación

mostraron adecuados niveles de entusiasmo. No obstante, los resultados también mostraron, por momentos, ciertos niveles de indiferencia interaccional, lo que puede interpretarse como una cierta desmotivación en los procesos de comunicación.

8.5.3.5 Las Interacciones Adulto-niño y el contexto educativo

En base a los resultados obtenidos por cada una de las dimensiones que conforman la escala de interacción adulto – niño, y buscando posibles causas, en relación con el contexto educativo, que nos pudieran dar luces acerca de estos productos, surgen, a lo menos, tres aspectos comunes que fueron conocidos durante la investigación y que podrían explicar estos hallazgos: el primero, relacionado con el compromiso y el rol de los profesionales en relación con la nueva propuesta curricular; el segundo, ligado a los años de experiencia profesional de los educadores; el tercero, vinculado con el número de alumnos atendidos por cada profesional.

Respecto del primer aspecto, y en opinión de este investigador, éste fue trascendental para el logro de estos resultados positivos. Al efecto, y tal como se expresó con anterioridad, el Centro educacional donde se realizó esta investigación fue uno de los Centros pilotos elegidos en la VIII Región del país para la instalación de la nueva Reforma educacional a nivel de la infancia. Esta elección consideró importante la necesidad de una preparación previa del personal docente y auxiliar mediante la participación activa en cursos, encuentros, seminarios y talleres, cuyo objetivo fue el conocimiento intenso y extenso de los ejes de la innovación, unida, al mismo tiempo, a una preparación

profesional y pedagógica apropiada a los agentes educativos para concretar las metas educacionales que sostiene el nuevo currículo, y consecuentemente, velar, de esta forma, por la instalación adecuada y consistente de una propuesta educativa para los Centros.

En este nivel de análisis, es posible sostener que las medidas previas aludidas tuvieron un efecto positivo concreto en esta investigación; efecto que, efectivamente, se ha visto reflejado en los buenos resultados obtenidos y, a la vista de ellos, las acciones previas ejecutadas que lograron, en los tres docentes, una apropiación curricular pertinente en el contexto de la Reforma y una motivación y compromiso importantes reflejados en cada una de las acciones que se desplegaron a lo largo del año escolar.

Considerando el trabajo pedagógico cotidiano realizado por los profesionales, es posible aportar otros elementos específicos que son importantes resaltar para la mejor comprensión e interpretación de los resultados obtenidos en esta variable. La investigación realizada en el establecimiento educacional contó con profesionales que recibieron un perfeccionamiento sistemático y permanente, por parte del Ministerio de Educación, antes de iniciarse el proceso de Reforma educativa a nivel de la Educación Preescolar y durante la implementación del plan piloto, periodo que coincidió con la concreción de este estudio.

De esta forma, los educadores se organizaron profesionalmente para ejercer un trabajo educativo pensado y planificado en base a los ejes fundamentales de la nueva Reforma Educativa Preescolar, concretando a nivel de aula, dentro de lo posible, tanto las sugerencias pedagógicas que desde la política oficial se ofrecían, como las emanadas desde la propia experiencia profesional a fin de

concretar los aprendizajes esperados en los distintos ámbitos. Estas acciones educativas se caracterizaron por un trabajo colaborativo consensuado y compartido por los tres profesionales responsables de la educación de la infancia que nutrió, de modo permanente, la acción educativa diaria y reencauzó sus tareas en función de los nuevos propósitos educacionales.

Considerando estos aspectos y conectándolos ahora con la experiencia profesional de los educadores y la ratio, la situación que resalta, en primer término, se presenta con los educadores 1 y 2, que fueron quienes marcaron los resultados más deseables en cada una de las cuatro dimensiones de la escala.

Destaca, en este sentido, los excelentes resultados del educador 1, quien no sólo fue el educador que puntuó más alto en las subescalas sino que es el profesional que ha mantenido conductas altamente deseables en las interacciones a lo largo de todo el proceso de investigación. Adicionalmente, fue el educador que lideraba la innovación educativa en Educación Preescolar, y el representante del establecimiento educacional piloto ante las autoridades del Ministerio de Educación en lo que se refiere a la instalación de las Bases Curriculares. Esta situación se tradujo en una permanente vinculación profesional de este educador con otros agentes educativos nacionales, permitiéndole un enriquecimiento de su propio quehacer pedagógico y una permanente retroalimentación del nuevo quehacer educativo hacia sus dos colegas del Centro educacional con quienes compartió y socializó el conocimiento nuevo.

Los dos educadores señalados como los profesionales que obtuvieron mejores puntajes, eran docentes con mucha experiencia profesional (más de 15 años de ejercicio profesional) que evidenciaron, tanto en los momentos de aplicación de

la escala de interacción adulto-niño, como en otros momentos del trabajo pedagógico, un muy buen manejo de los grupos de niños. Asimismo, las acciones ejecutadas al interior de las salas de clases estuvieron concentradas, preferentemente, en tareas específicas de carácter pedagógico, en la realización planificada de las actividades pedagógicas semanales y quincenales, caracterizadas por realizarse entre pares, en el uso de estrategias de aprendizaje muy diversas, y en la dedicación permanente en la búsqueda y confección de materiales pedagógicos diversos y adecuados a los aprendizajes esperados.

Respecto del tercer aspecto (la ratio observada), los educadores 1 y 2 fueron los profesionales que tuvieron los grupos más pequeños de niños. Así, el educador 1 tuvo a su cargo un grupo de 20 niños, que es un número ideal de estudiantes dentro de los estándares de calidad pedagógica (número de niños versus docente). A su vez, el educador 2 mantuvo a su cargo una ratio de 27 estudiantes, lo que le situó, también, en una posición de privilegio.

Buscando posibles explicaciones en relación con las evidencias encontradas en el caso particular del educador 3, es posible profundizar, más detalladamente, en esta situación al contextualizar su quehacer profesional a la luz de los hechos concretos que rodearon su desempeño. En consecuencia, este profesional fue el docente que, hasta la fecha de concreción de esta investigación, contaba con menos experiencia profesional (3 años de ejercicio). Adicionalmente fue el educador que tuvo a su cargo el grupo más numeroso de niños: 31 niños, de los que 2 eran alumnos integrados.

En este sentido, es preciso indicar que si bien en el grupo 1 también hubo niños integrados, el educador 3 tenía a su cargo a un niño con una discapacidad

severa que hizo que su labor pedagógica fuera mucho más difícil, toda vez que este niño requería de una atención profesional específica y personalizada, necesidad que no fue cubierta del todo por el establecimiento educacional, pues no se contaron con los recursos humanos, materiales y técnicos suficientes para brindar una atención de calidad. Por tanto, esta situación fue enfrentada por el propio educador, quien no tuvo apoyo profesional externo permanente ni formación profesional para abordar el caso, lo que, sin duda alguna, le exigió un tiempo extra de atención para ese estudiante en particular, en desmedro de la atención del total del grupo. Esta situación también afectó a la auxiliar del curso repercutiendo en la atención al grupo de niños, pues generó una disminución en la ayuda y apoyo permanente que los asistentes de preescolares brindan, día a día, al educador responsable del grupo.

El Decreto ley N° 1/98, del Ministerio de Educación de Chile, establece “que la integración escolar es una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos que sea necesario. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. Para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales significa aprender de y junto a otros, tener las mismas oportunidades de participar en el currículo básico con el resto de sus compañeros en el contexto escolar y social que les corresponde”.

8.5.3.6 Calidad de las interacciones Adulto-niño

Los resultados totales de la escala Interacción Adulto-Niño, considerando las cuatro dimensiones anteriormente analizadas, es decir, “Desapego”, “Dureza”, “Permisividad” y “Sensibilidad”, mostraron, para cada uno de los casos, interacciones diferentes entre los adultos y los niños en los cuatro momentos distintos de evaluación y, en términos globales, una interacción positiva entre los adultos profesionales y los niños.

Entre estas interacciones se destaca la del educador 1, que alcanzó una media de 92.30 puntos, seguido del educador 3 quien obtuvo una media de 86.66 puntos 89.18 puntos y, finalmente el educador 2, con una media de 89.18 puntos.

Un análisis fino de los resultados totales de la escala, indicaron que el educador 1 es quien, desde el inicio del estudio, obtiene las puntuaciones más altas y mantuvo, sostenidamente en el tiempo, las conductas de interacción de calidad presentando escasas fluctuaciones en el desempeño. El educador 2, si bien comparativamente con el educador 1 obtuvo resultados menores, fue un educador que, sostenidamente en el tiempo, inició un proceso de mejoramiento gradual en las interacciones con los niños, al igual que el educador 3, pero éste último es quien, claramente, mostró que en la medida que la innovación fue avanzando él también fue mejorando, notablemente, la calidad de las interacciones que sostuvo con su grupo curso.

Los resultados generales positivos encontrados representaron en las interacciones, en términos de prácticas educativas, la presencia de acciones educativas apropiadas para la atención de niños en edad preescolar, y mostraron que las relaciones estuvieron orientadas a la satisfacción de las necesidades, propias de niños en procesos de evolución, estimulando y fortaleciendo su

desarrollo y aprendizaje, especialmente los aprendizajes relacionados con aspectos sociales y emocionales. De este modo, los resultados totales de la Escala de Interacción Adulto- Niño, resaltaron que los adultos profesionales asistieron, responsablemente, a los niños en tanto que interactuaron con ellos a través de actividades y comportamientos apropiados para satisfacer sus intereses y competencias propias de su edad preescolar.

De modo más concluyente aún, los resultados generales certifican que los tres educadores evidenciaron, en sus interacciones con los niños, altos niveles de interés por ellos y las actividades que realizaban (“Desapego”), bajos niveles de hostilidad, amenaza y crítica negativa (“Dureza”), niveles altos de comportamientos de atención y cuidado hacia los niños (“Permisividad”) y, una interacción marcada, preferentemente, por la calidez y la comunicación entre los educadores y los niños (“Sensibilidad”).

8.5.3.7 Calidad de las interacciones Adulto-niño: discusión teórica

Considerando los aportes encontrados a través de la literatura científica respecto de los beneficios que se producen en las negociaciones sociales y culturales entre los adultos y los niños, y los resultados de la investigación, es posible sostener que las interacciones positivas y adecuadas a las necesidades de los niños, pueden impactar, según los educadores, positivamente en diversos aspectos del desarrollo en cada uno de los sujetos. Uno de estos beneficios podría estar relacionado con la influencia que tienen las interacciones de calidad entre los adultos y los niños con los procesos cognitivos de estos niños en etapa de formación.

En la actualidad, es un hecho científico y reconocido, la influencia que tienen las dinámicas de los núcleos sociales en el desarrollo cognitivo de los niños, sea a través de interacciones formales o de índole informal. En este sentido, estudios realizados en ámbitos escolares indican que las relaciones profesor-estudiante son de importancia relevante, tanto a nivel de resultados académicos, como a nivel de los comportamientos de los educandos, también en relación con el desarrollo de la personalidad actual de los niños y su futuro a lo largo de su vida.

Bridgett Harme y Roberto Pianta (2001) realizaron una investigación en Centros escolares considerando los últimos años de la Educación Preescolar hasta la Enseñanza Secundaria. Los resultados de esos estudios sostienen que la calidad en las interacciones profesor-alumno, a nivel de Educación Infantil, focalizada en niveles de “conflicto con los niños”, “dependencia del infante hacia su maestro” y “afecto del profesor por el alumno”, son predictores de resultados académicos y conductuales hasta cursar la Enseñanza Secundaria”.

En la misma investigación se pudo concluir, también, que los profesores marcan tendencias de índole académica en los niños, incluso cuando en la investigación se analizaron variables relacionadas con la etnia de los niños, con sus competencias cognitivas y con las evaluaciones de los comportamientos.

En otra investigación realizada por Moreno encontramos interesantes hallazgos relacionados con las interacciones maestro-niños. Al efecto, Moreno aporta “que las relaciones buenas y seguras con los maestros de la escuela infantil se asocian con conducta competente en esos cursos y en los posteriores (Pianta y

Nimetz, 1991) y con menos problemas de disciplina (Hamre y Pianta 2001). Las relaciones profesor-alumno positivas también han sido asociadas con niveles más bajos de abandono escolar, menos problemas de conducta, y proporciones más bajas de psicopatología (Pianta y Steinberg, 1992). Maldonado y Carrillo (2006) también encuentran que las relaciones caracterizadas por altos niveles de cercanía entre el niño y el maestro predicen mejor ajuste académico en general...También se encuentra que las relaciones caracterizadas por altos niveles de cercanía entre el niño y el maestro predicen niveles altos de competencia social (Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004) y disminución de los problemas de conducta (Peisner-Feinberg et al., 1999). Pianta et al., (1995) encontraron que los estudiantes con relaciones más positivas con sus maestros en la escuela infantil tenían menos problemas de conducta y relaciones más positivas con sus nuevos profesores en segundo de primaria que aquellos que habían mantenido relaciones más negativas en la Escuela infantil.”(Moreno, 2009, p.265).

Los beneficios de las interacciones profesor-alumno y su incidencia en los procesos cognitivos de las personas, encuentran un fuerte sustento en la teoría socio-cultural o socio-histórica, cuyo eje base es el impacto y la influencia que tienen las interacciones de los otros en las estructuras mentales y procesos cognitivos de las personas en ambientes culturales específicos.

Al respecto, Vygotsky uno de los representantes del modelo sociocultural sostiene que el desarrollo cognoscitivo de los infantes es “resultado de las interacciones sociales en las que los niños aprenden a partir de la participación guiada, trabajando con mentores para solucionar problemas (Feldman, 2008,

p.243). El modelo sociocultural, tiene su foco en el mundo social y cultural del niño, situando al desarrollo cognoscitivo de los infantes en la interacción recíproca entre éste y el entorno, enfatizándonos que “tanto la cultura como la sociedad establecen instituciones, como los planteles de nivel preescolar y los grupos de juego que promueven el desarrollo al brindar oportunidades para el crecimiento cognoscitivo. Más aún, al enfatizar tareas específicas, la cultura y la sociedad moldean la naturaleza de ciertos avances cognoscitivos (Feldman, 2008, p.243).

De este modo, los niños aprenden formas de pensar y de actuar, aprenden comportamientos en su medio ambiente, es decir, en su cultura, a través de las interacciones que sostienen con las demás personas que conforman su cultura propia, la que provee de herramientas reales y simbólicas que ayudan a despegar y motivar el pensamiento.

La clave del desarrollo del pensamiento está, entonces, en los constantes intercambios que los infantes hacen con los otros agentes culturales, entre ellos, los profesores que conforman un grupo de adultos significativos para los niños, especialmente, en edad preescolar, puesto que es una edad del desarrollo en que los maestros, en general, representan para el niño una figura de respeto y autoridad pasando, frecuentemente, a constituirse en modelos deseables a seguir.

A través de estas interacciones, los adultos van proporcionando las pistas para desarrollar el pensamiento infantil y otorgando los medios para, que luego, ellos, en etapas posteriores del desarrollo, puedan ir realizando los procesos de transformaciones particulares y propias de cada sujeto, llegando así, en algún

momento, a construir sus propias representaciones y comprensiones de la realidad y del mundo.

La psicología educativa ha profundizado en el estudio de las variables asociadas al aprendizaje. Una de ellas está vinculada al clima de aprendizaje del aula. Al respecto, la posición de Manterola Pacheco (1998, p.78) se torna especialmente interesante de analizar cuando vincula su planteamiento con los resultados encontrados en la presente investigación. La autora sostiene la idea de que el clima de aprendizaje determina “la calidad del intercambio emocional e intelectual entre personas y grupos”.

Considerando esta concepción acerca del clima de aprendizaje, que centra la atención en los beneficios internos que traen consigo las interacciones entre las personas, los resultados positivos encontrados en la investigación en relación con las interacciones entre docentes y niños, adquieren una especial relevancia, pues en las comunidades educativas y, muy especialmente, en el interior del aula, se deben ofrecer a los niños las condiciones necesarias para la concreción de los aprendizajes esperados, bien porque éstos estén determinados por los propios agentes de la comunidad educativa, bien porque sea consecuencia de la puesta en práctica de las políticas públicas.

De esta forma, pues, se puede pensar que los buenos resultados evidenciados estarían mostrando, por parte de los tres educadores, unas prácticas pedagógicas de calidad que podrían haber tenido un impacto positivo en el desarrollo adecuado del clima de aprendizaje en el aula, y por otro, que éste, a su vez, se constituyó en una variable positiva para propiciar el desarrollo de aspectos psicoafectivos positivos en los niños, entre otros.

Ahondando en la temática, los estudios realizados en torno al clima de aprendizaje en las aulas, señalan que existe una relación directa con dos variables: la primera, está relacionada con las características específicas y personales que tiene cada profesor; la segunda, está ligada a las características ambientales del aula. Estos aspectos que son los que, en definitiva, generan en los estudiantes (muy especialmente en los niños pequeños) sentimientos de seguridad y de confort que impactan en sus motivaciones y en los deseos de aprender.

De este modo, la presencia de un clima de aprendizaje afectivo se caracteriza, por una parte, porque los niños se sienten confiados, cómodos, agradados y libres de amenazas, percibiendo al educador como una persona interesada en su proceso educativo, y, por otra, por el ser educador y sus comportamientos relacionados con el escuchar activo, el aceptar, el ser empático y con la suspensión del juicio y la amenaza. (Manterola, 1998).

Los resultados positivos de este estudio, a nivel de las interacciones entre los niños y los adultos, encuentran sustento en la teoría del aprendizaje por observación o teoría cognitiva social del aprendizaje. La idea central de este modelo se centra en la búsqueda de explicaciones acerca de las conductas que desarrollamos las personas. La conducta, para este modelo, se desarrolla por “una continua interacción recíproca de determinantes personales (conductuales y cognoscitivas) y ambientales. A través de sus acciones, las personas producen condiciones ambientales que afectan, de un modo específico, a su comportamiento. También las experiencias generadas por la conducta determinan, parcialmente, lo que una persona llega a ser o puede hacer, lo cual,

a su vez, afecta a la conducta posterior. En otras palabras, la conducta humana determina cuál de las influencias ambientales entrará en juego y la forma que tomará. A su vez, las influencias ambientales determinarán qué repertorios conductuales son desarrollados y activados. En este proceso de influencia de dos vías, el ambiente es influenciado, así como la conducta es regulada” (Manterola, 1998, p.115).

El planteamiento central del modelo sostiene que, mediante la observación de los comportamientos de los otros (modelos) y las consecuencias que tienen esas conductas para los mismos, una persona (observador) puede adquirir nuevas formas de acción o activar otras sin, necesariamente, ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún tipo de refuerzo. Los modelos pueden ser personas (modelos vivos) o héroes, personajes de la literatura, etc. (modelos simbólicos). Como resultado del aprendizaje por observación, las personas pueden entonces aprender conductas de los modelos de su entorno.

Durante la infancia, los modelos de identificación más fuertes lo constituyen los padres, los seres queridos y los educadores, que son fuentes de afectos, de protección y de cuidados. Los resultados obtenidos en las interacciones entre los tres docentes de este estudio y los niños, pudieron haber incidido, también, a nivel de una enseñanza de provisión de modelos. Desde esta perspectiva, los educadores pudieron representar modelos conductuales, verbales y simbólicos deseables para ser modelados por los niños, pues los educadores manifestaron interacciones de calidad en las relaciones con ellos. De esta forma, las interacciones sociales aludidas, pueden haberse traducido, para los niños del estudio, en comportamientos adecuados, consistentes y potencialmente dignos de imitar y de reproducir, especialmente, porque en la etapa de la infancia los

educadores son potentes modelos a imitar. Luego del proceso de modelaje, existe la posibilidad que los niños realicen el proceso de transferencia de comportamientos, y de esa forma, incluirlos a su propio repertorio de interacciones: con otros niños y con otros adultos, es decir, reproducir el modelo al interior del entorno en el cual desarrollan su vida.

8.5.3.8 Las interacciones Adulto-niño y la nueva Reforma Curricular de la Educación Preescolar

La nueva propuesta, a nivel de Educación de la Infancia, sostiene una clara posición respecto de las relaciones entre los adultos y los niños y de las relaciones entre los mismos niños. Desde esta perspectiva, las Bases Curriculares de la Educación de la Infancia plantean que las interacciones entre los adultos y los niños en los Centros educativos son fundamentales para dar más consistencia a todas las actividades, experiencias, vivencias y oportunidades educativas que se desarrollan en el trabajo con niños. Así, el nuevo marco curricular propone criterios “para crear un clima favorable de interacciones entre los adultos y los niños” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001, p. 97).

Realizando un ejercicio de vinculación entre estas propuestas educativas, establecidas en el nuevo marco curricular, y los resultados encontrados en las cuatro dimensiones que conforman la escala de interacción adulto-niño, la situación que se construye es la que se recoge en la tabla 24. En ella representamos las relaciones existentes (ausencia-presencia) entre los criterios

establecidos en la Reforma educativa preescolar, a nivel de las interacciones sociales, y las dimensiones de la Escala de Interacción Adulto niño.

Tabla 22: Presencia/Ausencia entre los criterios del nuevo currículo en las interacciones sociales y las dimensiones de la Escala Interacción Adulto/Niño.

| Criterios de la nueva Reforma educativa de la infancia en las interacciones sociales | Presencia / Ausencia | Dimensión de la Escala Interacción adulto-niño |
|---|----------------------|---|
| Establecimiento de vínculos afectivos sólidos con los niños que permitan certeza afectiva y seguridad | Presencia | <ul style="list-style-type: none"> • Desapego, • Dureza • Permisividad • Sensibilidad |
| Interacciones espontáneas y fluidas en un clima de respeto. | Presencia | <ul style="list-style-type: none"> • Desapego • Dureza • Permisividad • Sensibilidad |
| Adopción de principios/valores del proyecto educativo o Bases Curriculares | Presencia | <ul style="list-style-type: none"> • Desapego • Dureza • Permisividad • Sensibilidad |
| Resolución pacífica de conflictos respetando derechos individuales | Presencia | <ul style="list-style-type: none"> • Desapego • Dureza • Permisividad • Sensibilidad |

Efectivamente, como se puede apreciar, los criterios sugeridos por la innovación educativa fueron recogidos en la praxis por los educadores. De esta forma, se puede sostener, en primer lugar, que los educadores del estudio realizaron una adecuada apropiación curricular del nuevo planteamiento educativo que se concretó a través de las interacciones Adulto niños de calidad. Luego, que los cuatro criterios sostenidos desde nueva política educativa preescolar relacionados con las interacciones sociales, están expresados, aunque con matices, en las dimensiones de la escala Arnett. De esto se concluye que la utilización de este instrumento fue adecuado para los fines específicos del estudio, pero asimismo dice, positivamente acerca de su actualización. Finalmente y por cierto, lo más significativo, es que los niños del estudio, sin

lugar a dudas fueron los primeros grandes beneficiados en distintos aspectos de su desarrollo con la concreción de dicho intercambio social positivo con sus educadores.

De esta forma es posible sostener que los educadores de la investigación fueron capaces de concretar, en su quehacer profesional, fines educativos socioculturales deseables de desarrollar en las relaciones cotidianas con los niños, es decir, acciones educativas y valóricas útiles para la promoción de interacciones que, claramente, proporcionan a los niños escenarios psicoafectivos propicios, ventajosos y de especial connotación para el logro de sus aprendizajes.

8.5.4 Recomendaciones metodológicas en un contexto de réplica de la investigación

Asumiendo el supuesto de que esta investigación fuera posible de replicar, es decir, reconstruir un estudio que permita evaluar las variables de la “Inteligencia Emocional”, del “Entorno Educativo” y las “Interacciones Adulto-Niño” en contextos de innovación educativa a nivel de la educación de la infancia, se sugieren, a continuación, algunos aspectos metodológicos y de otra índole que se recomiendan ser considerados en vistas, sin lugar a dudas, a un mejoramiento y optimización del trabajo investigativo.

Dichas consideraciones surgen del análisis crítico que ha realizado su autor teniendo a la vista las limitaciones propias que se han presentado durante el desarrollo de la investigación, la experiencia acumulada y la visión global del

trabajo que se ha ido desarrollando a lo largo de todo el tiempo, tanto en terreno de la intervención directa del investigador durante un año lectivo en el Centro educacional, como en las tareas posteriores propias de un trabajo de esta naturaleza.

8.5.4.1 En relación con el paradigma de investigación

- Integrar un estudio que trascienda la cuantificación y que avance hacia cuestiones de índole cualitativos. Ambas miradas científicas pueden enriquecer notablemente el objeto de estudio.

Al respecto, y desde una visión cualitativa, sería interesante conocer las apreciaciones pedagógicas de los educadores de la infancia en relación con el trabajo específico en el denominando *Ámbito Personal y Social*, su percepción acerca del nuevo currículum y, especialmente, la valoración profesional que le otorgan a las tres variables que el estudio abordó. En el mismo ámbito, sería de importancia conocer, de primera fuente, las limitaciones a las que ellos se enfrentan en los momentos de la concreción y apropiación curricular, y obtener información, desde sus propias vivencias, acerca de las posibles soluciones de los problemas evidenciados cuando se inicia un proceso de Reforma educativa.

Una visión interpretativa que se sume puede dar muchas más luces acerca de las dinámicas que operan al interior de las instalaciones de reformas, especialmente, cuando se trata de un estudio piloto que, como tal, pretende, por una parte, iniciar con cautela procesos de reformas educativas, pero ciertamente, lo que busca es la optimización de aquellos aspectos que pudieran

constituirse en trabas para la consecución de los fines declarados en el proceso de innovación.

8.5.4.2 En relación con los investigadores

- Disponer de un número suficiente de investigadores capacitados en la aplicación de los instrumentos de “Interacción Adulto – Niño” y de “Entorno Educativo” para racionalizar el trabajo de la recogida de datos en terreno.

La tarea de la recogida de los datos de esta investigación se centró, exclusivamente, en el investigador, y demandó, entre otras cosas, el conocimiento previo de los tres instrumentos usados, sus formas de puntuación, sus valoraciones y la aplicación en dos de los tres (ECERS Y ARNETT) durante un año lectivo completo en el Centro piloto, conjuntamente con la búsqueda y recogida de los datos del tercer instrumento cada vez que el estudio lo requirió (TIE). En paralelo a estas acciones, el mismo investigador gestionó y resolvió cuestiones propias de la investigación relacionadas con aspectos internos del Centro educativo. A modo de ejemplo, los tiempos y fechas para aplicación de instrumentos, los permisos para el trabajo en las aulas, la búsqueda de información específica relacionada con el objeto de estudio, como lo fue la aplicación de las encuestas anexas al instrumento ECERS y los resultados de la aplicación del test de inteligencia emocional, por nombrar algunas.

De la experiencia vivenciada, se hace necesaria la racionalización anteriormente aludida, de tal modo, que el trabajo en terreno que demanda una investigación

de esta naturaleza pueda ser enfrentado, de mejor manera, por varios actores preparados.

- Conformar equipos de trabajo de investigación interinstitucional, es decir, equipos de investigación en el que participen investigadores externos al Centro educacional y los equipos de educadores propios de los Centros con roles de educadores- investigadores.

De esta manera, el trabajo de investigación puede enriquecerse mucho más, puesto que se aportan, por una parte, incentivos específicos a los educadores participantes en la investigación y, con ello, un trabajo más colaborativo y más comprometido en cada una de las acciones propias de la investigación . Por otra, la conformación de una red interdisciplinar al interior de la comunidad educativa, puede dar pie para abordar un objeto de estudio desde distintas y diversas ópticas profesionales, generándose con ello, una interesante construcción colectiva de conocimiento original.

8.5.4.3 En relación con la muestra del estudio

- Replicar la investigación en una muestra de tipo probabilística y con mayor cantidad de participantes. Esto daría pie a concretar resultados con grados de generalización y de extensión a grupos similares, situación que no es posible de sostener en esta ocasión por las características del estudio en estos aspectos ya planteados, de modo detallado, en otros apartados del trabajo.

8.5.4.4 En relación con el diseño y tipo de investigación

- Replicar la investigación con un diseño experimental que permita, por ejemplo, la comparación de los resultados obtenidos entre el grupo

experimental y el grupo control y, de este modo, resguardar el grado de extensión de los resultados.

8.5.4.5 Principales limitaciones del trabajo

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron ciertas dificultades; y aunque algunas de ellas fue posible superarlas, otras se constituyeron en limitaciones importantes para el estudio, entre ellas, las siguientes: decisión política de implementación de la innovación educativa en Centros pilotos, interacción del Centro educacional con una investigación de carácter externo, asíncrona entre los ritmos y tiempos propios de la investigación y del Centro piloto, cambios en los acuerdos previos a la aplicación de uno de los instrumentos y, por último, bibliografía científica disponible.

En relación con la primera limitación, que tuvo un impacto importante en desarrollo de esta investigación, pues impuso algunas restricciones al estudio, se destacó el hecho producido en la decisión política adoptada desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) de iniciar la nueva propuesta curricular durante el año 2002 exclusivamente en los Centros pilotos de las diferentes regiones del país para luego, en el año 2003, extender el nuevo modelo curricular a todos los Centros educacionales del país del nivel de Educación Preescolar.

La resolución política se tradujo en el hecho concreto de que a nivel de la VIII Región, (donde se realizó el estudio), la nueva Reforma se instaló sólo en tres Centros educacionales elegidos para tales efectos desde la coordinación central ministerial. Todos los Centros piloto se ubicaron en otras Comunas y lugares

geográficos distintos al lugar de trabajo del investigador, como fueron las Comunas de Talcahuano, Los Angeles y Chillán, todas pertenecientes a la región anteriormente señalada. Esta situación significó para el investigador disponer de una sola opción de trabajo para la realización del estudio puesto que la investigación tuvo que concretarse en el Centro educacional piloto ubicado en la Comuna de Talcahuano. El lugar de residencia y de trabajo del investigador se ubica en la Comuna de Concepción, situada en la VIII Región. Los Centros educativos pilotos seleccionados en la Comuna de Los Ángeles quedan a una distancia de 124,94 kms, respecto de la Comuna de Concepción, y los Centros ubicados en la Comuna de Chillán, a 110,3 kms.

Estas circunstancias generaron repercusiones importantes en la investigación puesto que, al no disponer de acceso a otras realidades educativas con innovación curricular, se produjo, de modo natural, una delimitación en el tipo de muestra y una restricción del número de sujetos de la muestra. Así, el estudio quedó configurado por una muestra de carácter intencionado con un total de 78 niños distribuidos entre los tres grupos diferentes que tenía el Centro piloto, restringiendo, con ello, aspectos relacionados con el manejo estadístico de la muestra y la posibilidad de concretar el objeto de estudio en una muestra más significativa de sujetos.

Por otro lado, fue posible constatar, en situ, una situación que, desde hace algunos años, se viene observando reiterativamente en los Centros educacionales del país, que se traduce en una cierta resistencia de los profesionales de la educación cuando se trata de hacerlos partícipes en investigaciones de índole externa a su institución. Esta situación tiene como base legítimas razones, entre las cuales es posible destacar la falta de tiempo de

los profesores, el exceso de trabajo de los mismos y la variedad de gestiones administrativas solicitadas desde las instancias directivas de los propios Centros y desde las entidades educacionales públicas.

Así, las etapas de sensibilización y de negociación previas, realizada al inicio del trabajo de campo, fueron acciones muy benéficas para el normal desarrollo de la investigación. Sin embargo, en ocasiones, especialmente en la segunda etapa señalada, debieron ser reactivadas durante el año lectivo con el fin de concretar, exitosamente, toda la tarea vinculada con la recogida de datos en el terreno y con la entrada del investigador en cada una de las aulas en los momentos definidos en el estudio.

Adicionalmente, en este contexto de exceso de trabajo docente y administrativo, también es posible presentar otro hecho que está apareciendo en el medio educacional del país, cual es el asentamiento en los equipos de profesores de una cierta visión pragmática en torno al tema. Planteamiento que ha ido tomando mucha fuerza, en estos últimos tiempos, en algunos sectores educacionales. A propósito de la referida resistencia, algunos docentes en ejercicio observan la ausencia de un beneficio real y específico para ellos cuando son participantes en actividades de investigación de carácter externo al establecimiento educacional.

Muy conectado con lo anterior, también se vivenció, en el transcurso del estudio, otro hecho, por el cual los objetivos de la investigación se vieron permanentemente intervenidos: los propósitos pedagógicos del establecimiento educacional y la dinámica de la comunidad educativa. Es decir, mientras que los objetivos y los ritmos de la investigación presentaban una dinámica y

desarrollo propios, del mismo modo, los tiempos y propósitos pedagógicos del centro educacional también presentaron un quehacer conforme a modificaciones permanentes y emergentes, produciéndose a veces, entre ambos una natural desarmonía. En este contexto, el desarrollo de la investigación- particularmente los tiempos, los horarios de trabajo y los recursos humanos- concebido a priori, se vio en más de una oportunidad interrumpido o pospuesto por las dinámicas propias del Centro educacional y por sus realidades particulares. Sin embargo, y afortunadamente, todas las actividades de la investigación en terreno fueron concretadas, sin perjuicio para la consecución de los objetivos del estudio.

Otra dificultad que es posible mencionar estuvo relacionada con la aplicación Test de Inteligencia Emocional. Al respecto, y como ya se ha explicado anteriormente, en el protocolo de este instrumento se establece, como requisito indispensable, que su aplicación sólo debe realizarla el educador a cargo del niño, cumpliendo con ciertos requisitos. En este sentido, esta acción fue oportunamente prevista por el investigador aportando la oportuna información sobre este aspecto y realizando la negociación con los tres profesionales a cargo de los tres grupos de niños, de tal forma que se consensuó la participación directa y activa de ellos en este quehacer. Este compromiso se tradujo, concretamente, en la aplicación del instrumento individualmente para cada uno de los niños de su grupo en las cuatro ocasiones previstas a lo largo del año 2002.

Sin embargo, la actividad de aplicación referida significó un trabajo extra, no dimensionado por los educadores, que fue pesando a lo largo del año lectivo y que se sumó a la labor pedagógica diaria de cada uno. A raíz de esta situación,

uno de los educadores solicitó, a partir de la tercera aplicación, la presencia conjunta del investigador en esta tarea, por lo cual éste tuvo que realizar el registro de la apreciación profesional en las hojas de respuestas de las valoraciones dadas por el educador en cada uno de los ítemes que conforman el instrumento y por cada uno de los niños que formaban el grupo en las mediciones realizadas en los momentos 3 y 4.

Esta situación, por cierto no prevista, significó una reorganización- sobre la marcha- del trabajo del investigador ya que se sumó a las otras labores de observación, de aplicación y de registro realizados por él mismo en las tres aulas en las variables “Entorno Educativo” e “Interacción Adulto- niño”. En este contexto el tiempo inicialmente estimado para la recogida de los datos tuvo que aumentarse significativamente, para finalizar de buena forma esta etapa de la investigación.

Finalmente, otra limitación de la investigación estuvo relacionada con los escasos estudios realizados en torno a temáticas similares en contextos de innovación educativa y, específicamente, en los niveles de la Educación Preescolar. La bibliografía disponible se encuentra a nivel de las variables en sí mismas; es decir, existe un cuerpo teórico suficiente en torno a “Contextos Educativos”, “Interacciones Adulto-niño” e “Inteligencia Emocional”, aunque en esta última se observa poco desarrollada en el contexto educacional particular señalado. De este modo, el cuerpo teórico disponible se fue tornando más difícil de encontrar en la medida en que se fue focalizando la búsqueda contextualizada de dichos procesos en dos ámbitos: a nivel de aulas educativas preescolares y de producción científica nacional. De hecho, no se encontró referencia a estudios similares nacionales ni extranjeros situados en Centros

educacionales pilotos, ni investigaciones que abordaran estudios de la educación de la infancia vinculados a los inicios de una política de Reforma educacional concreta.

CAPITULO 9

CONCLUSIONES

A partir de los antecedentes recogidos, de los resultados específicos arrojados por el estudio, y de las reflexiones y relaciones emanadas de la discusión, desarrollaremos, en este capítulo, los apartados relacionados con las sugerencias posibles de instalar en futuros trabajos cuyo objeto de estudio sea similar, es decir, una evaluación de la calidad de nuevas propuestas curriculares para la infancia, relacionadas con variables de Inteligencia Emocional en sus Dimensiones de Empatía y Habilidades Sociales, de Entorno Educativo y de Interacciones Adulto – niño.

El objetivo de estas acciones es, en primer término aportar desde un conocimiento nuevo, generado en un contexto y circunstancias específicas, a la concreción y desarrollo de posibles investigaciones afines, de modo tal, de ofrecer algunas sugerencias para optimizar y corregir las cuestiones propias que se generaron al interior del estudio, como también, contribuir con conocimiento original para eventuales modificaciones educativas a nivel de la Educación Parvularia en el país. Todo lo anterior, en un marco de entendimiento básico - a nivel paradigmático, teórico y metodológico- que cada estudio constituye una realidad específica, ecológica no reproducible.

Luego, proponemos posibles líneas de investigación que podrían desarrollarse derivadas de la experiencia acumulada, y al mismo tiempo, nos adentramos en propuestas relacionadas a nivel de políticas de investigación de la educación preescolar. Finalmente, se desarrollan los antecedentes más importantes

vinculados con los grados de generalización del estudio, y se sistematizan aportaciones de carácter teórico, instrumentales y prácticas generales y específicas vinculadas con cada una de las variables estudiadas.

9.1 Sugerencias optimizadoras

- La cantidad de niños por educador impacta en los aprendizajes.

La cantidad de niños por grupo que participó en esta investigación fue un aspecto que facilitó la concreción de buenos resultados en los aprendizajes relacionados con las “Habilidades Sociales” y de “Empatía” en el contexto de la variable “Inteligencia Emocional”. Asimismo, la condición favorable benefició los aprendizajes vinculados con las interacciones positivas evidenciadas entre el educador, los grupos de niños y las acciones pedagógicas (de resorte profesional) consideradas en la variable “Entornos Educativos”.

Esta situación se vio claramente representada en el estudio ya que los grupos de niños por nivel oscilaron entre 20 y 31 por grupo, lo que posibilitó a los educadores un manejo adecuado del control de grupo, una constante interacción con los niños y una permanente y adecuada supervisión personalizada de las acciones pedagógicas que se implementaron en aula.

La discusión en torno a la ratio es un asunto que se debate, permanentemente, en los ámbitos educacionales de nuestro país en base a la existencia de evidencias científicas y de los datos empírico aportados por los propios docentes en ejercicio, sensibles a la idea de que una educación de calidad

también está vinculada al número de estudiantes que un educador puede atender profesionalmente.

Sin embargo, a pesar de las evidencias, este hecho no encuentra aún una salida efectiva y definitiva en el Sistema Educativo, toda vez que en el momento en que los organismos correspondientes y resolutivos toman las decisiones, el criterio pierde vigencia por las serias dificultades que encuentra de carácter financiero por cuanto que el criterio que prima es el economicista que, como bien sabemos, solamente busca la optimización del recurso humano profesional, hecho que desvirtúa la naturaleza de la gestión pedagógica concebida como un encuentro directo en el tiempo y entre personas (educador-educando).

Considerando estos hechos, la sugerencia que se aporta desde la investigación, consiste en avanzar hacia la concreción de una política que resuelva, definitivamente, la ratio profesor-alumno. Situación que plantea, a la vez, un aumento considerable de la inversión en la contratación de profesionales para los niveles educacionales de la infancia. Si bien, hoy en día se está haciendo un gran esfuerzo nacional por brindar este nivel de educación a todas las familias del país y, especialmente, a aquellas de sectores socioculturales complejos, el tema planteado está aún pendiente de resolución.

9.2 Sugerencias correctivas

- El perfeccionamiento continuo y las redes de apoyo profesional para los educadores de la infancia impactan, positivamente, en la calidad de la educación impartida.

Los resultados del estudio muestran avances en los aprendizajes de los niños en tres áreas específicas. En el análisis de estos buenos resultados, naturalmente, lo que marca es la acción profesional comprometida y el compromiso curricular de los educadores. Sin embargo, no se puede omitir en este escenario positivo, que los resultados se muestran vinculados a la ayuda profesional que recibieron los educadores del Centro piloto, apoyados, sostenidamente, en su quehacer desde los ámbitos educacionales regionales y nacionales. De esta forma, los efectos de las acciones de ayuda profesional recepcionada por los propios educadores, se vieron directamente reflejados en beneficio de la calidad de la educación que se imparte, impactando, muy positivamente, en los aprendizajes de los niños.

Las comunidades educativas son microsistemas interrelacionados, vinculadas, a su vez, con sistemas sociales y culturales mayores que se impactan entre sí a través de continuos intercambios de gran importancia para el desarrollo de los mismos. Es por esto que es de interés considerar, especialmente para que la omisión del hecho no se produzca, que la interacción directa y permanente entre los agentes de los Centros educacionales pilotos y los gestores directos de la Reforma educativa, fue una variable que promovió, positivamente, la innovación desde dentro del Centro educativo, colaborando en la movilización de las acciones pedagógicas de los educadores para la concreción del nuevo curriculum. Es decir, cuando los principales protagonistas de las Reformas educativas, los profesores, son considerados, apoyados y consultados, la probabilidad que exista éxito en la innovación es alta porque, en definitiva, son los docentes los que concretan, en el día a día, la innovación curricular.

La reflexión es que las redes de apoyo profesional no pueden operar solamente durante un tiempo ni ser esporádicas. Los procesos de reformas educacionales se concretan con el compromiso de sus actores y el sentido de pertenencia de los mismos desarrollado en las propias comunidades educacionales. Por ello, la instalación de una cultura de apoyo entre pares, entre los microsistemas educacionales y la conexión permanente de éstos con el gran sistema político educacional a través de un diálogo profesional de tipo horizontal, es un asunto que gran importancia en el ámbito de la educación que alienta favorablemente el éxito de procesos educativos.

- Los recursos económicos deben ser funcionales a los proyectos educativos.

Para la concreción de los procesos educacionales de calidad en un país, los recursos económicos destinados a la educación deben ser suficientemente generosos. Las reformas educativas no pueden sostenerse sólo apelando al compromiso de sus actores, sino que requiere, también, de una fuerte inversión económica que posibilite los cambios de estructura, de logística y de funcionamiento, asociados, por un lado, a las particularidades de las innovaciones educativas y, por otro, a que esa inversión se sostenga en el tiempo.

Así, entonces, la nueva propuesta educativa de la infancia debería aportar, con los recursos materiales que permitan una reorganización y mejoramiento real de los espacios educativos propios de la Educación Preescolar. Espacios con características muy peculiares, que los hacen únicos dentro del sistema educativo general, que aseguren el confort y la comodidad necesaria a los niños

brindando una real atención de calidad, tanto a ellos como al personal que tiene a su cargo dichos niveles educacionales.

En este aspecto, cobra especial atención lo relacionado con el beneficio social asociado a la alimentación que se está implementando fuertemente en el país, y de modo preferencial, para los infantes que asisten a los Centros educacionales. Sin embargo, este beneficio de suma importancia, sin lugar a dudas, requiere de la instalación de espacios físicos especialmente diseñados para estos efectos, que otorguen las comodidades que requiere esta acción. El uso de las salas de clases para el mismo propósito, situación que quedó de manifiesto en esta investigación, desnaturaliza el quehacer pedagógico de sus profesionales y entorpece las labores pedagógicas propias del aula.

También es necesario optimizar los diseños arquitectónicos de los entornos educativos e incorporar criterios de movilidad espacial que permitan reorganizaciones de los espacios físicos, y de esta forma, se pueda responder a las nuevas demandas que se declaran a nivel del discurso político. Las innovaciones educativas públicas, descuidan aspectos de infraestructura funcionales a los proyectos educativos, produciéndose, naturalmente, en el corto tiempo, una asimetría entre los principios sustentadores de la innovación pedagógica y el recurso físico y estructural de los entornos necesarios para concretar de buena forma la innovación.

- La integración de niños especiales a las aulas requiere una implementación particular de recursos humanos y de material educativo especiales.

En Chile, el Ministerio de Educación, a partir del año 1998, reglamentó la integración social de personas con discapacidad en todos los niveles de la educación y modalidades a través *de la ley N° 19.284*. (Capítulo II, Título IV, de la *ley N° 19.284* que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Ministerio de Educación. Chile).

Esta ley consagró las normas y principios que tienen por objeto lograr la plena integración social de las personas con discapacidad. Desde nuestro personal punto de vista, este proceso debería ir acompañado de las adecuaciones necesarias al sistema educacional y de subvenciones actualmente existente.

Más adelante, en la misma ley y, concretamente, en el apartado de las Disposiciones Generales, en su artículo 2°, se establece que “los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, como ocurre con los proyectos de integración”.

Estas ideas se complementan y profundizan a través de lo consignado con el artículo 4° (Establecimientos Comunes con Proyectos de Integración) donde se lee: “El proceso de integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el periodo preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior”.

Vinculado con este hecho, esta investigación puso en evidencia las carencias del Centro educacional en relación con la disposición de recursos humanos y materiales necesarios para atender a los niños con discapacidad.

Efectivamente, en el transcurso del estudio se pudo constatar que los educadores del Centro no disponían de estos apoyos, de tal forma que la integración se tradujo, en esos momentos, sólo en la aceptación de niños con discapacidad a los cursos regulares de niños del Centro educativo, sin contar con el soporte profesional y pedagógico regular y permanente necesario para una atención educativa especializada, permanente y de calidad para niños con necesidades educativas especiales.

Los educadores del Centro mostraron, en este aspecto, una gran profesionalidad y humanidad frente a estas situaciones, intentándolas superar de la mejor forma. Sin embargo, las deficiencias se muestran claramente en los resultados, no satisfactorios, obtenidos en las dimensiones que valoran aspectos relacionados con la atención pedagógica diversa, y que fueron evaluadas a través del instrumento usado para el análisis de los entornos educativos.

Los profesionales del Centro declararon “estar muy solos con la situación de los niños integrados y con discapacidad”, y al mismo tiempo, sostenían que el presupuesto del Centro educativo no alcanzaba para invertir en atención educacional diferenciada y personalizada.

La reflexión ante este hecho educativo, se centra, nuevamente, en una razonable relación entre la política educativa pública, declarada a nivel nacional, y la instalada, específicamente, en los Centros. Si la política educacional no

considera los recursos económicos indispensables y suficientes para abarcar todo el continente ideológico declarado, entonces la concreción del nuevo currículo empieza a flaquear.

- Estudios relacionados con las variables “Inteligencia Emocional en las Dimensiones de Habilidades Sociales y “Empatía”, los “Entornos Educativos” e “Interacciones Adultos-niños” pueden aportar luz a intervenciones pedagógicas beneficiosas para el nuevo currículo de la infancia.

Los estudios, en torno a estas temáticas son, por lo general, escasos en Chile. Los esfuerzos han estado concentrados en ciertos investigadores visionarios que, desde algún tiempo atrás, están realizando investigación en las áreas de las “Interacciones Sociales adultos-niños” y en los “Entornos Educativos” de la Educación Preescolar. Sin embargo, se requiere de una sistematización permanente, de análisis de estas variables para, así, construir conocimiento original y contextualizado referido a los dos niveles siguientes: intervenciones pedagógicas que alienten el desarrollo y mejoramiento de estos procesos contextuales e interaccionales intrapersonales en las prácticas pedagógicas de los educadores de la infancia, a fin de que den sustento a las propias innovaciones educativas de la infancia a través de la generación de conocimiento práctico adquirido.

- La conformación de redes de comunicación del conocimiento adquirido.

Muy conectado con los puntos anteriormente señalados, este nuevo aspecto que se aporta intenta colocar en el debate la necesidad de instalar en el trabajo profesional procesos de comunicación eficientes, que permitan una socialización del conocimiento y de las experiencias de aula, adquiridos por los

profesores en ejercicio. La interconexión entre profesionales puede fortalecer, de manera significativa, las innovaciones educativas y profundizar en el compromiso de sus actores. Este aspecto es crucial para el éxito y la calidad de la educación pública.

Así pues, es indispensable pensar ya en la concreción de redes entre los educadores de la infancia, tanto a nivel de las propias comunidades educativas sectoriales, como, también, comunales, regionales y nacionales. La sistematización y socialización permanente del conocimiento adquirido y de las prácticas educativas, entre otros, es una necesidad urgente a este nivel educacional.

9.3 Propuesta de líneas de investigación

9.3.1 Consideraciones generales

En términos propositivos, y recogiendo algunas de las experiencias que se evidenciaron en el transcurso de la investigación, es razonable pensar que en el contexto de la Reforma educacional podría fortalecerse la política educativa preescolar con la creación de un sistema de capacitación en investigación-acción, o en investigación educativa de la infancia en el aula para los educadores en ejercicio. Al respecto, la investigación que se realiza en los Centros de Educación Preescolar es, fundamentalmente, de carácter externo y foráneo, levantada y dirigida, generalmente, desde instituciones de nivel superior, perdiéndose, de esta manera, la rica experiencia profesional que tienen los educadores de la infancia en ejercicio de esos establecimientos educativos,

que pueden aportar con su conocimiento y experiencia profesional a los procesos de investigación desarrollados en sus Centros Educativos, enriqueciendo de este modo, por una parte, el propio desarrollo del trabajo investigativo, y por otra, canalizar la producción del conocimiento adquirido hacia sus propias prácticas pedagógicas, de tal forma, que se instalen en el aula acciones educativas, emanadas desde los propios contextos educativos.

Por otro lado, la preparación científica aludida daría un margen de autonomía profesional significativa para los propios educadores, quienes podrían iniciar investigación en sus propios lugares de trabajo, y con ello, concretar una interesante vinculación, como por ejemplo, el enriquecimiento del quehacer profesional a partir del conocimiento adquirido a través de la investigación contextualizada.

Ahora bien, nivel de la política educativa de la infancia no hay referencias acerca de un pronunciamiento oficial en relación con las líneas de investigación propias de la edad preescolar. Si bien existen algunas ideas relacionadas, son personas individuales las que contribuyen con su quehacer investigativo y las que aportan conocimiento desde sus propias líneas de investigación. Pero estos esfuerzos no están aún alineados alrededor de un trabajo común con los requerimientos que emanan desde los organismos políticos. A ello se suma la falta de incentivos para desarrollar investigación, puesto que los que existen son a través de fondos concursables que, por su naturaleza, siempre son escasos.

A juicio del investigador, las líneas de investigación para fortalecer la Educación Preescolar deben emanar de los propios Centros educacionales, a través de la experiencia de sus protagonistas, los educadores en ejercicio, que son los mejores jueces en estos aspectos, pues poseen el conocimiento directo

de las necesidades de su quehacer. Una política educativa que intente homogeneizar líneas de investigación a nivel de la Educación Infantil, puede ahogar las acciones más que estimularlas.

Sin perjuicio de lo anterior, y considerando el objeto de estudio de esta investigación, se proponen, a continuación, posibles líneas y trabajos de investigación que nos permitan profundizar en el trabajo realizado y abrir nuevas perspectivas.

9.3.2 Líneas de investigación

- Política educativa pública y Educación de la Infancia.
- Aprendizaje y desarrollo en la Educación Preescolar.
- Familia y comunidades educativas de la infancia.

Derivado de estas líneas se proponen los siguientes trabajos de investigación:

- Evaluación de la calidad de la Educación Preescolar.
- Evaluación de los entornos educativos en aulas preescolares.
- Programa de intervenciones pedagógicas tanto de las habilidades sociales como de empatía en la Educación Preescolar como herramientas de la vida.
- Clima escolar y Educación de la Infancia.
- Interacciones sociales entre educadores y niños en contextos de educación formal.

- Creación y optimización de instrumentos de evaluación de aprendizajes de índole psicoafectivos para contextos educativos preescolares.
- Programas de intervención en el manejo de la agresión y hostilidad adulta en el trabajo educativo con niños preescolares.
- La integración de los actores sociales de la comunidad sectorial en la implementación y confección de materiales educativos de bajo costo para la educación de la infancia.
- Programas educativos de intervención- en el aula- de la Inteligencia Emocional en la infancia como factor protector de la agresión social y hostilidad externa.
- La integración de las comunidades educativas en las concepciones arquitectónicas de los establecimientos educacionales.
- Implementación de programas de capacitación en investigación - acción para educadores de los niveles de la Educación Infantil.
- Apropiación curricular de los agentes educativos de la Educación Preescolar.
- La participación de los profesionales de la educación en las decisiones políticas de la educación pública de la infancia.
- Funcionalidad de los entornos educativos de la Educación Preescolar en las concreciones curriculares.
- Participación e integración de la comunidad en los proyectos educativos de la Educación de la Infancia.
- Percepción profesional de los educadores de la infancia en torno a las nuevas políticas de la Educación de la Infancia.
- Necesidades de perfeccionamiento contextualizado de los educadores de la infancia. Estudio desde las bases profesionales.

- Implementación de un sistema de comunicación en red para los profesionales de la Educación de la Infancia.
- Redes de socialización del conocimiento profesional adquirido en la práctica diaria de los educadores de la Infancia.
- Caracterización y actualización de los roles profesionales de los educadores de la Educación Preescolar.
- La autonomía profesional de los educadores de la Educación Preescolar en procesos de instalación de Reformas educacionales.
- Estilos pedagógicos en aulas preescolares.
- Estilos de aprendizajes de la edad infantil.
- Requerimientos de formación profesional para la educación de la infancia en contextos de vulnerabilidad.
- La integración de equipos profesionales en las comunidades educativas de la educación preescolar.
- Impacto de los entornos educativos en aprendizajes escolares de calidad.
- Pedagogía Ambiental y Diseños Educativos para la Educación de la Infancia.
- Caracterización de las intervenciones pedagógicas en la Educación Preescolar, en contextos de vulnerabilidad socio-cultural.
- Caracterización y requerimientos profesionales para la Educación de la Infancia en sectores educativos vulnerables.
- La Educación Preescolar en sectores con vulnerabilidad educativa urbana y rural.
- La integración de las voces de los profesionales de la Educación de la Infancia en la construcción curricular.
- La integración de niños con necesidades especiales en la Educación de la Infancia.

9.4 Grado de generalización de los resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación tienen una validez limitada a la realidad específica estudiada; en concreto, para los tres grupos de niños, los educadores participantes y los entornos educativos donde se desarrolló la investigación. Los argumentos a favor de esta afirmación se encuentran, principalmente, en los aspectos relacionados, en las circunstancias bajo las cuales se desarrolló la investigación, en el tipo de diseño utilizado, en las características de la muestra y en la cantidad de sujetos participantes en el estudio.

En este sentido, como ya se ha planteado en el apartado de las limitaciones del estudio, la investigación fue posible de realizar sólo en una realidad educacional muy específica, hecho que excluyó otras opciones de estudio. La génesis de esta limitación fue la resolución emanada por las autoridades ministeriales de la educación del país, las que a inicios del año 2002, decidieron concretar la reforma preescolar en centros pilotos, postergando la puesta en marcha de la innovación a nivel de todo el territorio nacional. Este hecho significó que la muestra definitiva del estudio utilizada en la investigación fue la disponible en ese momento, por lo que en virtud de los acontecimientos, la muestra que se utilizó adquirió necesariamente de inmediato dos características: la primera, vinculada a su carácter intencionado; la segunda, relacionada con el número de sujetos participantes que, para el caso, alcanzó un número total de 78 niños participantes en el estudio.

Este mismo hecho nos permite argumentar a favor de las decisiones tomadas en relación con la utilización de coeficientes de asociación en muestras no probabilísticas. Situación que nos permitió un acercamiento más sistemático en el análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, el tipo de diseño y el tamaño muestral utilizado, no nos permiten una generalización de los resultados de la investigación, pero sí hemos de decir que han contribuido a tener una apreciación general en torno a la evolución, en el tiempo, del nuevo curriculum de la infancia en un Centro piloto específico desde el primer momento de la instalación de la Reforma, y una evidencia empírica de resultados de las prácticas pedagógicas y las dinámicas que operaron a nivel de las tres variables estudiadas: intrapersonales, representada en la “Inteligencia Emocional”; interpersonales, a través de las “Interacciones adultos-niños” en aulas, y “Contextuales”, manifestadas a través de los entornos educativos.

9.5 Aportaciones teórico -conceptuales, tecnológico-instrumentales y prácticas

A nuestro juicio, el trabajo de investigación aporta construcción de conocimiento específico en relación con los “Entornos Educativos”, las “Interacciones Adulto-niño” y la “Inteligencia Emocional” en las dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía. A partir de ello, las principales contribuciones asociadas son, principalmente, de índole teórico-conceptuales, instrumentales y prácticas.

En este apartado se presentan dos tipos de aportaciones: las de carácter general, que emanan de un análisis y visión general de la investigación, y las específicas, que están vinculadas a las contribuciones derivadas de los resultados de las tres variables estudiadas.

De esta forma, y en términos generales, las principales aportaciones de la investigación son las siguientes:

- Factores de relevancia en el éxito de la Reforma educativa son la participación activa del conglomerado profesional de la infancia en las decisiones políticas que se adoptaron antes de iniciar la Reforma y durante el proceso de innovación y el mantenimiento de la autonomía profesional de los educadores.
- La apropiación curricular, por parte de los educadores en ejercicio, es una condición indispensable para el éxito de la misma.
- La praxis educativa concretada en el aula es un factor decisivo en el resultado de las innovaciones educativas.
- Las reformas educativas pueden concretarse, de mejor forma, cuando los profesionales en ejercicio son gestores del proceso de innovación y no sólo ejecutores de las mismas.
- La construcción de redes profesionales posibilitan el intercambio del conocimiento y proveen insumos de importancia para las prácticas educativas.
- La construcción del conocimiento interdisciplinar promueve mejores prácticas educativas.

- Los procesos de reformas educativas deben considerar la inversión de recursos humanos y materiales suficientes y permanentes en el tiempo para asegurar, adecuadamente, la transferencia curricular conceptual a la praxis educativa.
- Generalmente, aspectos vinculados con la infraestructura física que cobija los entornos educativos no se modifica en función de las innovaciones educativas.
- La arquitectura usada en la construcción de edificios educacionales, por lo general, no ha evolucionado al tenor de los hallazgos evidenciados en la investigación.
- Los entornos educativos de buena calidad y las interacciones de calidad entre los adultos y los niños ofrecen condiciones para concretar una educación de calidad.
- Aspectos vinculados con la personalidad y de desarrollo propio de cada uno de los niños y de los adultos participantes en la investigación pueden haber incidido en los resultados evidenciados en la inteligencia emocional, en las interacciones adulto niños y en el entorno educativo.
- Las condiciones para la atención adecuada de los niños en condiciones educativas especiales aún son escasas y esporádicas.
- El mundo académico y los profesionales de la educación de la infancia pueden integrarse y complementarse perfectamente, para iniciar, de este

modo, la conformación de equipos interdisciplinarios profesionales tanto en investigación, como en proyectos de intervención en el aula.

A continuación, señalamos, en términos específicos, las contribuciones de la investigación:

9.5.1 Aportaciones en relación con la Inteligencia Emocional en las Dimensiones de Habilidades Sociales y de Empatía

- La inteligencia emocional de los tres grupos de niños evolucionó, gradualmente, de forma positiva desde el inicio de la puesta en marcha de la nueva Reforma educativa.
- Se observa una vinculación entre el trabajo pedagógico y la evolución de la inteligencia emocional de los grupos de niños, ya que a medida que se instala la nueva Reforma, los niños van adquiriendo mejores aprendizajes en el proceso.
- El Centro educacional ofreció a los niños en situaciones de pobreza una oportunidad educativa importante para el aprendizaje de la inteligencia emocional.
- Los resultados específicos encontrados a lo largo de toda la investigación encuentran validación desde el ámbito científico. Esto es posible de observar en:

1. *La inteligencia emocional y, en concreto, en las dimensiones de habilidades sociales y de empatía, aspectos posibles de aprender en contextos educativos positivos.*
2. *En el desarrollo y evolución de la inteligencia emocional de los niños se observan matices y diferencias relacionadas con el género y la conformación de los grupos.*
3. *Existe correlación positiva entre dimensiones de la variable; es decir, entre la empatía y las habilidades sociales.*
4. *La inteligencia emocional necesita de un tiempo de aprendizaje, y sus resultados se observan en un continuo sostenido y gradual.*
5. *En el aprendizaje de la inteligencia emocional no se puede omitir la participación de otros aspectos de la personalidad, como por ejemplo, la condición genética de los sujetos que impacta directa o indirectamente en el desarrollo del proceso.*

- Los buenos resultados alcanzados por los grupos de niños evidencian un trabajo pedagógico profesional fuerte en el ámbito personal y social y, a la vez, ofrecen una respuesta positiva a las demandas que se solicitan desde la nueva Reforma de la Educación Preescolar.
- El desarrollo y la potenciación de la inteligencia emocional no está determinada por la condición sociocultural de las personas: en contextos

de pobreza y carencias. Los niños pueden aprender si se les ofrecen condiciones y posibilidades educativas adecuadas.

- El aprendizaje y la evolución positiva en las Dimensiones de las Habilidades Sociales y de Empatía de la Inteligencia Emocional podrían tener, como base, las interacciones de calidad entre adultos-niños y entornos educativos apropiados.

9.5.2 Aportaciones vinculadas al Entorno Educativo

- Los tres entornos educativos del Centro piloto muestran contextos de buena calidad, manifestándose matices al interior de cada uno de ellos.
- Los entornos educativos se transforman y se resignifican dentro de la comunidad educativa adquiriendo nuevas concepciones que traspasan las concepciones clásicas, respondiendo, de esta forma, a las demandas de la nueva propuesta educativa. Esto fue posible de observar específicamente en:

1. *El mundo cultural y social propio de la localidad se vinculó con la cotidianeidad pedagógica, lo que significó un nuevo y gran desafío de integración socio-cultural para los educadores en las prácticas pedagógicas.*
2. *El enfoque de resguardo social, tradicionalmente instalado en instituciones infantiles que atienden a niños de sectores vulnerables y pobres, se mostró claramente en los hallazgos específicos de la investigación. Sin embargo, la educación impartida en el Centro educacional no se detuvo en la*

concepción social, sino que, paralelamente, se realizó un buen trabajo pedagógico.

3. *La comunidad educativa del Centro logró articular su propio quehacer con las realidades socioculturales locales.*
4. *Se apreció una concepción curricular de índole reconstruccionista social, toda vez que los educadores resuelven variados problemas vinculados con la pobreza, carencias sociales y culturales del contexto local donde se emplazaba el Centro educacional.*

- Los entornos educativos, en general, fueron funcionales a los aprendizajes de los estudiantes, co-ayudando, efectivamente, en el logro de éstos.
- A lo largo de la experiencia educativa, los entornos educativos no se transforman radicalmente; la buena calidad que se evidencia está instalada, fundamentalmente, al inicio de la puesta en marcha del nuevo currículo.
- La buena calidad observada está fuertemente centrada en las acciones profesionales de los educadores.
- En un contexto social deprivado, el educador de la infancia alcanza un status alto y pasa a ser referente de opinión de los agentes de la comunidad.
- La infraestructura, los aspectos institucionales y estructurales no evolucionan positivamente al mismo ritmo que la innovación curricular,

así, las prácticas pedagógicas profesionales requieren de un mayor apoyo de recursos para la mejora de la calidad los aprendizajes.

- El compromiso profesional de los educadores trasciende las limitaciones materiales, de estructura y de gestión institucional, lo que posibilita la instalación de entornos educativos de calidad. La fuerza está en las prácticas pedagógicas.
- El currículum del Centro educacional recoge y concreta las orientaciones básicas en torno a las condiciones y requerimientos de los contextos educativos emanados desde la nueva Reforma educativa a nivel de la educación parvularia.

9.5.3 Aportaciones relacionadas con las Interacciones Adulto–Niño

- Los tres educadores muestran interacciones adecuadas y de buena calidad con los niños, aunque con diferencias y matices en cada grupo.
- Las interacciones entre los adultos y los niños son de buena calidad desde el inicio de la nueva Reforma educativa; sin embargo, una vez instalada la Reforma educativa es posible observar un mejoramiento de éstas a lo largo del año escolar.
- La calidad de las interacciones entre los educadores y los niños tiene componentes positivos manifestados a través de la relación entre el

número de alumnos atendidos por profesional, y la experiencia profesional de los educadores en ejercicio.

- La buena calidad evidenciada en las interacciones de los adultos con los niños otorgan beneficios directos a los niños de índole cognoscitivos y psico-afectivos.
- Los buenos resultados en las interacciones entre los adultos y los niños evidenciados desde el inicio de la puesta en marcha de la innovación, da cuenta de una apropiación profesional y comprensión previa de estos procesos, instalada por los profesionales del centro educativo.
- Las interacciones entre los adultos y los niños propician aprendizajes esperados y establecidos en la nueva Reforma educativa, en particular aquellos referidos a los ámbitos personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Nancea.
- Alvarez-Salamanca, M, Elena, Díaz, Carmen y Castro, Carolina (2007). Calidad de los ambientes de aprendizaje en el primer ciclo de la Educación Parvularia. *Revista Boletín de Investigación Educativa*, vol. N° 20, N° 1.
- Arancibia, Violeta, Herrera, Paulina, y Strasser, Katherine (2000). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arellano, M .José Pablo (2000). *Reforma educacional. Prioridad que se consolida*. Santiago de Chile: Los Andes.
- Arón, AM; Milicic, N (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bronfenbrenner, Urie (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 29.
- Buendía, Leonor, Colás, Pilar, Fuensanta, Pina (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Interamericana de España: McGrawHill.
- Casanueva, Macarena (2001). Test de Inteligencia Emocional para niños preescolares, en las dimensiones Empatía y Habilidad Social. Concepción: Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción (inédito).
- Colom, A, Bernabeu, J, Domínguez, E y Sarramona J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

- Coulibaly, Anne y Deman, Claudie (1981). Observación de las situaciones didácticas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 16.
- Cox, Cristián (1997). La reforma de la Educación Chile: Contexto, contenidos, implementación. *Programa de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)*, N°8
- Cubero, Rosario (1998). Profesorado, aulas y centros. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 274.
- Cubero, Mercedes (1994). Algunas derivaciones de la teoría de la actividad. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 67-68.
- Da Fonseca, Victor (1979). Reflexiones sobre el desarrollo psicobiológico del niño. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 6.
- Del Río, Pablo (1990). ZDP y Zona Sinérgica de Representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 51-52.
- De Ketele, Jean-Marie, Roegiers, Xavier (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.S.A.
- De Vries, Rheta, Zan, Betty (1994). *Ambiente sociomoral en el aula. Desarrollo sociomoral temprano en la infancia*. Argentina: Aique.
- Equipo Redes (2000). Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria. *Revista de Educación*, N° 323.
- Evaluación de la Calidad de la Educación (1996). Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Ciencia y la Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°10.
- Educación infantil. Identidad y Autonomía Personal. Objetivos. Actividades de aprendizaje. Criterios de evaluación (2001).
<http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>.
- Feldman, Robert (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.

- Gadner, Howard (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- García-Huidobro, Juan E (ed). (1999). *La reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
- Gil, Purificación, Sánchez, Natalia (1996). Factores que inciden en la dinámica de la interacción adulto-bebé en situaciones de solución de tareas: un estudio longitudinal. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 75.
- Goleman, D (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Good, T y Brophy, J (2000). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw Hill.
- González, María del Mar y Palacios, Jesús (1990). La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 51-52.
- Grigoriu, María (1979). Un instrumento de medida de la madurez emocional en el niño de 5 a 7 años. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 6.
- Groenendaal, Han, J, Goudena, Paul y Olthof, Tjeert (1997). Interacción madre niño y profesor- niño y desarrollo cognitivo: un estudio longitudinal. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 78.
- Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas (1980). La naturaleza de la actividad del alumno como punto de partida del análisis psicopedagógico: la educación de párvulos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 11.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana María (1981). Análisis de la interacción ambiental en el aula. Una investigación en el parvulario. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 16.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Herrera, M. Olivia, Mathiesen M. Elena y Pandolfi, A.Maria (1997). Escala de Evaluación del Entorno de la Infancia Temprana-R. Concepción: Facultad de Educación. Universidad de Concepción.

- Herrera, M. Olivia, Mathiesen M. Elena y Pandolfi, A. Maria (1997). La escala de valoración del entorno educativo preescolar (ECERS: Una primera aplicación en Chile. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol. 12.
- Herrera, M. Olivia, Mathiesen M. Elena, Pandolfi, A. Maria y Hillers, Isabel. (1998). Calidad educativa y variables estructurales en centros preescolares: El caso de la provincia de Concepción. Chile. *Boletín de Investigación Educativa*, Vol.13.
- Hidalgo, Carmen Gloria y Abarca Nureya (2000). *Comunicación Interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Himmel, Erika, Olivares, María Angélica y Zabalza, Javier (1999). *Hacia una evaluación educativa*. Volumen I. Programa de Perfeccionamiento Fundamental. Ministerio de Educación. República de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- Inteligencia Competitiva. Estudios y proyectos de vigilancia e inteligencia tecnológica. www.inteligencia-emocional.org.
- Kamii, Constance (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Jean Piaget. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, N° 18.
- Kontos, Susan y Wilcox-Herzog, Amanda (1987). La preparación del maestro y la interacción entre maestro y niño en programas escolares. *ERIC, Digest*.
- Lera, María José.; González, M (1988). La vida en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 274.
- Lera, María José. (1999). Maestros y Maestras iguales o diferentes. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Lera, María José (1998). Calidad de las aulas de educación infantil en España: Una reflexión sobre el uso de la escala ECERS. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

- Lera, María José y Palacios, Jesús. (1992). Escala de evaluación de las aulas de educación infantil ECERS entorno de niños y niñas de educación infantil ECERS-R. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- López, Félix y Fuentes, María Jesús (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 67-68.
- Luque, Alfonso y Candau, Sandra (1998). Contextos educativos y desarrollo infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 274.
- Madariaga, María del C, Méndez, Marcela y Santana Clarisa (2003) La Inteligencia Emocional y su importancia para un liderazgo efectivo en la Gestión de Servicios. Buenos Aire: Universidad del Cema.
- Magendzo, Abraham (1998). Elaboración de Planes y Programas desde la Reforma Curricular. *Revista Educación*, N° 257.
- Manterola, Marta (1998). *Psicología Educativa: conexiones con la sala de clases Serie Material de apoyo a la docencia 5*. Santiago de Chile: Dirección de Investigación y Extensión. Universidad Católica Blas Caña.
- Mathiensen, María Elena, Herrera, María Olivia, Villalón, Malva y Susuky, Emy (1998). Dimensiones del Clima del Ambiente Educativo según características estructurales en Centros Preescolares Escolares. *Boletín de Investigación*. Vol.13
- Mathiesen, María Elena, Herrera, María Olivia, Villalón, Malva y Susuky, Emy (2000). Escala de Interacción Adulto-Niño. Proyecto de Investigación. FONDECYT. Ministerio de Educación.
- Mathiensen, María Elena, Herrera, María Olivia, Villalón, Malva y Susuky, Emy (2000). Evaluación de la Interacción Adulto-Niño en Aulas Preescolares de Concepción. *Internacional Early Childhood*, pp. 14-19.
- Miranda, Eduardo y De Simone José (2002). *Gestión Educativa descentralizada. Análisis y propuestas de acción a nivel municipal* Concepción, Chile: Universidad San Sebastián.

- Ministerio de Educación (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Chile. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Chile (2001). Jugando con las Matemáticas. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Chile (2001). Desarrollando El Lenguaje Y Comunicación De Niños y Niñas. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Chile (2000). El Programa de Mejoramiento de La Infancia: La Cultura Local. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Chile (2001). Iniciando a Niños y Niñas en el Mundo de la Ciencias. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Chile (2001). Programa de Mejoramiento de la Infancia PMI. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Chile (2001). II Jornada Nacional de Perfeccionamiento Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile.
- Moll, Luis (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicancias para la enseñanza. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 51-52.
- Moreno, Rosa. (2009). “*Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*” Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.
- Muñoz-Repiso, I. Mercedes (1995). La calidad como meta. *CIDE*.
- Oliva, Alfredo y Palacios, Jesús (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 77.

- Ortíz, María José (1993). Conocimiento social: Génesis y naturaleza de la representación de las figuras de apego. *Infancia y Aprendizaje*, 61. 89-96.
- Palacios, Jesús, Lera, María José y Moreno, María del Carmen (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas home y ecers. *Infancia y Aprendizaje*, 66. 45-56.
- Papalia, Diane y Wendkos, Sally (1998). *Desarrollo humano. Con aportaciones para Iberoamérica*. Santiago de Chile: McGrawHill.
- Palacios, Jesús, y Lera, María José (1992). Escala de valoración del entorno educativo. Traducción de ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 56. 38-47.
- Peralta de Mendoza, Olga A. (1997). Estilos de interacción cognitiva materno-infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 20. 81-90.
- Peralta, María Victoria (2001). *La Reforma Curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad de generar cambios significativos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Peralta, María Victoria (2001) *La reforma Curricular de la Educación Parvularia :una oportunidad de generara cambios significativos para una mejor calidad*. Santiago de Chile. II Jornada Nacional de Perfeccionamiento Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación.
- Pérez, Angel (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la Escuela*, 26. 35-45.
- Pinto, Rolando (1998). La Teoría del Curriculum Mínimo y su relación con el Proyecto Curricular del Centro Educativo. *Pensamiento Educativo*, 23. 57-66.
- Prieto, Marcia (2001). *Mejorando la Calidad de la Educación. Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso-Chile: Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Repetto, Elvira (1977). *Fundamentos de orientación* Madrid: Morata.

- Román, Martiniano y Díez, Eloísa (1999). *Aprendizaje y Curriculum*. Madrid: EOS.
- Román, José María, Sánchez, Serafina y Secadas, Francisco (1999). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Rubin, Kenneth y Wilkinson, Margaret (1990). El Proyecto Longitudinal Waterloo: Rasgos asociados y consecuencias del retraimiento social en la infancia. *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 49.
- Sierra, B.R. (1994). *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Tercera edición Revisada y Ampliada. Madrid: Paraninfo.
- Smith, Meter y Connolly, Kevin (1985). Estudios experimentales del entorno preescolar: El Proyecto Sheffield. *Infancia y Aprendizaje*, 29.
- Sureda, J y Colom, Antoni (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: Ceac.
- Tran-Thong, Kossette y Bridier, Michele (1978). *Infancia y Aprendizaje*, 2.
- Shapiro, Lawrence (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Coeficiente Emocional. Una guía para padres y maestros*. Javier Vergara Editor-Buenos Aires.
- Valderas, X y Medina, A (2001). *Programa de Mejoramiento de la Infancia PMI*. Santiago de Chile: Serie Educación Parvularia 2001. Aportes para la Reflexión y Acción. Ministerio de Educación.
- Villalón, Malva; Herrera, M. Olivia; Mathiesen, M. Elena; Susuki, Emy (2002). Análisis de la Calidad de la Educación Infantil Chilena: Aplicación de la Escala ECERS en Distintos Contextos Educativos. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vladimirovich, Alexander (1980). La importancia de las primeras etapas de la niñez en la formación de la personalidad infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 11. 23-34.
- Winegar, Lucien (1994). Investigación evolutiva en contextos naturales: Un estudio descriptivo del período de desayuno en una guardería. *Infancia y Aprendizaje*, 66.

Wirth, Aloyse (1978). Los efectos de un entrenamiento sistemático sobre el desarrollo de la inteligencia. *Infancia y Aprendizaje*, 4. 13-28.

Yuste, Carlos (1994). *Los programas de Mejora de la Inteligencia*. Madrid: Ciencias de la Educación preescolar y especial.

Zazzo, René (1979). Imagen especular e imagen antiespecular. *Infancia y Aprendizaje*, 6. 37-46.

ANEXOS

ANEXO 1: Test de Inteligencia Emocional Casanueva, 2001.

| | |
|--|--|
| <i>Test de Inteligencia Emocional para Niños Pre-escolares.</i> | |
| <i>Dimensiones Empatía y Habilidad Social.</i> | |
| | |
| 1.- IDENTIFICACIÓN DEL JARDÍN INFANTIL: | |
| Región: | Comuna: |
| Nombre Jardín: | Ciudad: |
| Nombre Educadora: | Nivel Socioeconómico del niño(a): |
| 2.- IDENTIFICACION DEL NIÑO(A): | |
| Nombre: | Edad: |
| Género: | Hijo único: SÍ |
| Posición entre hermanos: | NO |
| Escolaridad del papá: | Escolaridad de la mamá: |
| Escolaridad: Ultimo curso aprobado: | |
| INSTRUCCIONES | |
| <p>Esta escala de apreciación ha sido diseñada para estimar el grado de Inteligencia Emocional que presentan los niños y niñas, entre 4 a 6 años de edad, que asisten a Jardines Infantiles.</p> <p>Debe ser contestado por una Educadora de Párvulos que haya trabajado con el niño-a por un tiempo no inferior a 3 meses.</p> <p>Para contestar marcar con una X en el casillero que corresponda, según las siguientes instrucciones:</p> <p style="margin-left: 40px;">C/S = Casi siempre. Marcar en esta columna cuando la estimación, acerca del grado en que se presenta la conducta, oscile entre un 75 y 100 % de las veces.</p> <p style="margin-left: 40px;">G = Generalmente. Marcar esta columna cuando el comportamiento se presente entre un 50 y un 74 % de las veces, aproximadamente.</p> <p style="margin-left: 40px;">P/V = Pocas veces. Marcar esta columna cuando el comportamiento se presenta, aproximadamente, entre un 25 y un 49 % de las veces.</p> <p style="margin-left: 40px;">C/N = Casi nunca. Marcar esta columna cuando la estimación del grado en que se presenta la conducta oscile entre un 0 y un 24 % de las veces.</p> <p style="text-align: center;">RECUERDE QUE SE TRATA DE UNA ESCALA DE APRECIACIÓN. SU OBSERVACION ES</p> | |

| UNA ESTIMACION APROXIMADA QUE DEBE REGISTRAR EN ALGUNA DE LAS CUATRO CATEGORIAS DISPONIBLES. | | | | | |
|--|--|-----|---|-----|-----|
| Nº | Comportamiento Observable. | C/S | G | P/V | C/N |
| 1 | Ayuda a otro cuando tiene dificultad para realizar una actividad. | | | | |
| 2 | Hace ver al otro, sin agresión, que comete un error. | | | | |
| 3 | Mantiene silencio mientras el adulto da instrucciones acerca de una actividad determinada. | | | | |
| 4 | Realiza una actividad aceptando las sugerencias de los demás. | | | | |
| 5 | Da un gesto de cariño a un compañero cuando lo ve llegar primero a la meta. | | | | |
| 6 | Le cuenta a otro sobre la tristeza de un compañero. | | | | |
| 7 | Pide ayuda en el momento que lo necesita. | | | | |
| 8 | Toma lo bueno de las ideas que se le plantean para realizar una actividad. | | | | |
| 9 | Se mantiene tranquilo cuando le dan a conocer su desacuerdo respecto de una actividad. | | | | |
| 10 | - Comenta al grupo la necesidad de mantener silencio cuando otro está hablando. | | | | |
| 11 | - Muestra al resto la forma de realizar una tarea. | | | | |
| 12 | Le dice a su compañero lo que debe hacer en una actividad. | | | | |
| 13 | Comenta lo que piensa sobre el tema que se está hablando | | | | |
| 14 | Da a conocer lo que piensa acerca de la actuación del otro. | | | | |
| 15 | Les comenta a sus compañeros que no es correcto agredir al resto. | | | | |
| 16 | Espera que otro esté tranquilo para acercarse a conversar con él. | | | | |
| 17 | Toma decisiones después de escuchar las opiniones de otro. | | | | |

| | | | | | |
|-----------|---|------------|----------|------------|------------|
| 18 | Le dice a su compañero lo que debe hacer para mejorar una actividad. | | | | |
| 19 | Ayuda a sus compañeros a realizar una actividad cuando estos se lo piden. | | | | |
| 20 | Alaba a un compañero cuando lo ve realizar un trabajo como se le había demostrado. | | | | |
| Nº | Comportamiento Observable. | C/S | G | P/V | C/N |
| 21 | Acompaña sus explicaciones con demostraciones en el trabajo con el material. | | | | |
| 22 | Muestra a los demás cuando termina un trabajo o actividad. | | | | |
| 23 | Le comunica a los demás lo que creen sus compañeros con respecto a una actividad o tema. | | | | |
| 24 | Demuestra interés a través de sus expresiones faciales mientras le comunican algo. | | | | |
| 25 | Da sugerencias para tomar decisiones grupales. | | | | |
| 26 | Demuestra a sus compañeros como se puede solucionar un problema. | | | | |
| 27 | Después que se le da a conocer una serie de actividades elige de inmediato con la que desea trabajar. | | | | |
| 28 | Se acerca a un compañero y le pregunta porque está enojado. | | | | |
| 29 | Corre a contar cuando ha terminado su alimento. | | | | |
| 30 | Aplauda al otro cuando presenta un número artístico. | | | | |
| 31 | Ofrece su ayuda a otro cuando este lo necesita. | | | | |
| 32 | Acoge la idea que sugiere otra persona respecto de una actividad. | | | | |
| 33 | Cuenta el motivo de su alegría. | | | | |
| 34 | Se disculpa con las personas afectadas por sus acciones. | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 36 | Hace saber a un niño cuando trabaja el material incorrectamente. | | | | |
|----|--|--|--|--|--|

ANEXO 2: Escala ECERS.
(Herrera, Mathiesen y Pandolfi, 1997)

Centro educacional:.....Educadora:.....

Fecha:.....

Observador/a:.....

| Subescalas | Inadecuado | Mínimo | Bueno | Excelente |
|--------------------------|--|--------|-------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 5 6 7 |
| Cuidados personales | 1. Saludo/ despedida-cuidados 2. Colación 3. Siesta/ descanso 4. Cuarto de baño 5. Aseo personal | | | |
| Mobiliario y materiales | 6. Condiciones mínimas 7. Actividades de aprendizaje 8. Relajación/ confort 9. Disposición de la sala 10. Material expuesto | | | |
| Razonamiento y lenguaje | 11. Lenguaje comprensivo 12. Lenguaje expresivo 13. Uso de conceptos 14. Uso informal del lenguaje. | | | |
| Motricidad fina y gruesa | 15. Actividades de motricidad fina 16. Supervisión de motricidad fina 17. Espacio motricidad gruesa 18. Equipamiento motricidad gruesa 19. Programación motricidad gruesa 20. Supervisión motricidad gruesa | | | |
| Actividades Creativas | 21. Actividad plástica 22. Música/ movimientos 23. Bloques 24. Arena/ agua 25. Juego dramático 26. Programación actividades creativas 27. Supervisión actividades creativas | | | |
| Desarrollo social | 28. Espacio para estar solo 29. Juegos de elección libre 30. Actividad en grupo 32. Tono general/ clima. 33. Niños especiales | | | |
| Necesidades adultos | 34. Áreas del personal adulto 35. Formación profesional 36. Áreas de reunión | | | |

ANEXO 3: Escala de Valoración ARNETT.

(Mathiesen, Herrera, Villalón y Susuky, 1988)

Centro:.....Región:.....
 Observador/a:.....Fecha:.....
 Educadora:.....

| | Nunca (1) | A ve- ces(2) | Frecuente- mente (3) | Siempre (4) |
|---|--------------|-----------------|-------------------------|----------------|
| 1. Habla cálidamente con los niños. | | | | |
| 2. Parece crítico o que juzga a los niños. | | | | |
| 3. Escucha atentamente cuando los niños se dirigen a él/ella. | | | | |
| 4. Da alto valor a la obediencia. | | | | |
| 5. Parece distante o separado de los niños. | | | | |
| 6. Demuestra disfrutar con los niños/as. | | | | |
| 7. Cuando los niños tiene mal comportamiento, explica las razones de la regla que no han cumplido. | | | | |
| 8. Estimula a los niños a intentar nuevas experiencias. | | | | |
| 9. Suele ser permisiva con los niños (no los controla mucho). | | | | |
| 10. Habla con irritación u hostilidad a los niños. | | | | |
| 11. Parece entusiasta con las actividades y esfuerzos de los niños. | | | | |
| 12. Amenaza a los niños cuando intenta controlarlos. | | | | |
| 13. Emplea un tiempo considerable en actividades que no implican interacción directa con los niños (preparar materiales, hablar con otros adultos, etc.) | | | | |
| 14. Presta atención individual y positiva a los niños. | | | | |
| 15. Es tolerante cuando los niños se comportan mal (no les recrimina). | | | | |
| 16. Habla a los niños a un nivel que ellos pueden entender. | | | | |
| 17. Castiga a los niños sin explicación. | | | | |
| 18. Actúa con firmeza cuando es necesario. | | | | |
| 19. Estimula a los niños a exhibir conductas sociales: compartir, ayudar... | | | | |
| 20. Encuentra fácilmente errores o faltas en los niños. | | | | |
| 21. Parece desinteresado en las actividades de los niños. | | | | |
| 22. Prohíbe muchas cosas que los niños quieren hacer. | | | | |
| 23. Supervisa a los niños de manera distante. | | | | |
| 24. Espera que los niños ejerciten el autocontrol (no interrumpen a los demás, mantener cierto tono, realizar las actividades por ellos mismos). | | | | |
| 25. Cuando habla a los niños se arrodilla, inclina o se sienta a su nivel para establecer mejor contacto ocular. | | | | |
| 26. Se muestra innecesariamente duro cuando grita o prohíbe algo a los niños. | | | | |

ANEXO 4: GRUPO 1 Resultados totales de los 4 momentos en Empatía y Habilidad Social
(Por razones de resguardo de identidades se omiten los apellidos de cada niño o niña)

| Primera medición | | | Segunda medición | | Tercera medición | | Cuarta medición | |
|------------------|---------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|-----------------|-----------|
| Nombre | Empatía | H. Social | Empatía | H. Social | Empatía | H. Social | Empatía | H. Social |
| Andrés | 22 | 22 | 26 | 31 | 25 | 21 | 25 | 21 |
| Alejandra | 48 | 43 | 45 | 40 | 66 | 65 | 63 | 68 |
| Constanza | 32 | 32 | 37 | 32 | 67 | 62 | 60 | 64 |
| Yamir | 29 | 34 | 36 | 43 | 58 | 67 | 62 | 68 |
| Ignacia | 47 | 40 | 54 | 41 | 71 | 69 | 70 | 69 |
| Alexis | 27 | 32 | 28 | 33 | 40 | 45 | 42 | 47 |
| Jimena | 39 | 46 | 47 | 47 | 53 | 50 | 55 | 49 |
| Eduardo | 31 | 34 | 31 | 30 | 50 | 50 | 62 | 62 |
| Alejandro | 35 | 35 | 36 | 35 | 60 | 48 | 64 | 57 |
| Exequiel | 19 | 20 | 19 | 20 | 21 | 19 | 21 | 19 |
| Esteban | 43 | 48 | 45 | 56 | 64 | 67 | 64 | 66 |
| Alexander | 35 | 36 | 40 | 31 | 48 | 47 | 57 | 57 |
| Alonso | 51 | 54 | 50 | 54 | 72 | 69 | 69 | 69 |
| Gabriel | 41 | 35 | 41 | 35 | 54 | 43 | 63 | 56 |
| Estefania | 44 | 44 | 40 | 41 | 58 | 51 | 65 | 59 |
| Ignacio | 21 | 37 | 27 | 35 | 33 | 31 | 59 | 65 |
| Ylich | 31 | 32 | 29 | 30 | 44 | 51 | 28 | 33 |
| Karen | 20 | 20 | 21 | 18 | 68 | 66 | 71 | 69 |
| Andrés | 33 | 42 | 44 | 53 | 70 | 70 | 69 | 66 |
| Alexandra | 40 | 24 | 32 | 26 | 48 | 33 | 42 | 34 |

ANEXO 5: GRUPO 2 Resultados totales de los 4 momentos en Empatía y Habilidad Social

| Primera medición | | | Segunda medición | | Tercera medición | | Cuarta medición | |
|------------------|---------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|-----------------|----|
| Nombre | Empatía | H. Social | Empatía | H. Social | Empatía | H. Social | Empatía | HS |
| Alejandro | 52 | 49 | 44 | 44 | 38 | 35 | 68 | 49 |
| Alonso | 62 | 63 | 66 | 63 | 64 | 59 | 63 | 61 |
| Alejandro | 56 | 50 | 54 | 51 | 66 | 67 | 67 | 67 |
| Camilo | 39 | 38 | 44 | 47 | 39 | 42 | 56 | 53 |
| Alejandro | 52 | 63 | 59 | 64 | 49 | 58 | 51 | 53 |
| Andrés | 46 | 44 | 53 | 50 | 62 | 66 | 60 | 59 |
| Susana | 60 | 57 | 62 | 61 | 70 | 66 | 63 | 58 |
| Andrea | 63 | 60 | 57 | 59 | 51 | 56 | 64 | 65 |
| Constanza | 37 | 41 | 49 | 45 | 45 | 42 | 50 | 45 |
| Francisca | 44 | 44 | 47 | 44 | 47 | 49 | 62 | 58 |
| Andrés | 38 | 37 | 43 | 39 | 36 | 38 | 49 | 40 |
| Ignacio | 43 | 46 | 50 | 48 | 43 | 44 | 48 | 48 |
| Paola | 49 | 51 | 53 | 54 | 53 | 58 | 56 | 57 |
| Saraie | 49 | 48 | 69 | 68 | 59 | 64 | 63 | 63 |
| Nicole | 43 | 40 | 56 | 56 | 58 | 59 | 59 | 58 |
| Pablo | 61 | 59 | 50 | 46 | 51 | 47 | 46 | 47 |
| Julliet | 54 | 48 | 59 | 57 | 46 | 43 | 47 | 42 |
| Belén | 48 | 52 | 58 | 55 | 58 | 64 | 60 | 62 |
| Andrés | 61 | 59 | 53 | 47 | 51 | 44 | 52 | 52 |
| Belén | 41 | 34 | 35 | 33 | 49 | 43 | 49 | 43 |
| Alexis | 46 | 41 | 48 | 47 | 39 | 28 | 44 | 39 |
| Ignacia | 64 | 65 | 62 | 61 | 61 | 62 | 72 | 69 |
| Paul | 61 | 62 | 63 | 64 | 64 | 63 | 65 | 65 |
| Alexis | 48 | 41 | 50 | 48 | 53 | 53 | 53 | 55 |
| Abigail | 57 | 60 | 64 | 66 | 59 | 62 | 59 | 59 |
| Enrique | 47 | 50 | 60 | 58 | 54 | 59 | 51 | 56 |
| José | 47 | 37 | 59 | 56 | 44 | 45 | 38 | 33 |

ANEXO 6: GRUPO 3 Resultados totales de los 4 momentos en Empatía y Habilidad Social

| Primera medición | | | Segunda medición | | Tercera medición | | Cuarta medición | |
|------------------|---------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|-----------------|----|
| Nombre | Empatía | H. Social | Empatía | H. Social | Empatía | H. Social | Empatía | HS |
| Soledad | 67 | 69 | 54 | 64 | 65 | 68 | 71 | 72 |
| Alfredo | 44 | 41 | 51 | 50 | 64 | 62 | 70 | 72 |
| Francisca | 57 | 63 | 56 | 60 | 65 | 67 | 71 | 72 |
| Alberto | 52 | 56 | 52 | 44 | 63 | 52 | 63 | 72 |
| Fernanda | 62 | 65 | 66 | 70 | 71 | 71 | 72 | 72 |
| Jasmin | 69 | 61 | 49 | 41 | 58 | 49 | 64 | 56 |
| Alexis | 59 | 62 | 56 | 61 | 63 | 65 | 69 | 70 |
| Maycol | 48 | 54 | 55 | 53 | 64 | 65 | 72 | 72 |
| Fernanda | 62 | 67 | 64 | 65 | 68 | 70 | 72 | 72 |
| Alejandra | 46 | 43 | 55 | 42 | 62 | 51 | 70 | 67 |
| Alejandro | 44 | 43 | 61 | 59 | 67 | 66 | 69 | 72 |
| Sebastián | 54 | 56 | 65 | 62 | 69 | 71 | 72 | 72 |
| Esteban | 43 | 43 | 65 | 63 | 69 | 70 | 72 | 72 |
| Hernán | 53 | 62 | 64 | 65 | 71 | 71 | 72 | 72 |
| Jacqueline | 54 | 62 | 59 | 68 | 67 | 70 | 72 | 72 |
| Robert | 42 | 53 | 52 | 56 | 54 | 60 | 59 | 69 |
| Rachel | 62 | 67 | 44 | 48 | 56 | 61 | 66 | 71 |
| Andrea | 62 | 69 | 67 | 70 | 69 | 71 | 70 | 72 |
| Elías | 49 | 55 | 56 | 56 | 66 | 69 | 67 | 71 |
| Alejandro | 47 | 52 | 58 | 60 | 66 | 68 | 67 | 71 |
| Alessandra | 48 | 62 | 67 | 65 | 69 | 70 | 70 | 72 |
| María Paz | 61 | 67 | 60 | 69 | 69 | 71 | 72 | 72 |
| Jesselotte | 56 | 66 | 65 | 65 | 71 | 71 | 72 | 72 |
| Andrés | 42 | 43 | 59 | 58 | 67 | 64 | 70 | 71 |
| Antonio | 39 | 54 | 48 | 51 | 56 | 55 | 56 | 55 |
| Marcela | 61 | 64 | 71 | 70 | 71 | 72 | 72 | 72 |
| Marcelo | 33 | 34 | 54 | 51 | 52 | 56 | 59 | 61 |
| Nicolás | 61 | 67 | 61 | 63 | 68 | 70 | 69 | 72 |
| Alejandra | 65 | 62 | 68 | 70 | 70 | 71 | 72 | 72 |
| Alexis | 59 | 64 | 60 | 64 | 69 | 70 | 72 | 72 |
| Isamara | 44 | 39 | 50 | 45 | 54 | 48 | 62 | 62 |

ANEXO 7:

Resultados totales en la Escala Arnett: Dimensiones de Desapego, Permisividad, Dureza y Sensibilidad en las cuatro evaluaciones por cada grupo.

| <i>Grupo 1.</i> | <i>Total (104)</i> | <i>Promedio</i> | <i>Desapego</i> | <i>Promedio</i> | <i>Permisividad</i> | <i>Promedio</i> | <i>Dureza</i> | <i>Promedio</i> | <i>Sensibilidad</i> | <i>Promedio</i> |
|--------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| Primera evaluación | 88 | 3.38 | 13 | 3.25 | 13 | 3.25 | 28 | 3.50 | 34 | 3.40 |
| Segunda evaluación | 94 | 3.61 | 16 | 4. | 13 | 3.25 | 28 | 3.50 | 37 | 3.70 |
| Tercera evaluación | 93 | 3.57 | 16 | 4. | 12 | 3.00 | 28 | 3.50 | 37 | 3.70 |
| Cuarta evaluación | 96 | 3.69 | 15 | 3.75 | 14 | 3.50 | 27 | 3.37 | 40 | 4.0 |
| <i>Grupo 2</i> | <i>Total (104)</i> | <i>Promedio</i> | <i>Desapego</i> | <i>Promedio</i> | <i>Permisividad</i> | <i>Promedio</i> | <i>Dureza</i> | <i>Promedio</i> | <i>Sensibilidad</i> | <i>Promedio</i> |
| Primera evaluación | 96 | 3.69 | 16 | 4 | 13 | 3.25 | 29 | 3.62 | 38 | 3.80 |
| Segunda evaluación | 94 | 3.61 | 16 | 4 | 14 | 3.50 | 29 | 3.62 | 35 | 3.50 |
| Tercera evaluación | 96 | 3.69 | 16 | 4 | 14 | 3.50 | 28 | 3.50 | 38 | 3.80 |
| Cuarta evaluación | 98 | 3.76 | 16 | 4 | 14 | 3.50 | 29 | 3.62 | 39 | 3.90 |
| <i>Grupo 3</i> | <i>Total (104)</i> | <i>Promedio</i> | <i>Desapego</i> | <i>Promedio</i> | <i>Permisividad</i> | <i>Promedio</i> | <i>Dureza</i> | <i>Promedio</i> | <i>Sensibilidad</i> | <i>Promedio</i> |
| Primera evaluación | 83 | 3.19 | 13 | 3.25 | 13 | 3.25 | 22 | 2.75 | 35 | 3.50 |
| Segunda evaluación | 90 | 3.46 | 15 | 3.75 | 13 | 3.25 | 27 | 3.37 | 35 | 3.50 |
| Tercera evaluación | 94 | 3.61 | 16 | 4 | 11 | 2.75 | 31 | 3.87 | 36 | 3.60 |
| Cuarta evaluación | 97 | 3.73 | 16 | 4 | 14 | 3.50 | 30 | 3.70 | 37 | 3.70 |

*4.0 es lo óptimo a nivel de resultados totales como parciales

ANEXO 8:

Resultados totales obtenidos en la Escala ECERS en cada una de las 7 subescalas.

| | Total (259) | Promedio | C. Per- sonales | Promedio | Mob y Mat | Promedio | Raz. y Leng | Promedio | M. Fina /Gruesa | Promedio | Ac. Creativas | Promedio | Des. Social | Promedio | Nece. Adultos | Promedio |
|--------------------|----------------|----------|--------------------|----------|-----------------|----------|-------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|----------|----------------|----------|------------------|----------|
| Grupo 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Primera evaluación | 166 | 4.48 | 22 | 4.4 | 26 | 5.2 | 20 | 5.0 | 28 | 4.66 | 30 | 4.28 | 19 | 3.8 | 21 | 5,25 |
| Segunda evaluación | 172 | 4.64 | 22 | 4.4 | 25 | 5.0 | 21 | 5.25 | 32 | 5.3 | 32 | 4.57 | 19 | 3.8 | 21 | 5.25 |
| Tercera evaluación | 173 | 4.67 | 23 | 4.6 | 25 | 5.0 | 22 | 5.5 | 30 | 5.00 | 33 | 4.71 | 19 | 3.8 | 21 | 5.25 |
| Cuarta evaluación | 185 | 5.00 | 23 | 4.6 | 29 | 5.8 | 22 | 5.5 | 32 | 5.3 | 36 | 5.14 | 22 | 4.4 | 21 | 5.25 |
| Grupo 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Primera evaluación | 167 | 4.51 | 22 | 4.4 | 26 | 5.2 | 18 | 4.5 | 31 | 5.16 | 30 | 4.28 | 23 | 4.6 | 17 | 4.25 |
| Segunda evaluación | 173 | 4.67 | 23 | 4.6 | 26 | 5.2 | 19 | 4.75 | 30 | 5 | 34 | 4.85 | 22 | 4.4 | 19 | 4.75 |
| Tercera evaluación | 168 | 4.54 | 22 | 4.4 | 26 | 5.2 | 20 | 5.0 | 29 | 4.83 | 31 | 4.42 | 21 | 4.2 | 19 | 4.75 |
| Cuarta evaluación | 171 | 4.62 | 23 | 4.6 | 26 | 5.2 | 21 | 5.25 | 28 | 4.66 | 33 | 4.71 | 21 | 4.2 | 19 | 4.75 |
| Grupo 3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Primera evaluación | 152 | 4.10 | 18 | 3.6 | 19 | 3.8 | 20 | 5.0 | 27 | 4.5 | 32 | 4.57 | 18 | 3.6 | 18 | 4.5 |
| Segunda evaluación | 161 | 4.35 | 20 | 4.0 | 23 | 4.6 | 20 | 5.0 | 28 | 4.66 | 32 | 4.57 | 20 | 4.0 | 18 | 4.5 |
| Tercera evaluación | 175 | 4.72 | 22 | 4.4 | 25 | 5.0 | 20 | 5.0 | 32 | 5.3 | 35 | 5.00 | 23 | 4.6 | 18 | 4.5 |
| Cuarta evaluación | 188 | 5.08 | 24 | 4.8 | 27 | 5.4 | 21 | 5.25 | 33 | 5.5 | 36 | 5.14 | 25 | 5.0 | 22 | 5.5 |

*Escala de 1 a 7, siendo 7 lo óptimo.

ANEXO 9:
Cuestionario complementario para
recogida de datos del Entorno Educativo

Estimada Educadora:

Este cuestionario tiene como propósito solicitar su opinión profesional sobre distintos temas relacionados con la labor educativa que realiza en este Centro. Este cuestionario se interpretará como un trabajo complementario a las visitas y observaciones que estoy realizando para dar contenido a mi Tesis Doctoral.

Le agradezco responda a las siguientes preguntas que a continuación se presentan. Si hubiere alguna pregunta que no está en condiciones de responder por falta de información, puede indicarlo en el espacio correspondiente, señalando la persona que sí puede responderla.

1. ¿Alguna vez prepara actividades pedagógicas especialmente para uno o dos niños, de modo independiente, de las actividades del resto de los niños y niñas? Si es así, por favor, dé ejemplos.
2. ¿Podría describir lo que ocurre cada día cuando los niños, niñas y padres se van?
3. ¿Qué hace si hay niños o niñas que tienen alergias a ciertas comidas, o si las familias tienen restricciones en su dieta?
4. Describir la dieta de la semana pasada.
5. ¿Cómo se lleva a cabo la siesta o el descanso?
6. ¿Cómo se organiza la supervisión para este momento?
7. ¿Qué hace si los niños o niñas están cansados antes de la hora de la siesta, tienen problemas para asentarse, o se despiertan antes?
8. ¿A qué distancia están situados los catres y esterillas (colchonetas)?
9. ¿Cómo aseguras que los niños tienen la inmunización necesaria (vacunas)?
10. ¿Tienes reglas para la inclusión de niños o niñas con enfermedades contagiosas? Por favor, cítalas.
11. ¿Se requiere que el personal tenga hecho exámenes para ver qué enfermedades tiene?, ¿con qué frecuencia?
12. Los niños y niñas ¿se lavan los dientes?, ¿cómo se maneja esto?
13. ¿Habla de seguridad con los niños? ¿Qué tipos de cosas se discuten?
14. ¿Qué libros usas con los niños? ¿Cómo se maneja esto?
15. ¿Cómo escoges los libros?
16. ¿Se hace algo para ayudar a los niños que vean que lo se dice se puede escribir y otros pueden leerlo? Por favor dar algunos ejemplos.
17. ¿Cuándo están disponibles los materiales de motricidad fina para que los usen niñas y niños? (juguetes de construcción, tijeras, lápices, etc.)
18. Usa algunos otros materiales de motricidad fina con los niños? ¿Cómo se lleva a cabo esto?
19. ¿Alguna vez se usan materiales creativos tridimensionales como arcilla, o madera? Si es así ¿con qué frecuencia?

20. ¿Cómo se escoge qué actividad creativa ofrecer a los niños?
21. ¿Ofrece actividades creativas que los niños y niñas puedan trabajar durante días?
Por favor describe algunos ejemplos.
22. ¿Cómo se trata la música con los niños?
23. ¿Con qué frecuencia desarrolla actividades de música con los niños y niñas?
24. Los niñas y niños, ¿con qué frecuencia, más o menos?
25. ¿Qué clase de música usa con los niños?
26. ¿Alguna vez hace actividades de música especiales?
27. ¿Hay alguna oportunidad para que los niños y niñas hagan actividades de música a su propia manera?
28. ¿Con qué frecuencia están disponibles los juegos de bloques? ¿Cuánto tiempo aproximado están disponibles los bloques para jugar? (Bloques son materiales adecuados para construir estructuras de bastante tamaño, ejemplos: rectángulos, cuadrados, de plástico o madera: cajas de comida o contenedores de plástico, etc.)
29. Los niños y niñas ¿juegan con los bloques en el exterior?
30. ¿Usa arena o agua con los niños y niñas? ¿Cómo se lleva a cabo esto ¿Con qué frecuencia más o menos? ¿Dónde están disponibles?
31. ¿Hay algunos juguetes para que los niños usen con el juego de arena o agua? Por favor, descríbalos.
32. ¿Cambia las actividades que hace con los niños y niñas con la arena o el agua?
33. ¿Hay algunos accesorios de juego dramático que los niños pueden usar? Por favor, descríbalos.
34. Los accesorios de juego dramático ¿se usan alguna vez fuera en un espacio interior mayor?
35. ¿Hay algo que haga que aumente el juego dramático de los niños y niñas?
36. Los niños y niñas ¿traen cosas naturales o de ciencias a la sala para compartir? (hojas plantas, flores, mascotas, piedras, etc.)
37. 37 Puede darme algunos ejemplos de actividades de naturales/ciencia que hace con los niños y niñas ¿con qué frecuencia se hacen estas actividades?
38. ¿Usa libros de naturales/ciencia o materiales con los niños? Por favor, descríbalos
39. ¿Podría darme algunos ejemplos de actividades de matemáticas/números que hace con los niños y niñas?
40. ¿Cuáles son los materiales de matemáticas/números que usa con los niños ¿Cómo se lleva a cabo esto?
41. ¿Usa televisor, videos o computadores con los niños? ¿Cómo se usan?
42. ¿Cómo escoge los materiales de televisión, videos o computadores que usa con los niños?
43. ¿Hay otras actividades disponibles mientras se usa el televisor o video?
44. ¿Con qué frecuencia se usan el tv/video/computador con los niños? ¿Durante cuánto tiempo están disponibles?
45. ¿Algunos materiales animan (estimulan) la participación activa de los niños y niñas? Por favor, dé ejemplos.

46. ¿Usa el televisor, el video o el computador en el aula? Por favor explícalo
47. ¿Podría darme un ejemplo del tipo de música que usa con los niños?
48. ¿Qué hace si un niño o niña muestra prejuicios?
49. ¿Se usan algunas actividades para ayudar a que los niños entiendan la variedad de personas en su país y en el mundo? Por favor da ejemplos.
50. ¿Podría describir cómo el personal supervisa a los niños y niñas durante las actividades de juego exterior de motricidad gruesa?
51. ¿Qué ocurre cuando los niños tienen dificultades al usar el material como los columpios, los juguetes, etc.?
52. ¿Encuentra necesario alguna vez usar disciplina estricta? Por favor describa el método que usa.
53. ¿Usa actividades con los niños que les anime a llevarse bien entre ellos?
54. ¿Qué hace si un niño tiene un problema de comportamiento difícil?
55. ¿Hay algunas actividades que use para animar a los niños y niñas a trabajar juntos? ¿Podría darme algunos ejemplos?
56. ¿Podría describir cualquiera oportunidad de juego libre que tengan los niños. ¿Cuándo y dónde ocurren? ¿Con qué pueden jugar los niños?
57. ¿Podría describir cómo se atienden las necesidades de niños y niñas con discapacidades en el grupo?
58. ¿Tiene alguna información de asesoramiento sobre estos niños con necesidades especiales ¿Cómo se usa?
59. ¿Tiene que hacer algo especial para atender las necesidades especiales de los niños y niñas? Por favor describe lo que se hace.
60. ¿Está Ud. y los padres de los niños involucrados para ayudar a decidir cómo atenderé las necesidades? Por favor, descríbelo.
61. ¿Cómo se llevan a cabo los servicios de intervención, tales como terapia?
62. ¿Está involucrado en el asesoramiento de los niños y niñas o en el desarrollo de planes de intervención? ¿cuál es su papel?
63. ¿Se les da alguna información escrita a los padres sobre el programa educativo? ¿qué se incluye en esta información?
64. ¿Hay alguna manera en la que los padres se puedan involucrar en el aula de su hijo/hija? Por favor ponga ejemplos.
65. ¿Alguna vez Ud y los padres comparten información sobre los niños y niñas? ¿Cómo se hace esto?
66. ¿Cómo es normalmente su relación con los padres?
67. ¿Se les permite a los padres visitar el aula antes de inscribir a su hijo/a? ¿Cómo se lleva a cabo esto?
68. ¿Los padres toma parte en la evaluación del programa? ¿Cómo es esto? ¿Con qué frecuencia?
69. ¿Qué hace cuando los padres parecen tener dificultades? ¿Les recomienda otros profesionales para ayuda?
70. ¿Los padres toman parte en decisiones sobre el programa educativo? ¿Cómo se lleva a cabo esto?

71. ¿Tiene tiempo libre durante su jornada de trabajo cuando puede alejarse de los niños? ¿Cuándo ocurre esto?
72. ¿Dónde guarda normalmente sus cosas personales, como chaqueta o cartera u otros? ¿Cómo funciona esto?
73. ¿Tiene acceso a teléfono? ¿Dónde?
74. ¿Tiene acceso a algún espacio de fichero o almacenaje (lugar para guardar materiales educativos)? Por favor descríbalos.
75. ¿Hay algún sitio donde pueda usar para entrevistas con padres/profesores o para reuniones en grupo de padres, cuando los niños están ausentes? Por favor, descríbalos.
76. ¿Hay alguna oficina separada para el programa (como la oficina del director u otra)? Por favor descríbalos.
77. ¿Tiene oportunidad para compartir información sobre los niños y las niñas con los demás miembros del personal que trabaja con su grupo? ¿Cuándo y con qué frecuencia ocurre esto? ¿De qué tipo de cosas hablan?
78. ¿Tiene algún momento de planificación con sus co-profesores (educador que trabaje con Ud.)? ¿Con qué frecuencia?
79. ¿Cómo decide Ud. y sus co-profesores lo que cada uno hará?
80. En relación con el programa ¿organiza alguna vez acontecimientos en los que Ud. y los demás miembros del personal participan juntos? ¿Podría dar algunos ejemplos.
81. ¿Su trabajo está supervisado de alguna manera? ¿Cómo se hace esto?
82. ¿Le dan alguna vez feedback sobre su actuación profesional? ¿Cómo se lleva a cabo esto? ¿Con qué frecuencia?
83. ¿Qué hace falta mejorar, ¿cómo se lleva a cabo esto?
84. ¿Toma parte alguna vez en procesos de autoevaluación?
85. ¿Se proporciona algún entrenamiento al personal? Por favor, describa este entrenamiento. ¿Qué hace con el nuevo personal?
86. ¿Se hace alguna vez reuniones de personal? ¿Con qué frecuencia aproximada que llevan a cabo normalmente estas reuniones?
87. ¿Hay algunos recursos en el mismo lugar que puedan usar para nuevas ideas? ¿Qué se incluye, por ejemplo: se tienen libros en el aula sobre el desarrollo de los niños que pueden ser prestados a bibliotecas?
88. ¿Se proporciona algún apoyo para que pueda asistir a conferencias o cursos? Por favor describa lo que hay disponible
89. ¿Hay algún requisito para que el personal con menos educación continúe estudios formales. Por favor describa los requisitos.